

09162 A
DC 19

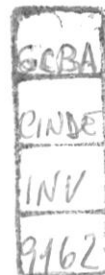
**Diseño Curricular
para la Carrera de Profesor
en Educación Especial (con orientación)
del Instituto Superior del Profesorado
en Educación Especial**

2004

FORMACIÓN
DOCENTE



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires . Secretaría de Educación . Subsecretaría de Educación .
Dirección General de Educación Superior . Dirección General de Planeamiento . Dirección de Currícula



DC 19

FORMACIÓN DOCENTE

**Diseño Curricular para la Carrera
de Profesor en Educación Especial
(con orientación) del Instituto
Superior del Profesorado
en Educación Especial**

2004

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires • Secretaría de Educación • Subsecretaría de Educación
Dirección General de Educación Superior • Dirección General de Planeamiento • Dirección de Currícula

El presente *Diseño Curricular para la carrera de Profesor en Educación Especial (con orientación) del Instituto Superior del Profesorado en Educación Especial* fue aprobado por Resolución nº3299/SED/04.

ISBN 987-549-128-4

© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Secretaría de Educación

Dirección de Currícula. 2004

Hecho el depósito que marca la Ley nº 11.723

Dirección General de Planeamiento

Dirección de Currícula

Bartolomé Mitre 1249 . CPA c1036aaw . Buenos Aires

Teléfono: 4375 6093 . teléfono/fax: 4373 5875

e-mail: dircur@buenosaires.edu.ar

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en esta carpeta, hasta 1000 palabras, según Ley 11.723, art. 10º, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si éste excediera la extensión mencionada deberá solicitarse autorización al editor.

Distribución gratuita.

LA EDICIÓN DE ESTE TEXTO ESTUVO A CARGO DE LA DIRECCIÓN DE CURRÍCULA.

GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

JEFE DE GOBIERNO

Dr. Aníbal Ibarra

VICEJEFE DE GOBIERNO

Lic. Jorge Telerman

SECRETARIA DE EDUCACIÓN

Lic. Roxana Perazza

SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN

Lic. Flavia Terigi

DIRECTORA GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Lic. Graciela Morgade

DIRECTORA GENERAL DE PLANEAMIENTO

Lic. Florencia Finnegan

DIRECTORA DE CURRÍCULA

Lic. Cecilia Parra

Equipo de Formación Docente de la Dirección de Currícula

Coordinación: Carmen Delgadillo.

Mónica Benavides, Silvia Calvo, Susana De Marinis.

La elaboración del *Diseño Curricular para la carrera de Profesor en Educación Especial (con orientación)* del ISPEE es producto de una tarea compartida en la que participaron:

- por la Dirección General de Educación Superior: Susana Gogna;
- por la Dirección de Currícula: Mónica Benavides;
- por el Instituto Superior del Profesorado en Educación Especial, distintos equipos docentes con la coordinación de los siguientes profesores:
 - Trayecto de Formación General: Norma Limeres, Leticia Grosso y María del Carmen Ricci.
 - Trayecto de Formación Centrado en la Modalidad de Educación Especial: Celia Sacchet, María del Carmen Ricci y Maritza Sago.
 - Trayecto de Formación Orientado en Retardo Mental: César Ambrogetti, Graciela Neri y Cristina Goñi.
 - Trayecto de Formación Orientado en Deficiencia Auditiva y Perturbaciones del Lenguaje: Celia Sacchet y Norma Gil.
 - Trayecto de Formación Orientado en Deficiencia Visual: Alicia Goldenberg, Alicia Moreira y Graciela Viscomi.
 - Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes: José María Tomé, Norma Alcaide, Susana Moguillansky, Alcira Valecky, Liliana Baigorria y Alicia Goldenberg.

Introducción	9
Política de transformación de la formación docente	9
Finalidad de la formación docente	10
Encuadre técnico	11
Formación docente para Educación Especial	11
Títulos que se otorgan	12
Alcances del título	13
Condiciones de ingreso	14
Presentación de la estructura curricular	14
Trayectos formativos	15
Relaciones entre trayectos y modalidades de articulación	15
Presentación de la estructura curricular de la carrera de Profesor en Educación Especial en cuadros y gráficos	16
Unidades curriculares	27
Caracterización general de las distintas unidades curriculares	27
Régimen académico	30
Acerca de la evaluación y la acreditación	31
Trayecto de Formación General	34
Caracterización del Trayecto	34
Finalidades formativas	34
Consideraciones generales sobre el diseño del Trayecto	34
Identificación de las instancias que lo componen	35
Fundamentos de la selección y la estructuración de las instancias	36
Descripción de las instancias curriculares del Trayecto de Formación General	36
Pedagogía	36
Didáctica y curriculum	37
Perspectiva psicológica	39
Psicología del desarrollo	40
Sistema Educativo y políticas en educación	41
Instituciones educativas	42
Seminario. Psicología cognitiva y aprendizaje	44
Seminario. Trabajo y rol docente	44
Seminario. Temáticas relativas al Mundo contemporáneo y Educación	46
Seminario. Conocimiento y educación	46
Taller de Informática	48
Trayectos específicos de la Formación docente para Educación Especial	49
Trayecto de Formación Centrado en la Modalidad de Educación Especial	51
Caracterización del Trayecto	51
Finalidades formativas	51
Consideraciones generales sobre el diseño del Trayecto	51
Identificación de las instancias curriculares que lo componen	52
Descripción de las instancias curriculares del Trayecto	53

Educación Especial	53
Bases neurobiológicas del aprendizaje	54
Trastornos motrices	55
Comunicación y lenguaje	56
Lingüística	57
Problemática de la subjetividad y discapacidad	58
Plurideficiencia	59
Seminario. Problemática de la evaluación educativa en Educación Especial	60
Seminario. Procesos de integración e interdisciplina	61
Seminario. Perspectivas sociales ante la diversidad	62
Taller de encuadres y prácticas de investigación en Educación Especial	63
Taller de Educación psicomotriz	64
Taller de Estimulación temprana	65
Trayecto de Formación Centrado en la Enseñanza de Áreas Curriculares	66
Caracterización del Trayecto	66
Finalidades formativas	67
Identificación de las instancias curriculares que lo componen	68
Descripción de las instancias curriculares del TFCEAC	68
Enseñanza de Matemática	68
Enseñanza del Lenguaje	71
Enseñanza de Ciencias Sociales	75
Enseñanza de Ciencias Naturales	79
Las Artes y su aporte a la educación de personas con discapacidad	83
Aportes de la Expresión Corporal a la educación de personas con discapacidad	84
Trayecto de Formación Orientado	85
Caracterización del Trayecto	85
Finalidades formativas	86
Trayecto de Formación Orientado en Retardo Mental	86
Caracterización del Trayecto	86
Identificación de las instancias curriculares que lo componen	87
Descripción de las instancias curriculares del TFORM	88
Trastornos del desarrollo en el retardo mental	88
Alteraciones del lenguaje en el retardo mental	89
Abordajes pedagógicos para el sujeto con retardo mental	90
Educación del adulto y habilitación ocupacional	93
Taller de Tecnología para la educación de personas con retardo mental	94
Seminario. Cognición y retardo mental	96
Seminario. Perspectiva social y tercera edad en el retardo mental	97
Trayecto de Formación Orientado en Deficiencia Auditiva y Perturbaciones del Lenguaje	98
Caracterización del Trayecto	98
Identificación de las instancias curriculares que lo componen	98
Descripción de las instancias curriculares del Trayecto	99

Anatomía y fisiopatología de la audición y la fonación	99
Abordajes pedagógicos para el sujeto con deficiencia auditiva	100
Perturbaciones del lenguaje	105
Audiología y habilitación auditiva	106
Seminario. Perspectivas psicosociales de la deficiencia auditiva	107
Talleres. Lengua de Señas Argentina 1 y 2	109
Trayecto de Formación Orientado en Deficiencia Visual	110
Caracterización del Trayecto	110
Identificación de las instancias curriculares que lo componen	110
Descripción de las instancias curriculares del Trayecto	111
Anatomopatología del aparato visual y bases oftalmológicas de la baja visión	111
Abordajes para sujetos con baja visión	112
Abordajes pedagógicos para sujetos con deficiencia visual	113
Braille 1 y 2	117
Orientación y movilidad	118
Seminario. Perspectivas psicosociales de la deficiencia visual	119
Taller tifológico de recursos auxiliares	120
Técnicas de habilidades de la vida diaria	121
Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes	122
Caracterización del Trayecto	122
Finalidades formativas	123
Consideraciones generales sobre el diseño del Trayecto	124
El diseño del Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes	125
Algunas anticipaciones sobre la complejidad de este Trayecto	130
Cuadro Síntesis del Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes	131
Correlatividades entre instancias	133
Trayecto de Formación Orientado en Retardo Mental	133
Trayecto de Formación Orientado en Deficiencias Auditivas y Perturbaciones del Lenguaje	134
Trayecto de Formación Orientado en Deficiencia Visual	135

Este documento presenta el *Diseño Curricular* para la formación de Profesores en Educación Especial elaborado en estrecha colaboración entre el Instituto Superior del Profesorado en Educación Especial (ISPEE), la Dirección General de Educación Superior y la Dirección de Currícula de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Incluye las finalidades formativas, los criterios generales que orientaron la definición de la estructura curricular y la correspondiente definición de trayectos formativos e instancias que los componen.

Política de transformación de la formación docente

Este *Diseño Curricular* se elaboró en el marco de una política de transformación de la formación docente que se ordenó hacia:

- Convertir en objetivo de la formación inicial el desarrollo de las capacidades y/o competencias necesarias para contribuir al logro de los propósitos formativos de los diferentes tramos y modalidades del Sistema Educativo, tomando la práctica profesional como eje y objetivo de la formación.
- Diseñar trayectos cuyas características exhiban su intencionalidad formativa y permitan la articulación de la formación de grado de diferentes especialidades docentes, la circulación de los futuros docentes por diversas instituciones formadoras y la acreditación de trayectos equivalentes en distintas carreras de formación de grado, en una perspectiva de formación docente continua que incluye las postulaciones y la articulación con las universidades.
- Consolidar el proceso ya iniciado de transformación de las actuales instituciones formadoras de docentes mediante una estructura curricular con capacidad para generar demandas y formular aportes a las diversas instancias de la formación docente continua y a la indispensable investigación específica en torno de los problemas de la formación de docentes.

Para llevar adelante este proceso, se definieron algunos **criterios básicos**:

- Tal como se expresa en los *Lineamientos Curriculares*,¹ asumir el proceso "buscando un equilibrio adecuado entre la necesidad de fortalecer la profesionalidad de los docentes y la autonomía de las instituciones y la necesidad de producir nuevos tipos de regulaciones que contribuyan a la transformación de la oferta de formación docente de la Ciudad".

¹ La propuesta que aquí se presenta tiene como referencia central los documentos *Lineamientos para la Transformación del Subsistema de la Formación Docente de la Ciudad de Buenos Aires* y *Lineamientos Curriculares para la Formación Docente de Grado: avances en la estructura curricular*, G.C.B.A., Secretaría de Educación, setiembre de 1998; a la vez que avanza en la definición de las líneas planteadas en función del trabajo realizado con las instituciones formadoras, de la labor entre las direcciones involucradas y de la actualización de las políticas emanadas de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

■ Pensar la transformación curricular como un proceso complejo en el que se recuperen las experiencias fructíferas, la información disponible y los saberes acumulados en las instituciones, a la vez que enriquezca el debate académico con el aporte de otros.

■ Pensar los diseños a largo plazo en el sentido de anticipar al máximo posible los requerimientos formativos que establecen los diseños curriculares para los diferentes niveles del sistema, pero sin "espejarlos" directamente, incluyendo también la necesidad de evaluación permanente para regular los cambios.

Finalidad de la formación docente

Todas las carreras de formación docente de la Ciudad asumen las finalidades que se establecen para todo el Sistema Educativo Nacional y se plantean como finalidad general una formación pedagógica integral que promueva en los aspirantes a la docencia la construcción de las herramientas intelectuales necesarias para fortalecer su identidad como profesionales y la elaboración de perspectivas éticas que les permitirán asumir el compromiso social propio de la docencia. Esta finalidad debe expresarse en la capacitación del egresado para afrontar el desafío de brindar experiencias educativas de calidad a todos los alumnos, ampliando su horizonte cultural y generando formas cada vez más abiertas y autónomas de relación con el saber.

El logro de esta finalidad requiere:

▲ Una visión de conjunto de toda la formación, a la que cada parte aporta desde su especificidad, que no puede lograrse en un funcionamiento "aditivo" sino que requiere de articulaciones e integraciones permanentes. Se busca que cada Trayecto formativo y, en su interior, cada instancia curricular se vean interpelados respecto de su papel en la finalidad formativa global y que se asuma que ésta depende, en parte, de las articulaciones que se logren establecer dentro de cada trayecto y entre trayectos. En este sentido, es esencial el trabajo en equipo que lleve a cabo el conjunto de los actores que deben asumir responsabilidades formativas.

▲ Una visión dialéctica de la relación teoría/práctica que lleva a considerar en la formación docente la necesidad de acercar a los estudiantes desde el inicio a las prácticas docentes² en un proceso de ida y vuelta que, por un lado, permite ir construyendo los marcos de análisis para comprender y tensionar los supuestos subyacentes en esas prácticas y sus contextos, y también ir detectando la complejidad de la realidad cotidiana de las prácticas docentes y formulando interrogantes enriquecedores del proceso de apropiación de los saberes de referencia.

² Las "prácticas docentes" concebidas como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales excede la definición clásica que las asimila exclusivamente a las "prácticas de la enseñanza" y a la tarea de "dar clase".

Encuadre técnico

En este documento se define la **estructura curricular** como el esquema básico que comunica la peculiar selección y organización de contenidos que supone todo currículum. Lo crucial en un proceso de formación no depende sólo del tipo de contenidos que incluya sino del **tipo de relación** que se establezca entre ellos. Esta relación se fija en la estructura.

Se define el **diseño curricular** como el producto final resultante de realizar, a partir de la estructura, las acciones necesarias para completar el currículum como texto.

Se entiende por **trayecto formativo** un conjunto de instancias curriculares articuladas entre sí en una totalidad justificada por una cierta finalidad formativa a la que esas instancias contribuyen de manera principal. Se propone definir la formación docente de grado de la Ciudad como un conjunto de trayectos formativos que persiguen finalidades específicas, articulados de modo particular en cada una de las carreras de grado.

Se entiende por **régimen académico** el sistema que define el currículum desde el punto de vista de la experiencia formativa, del espacio y el rol de los estudiantes, tanto en la carrera en sí cuanto en la institución formadora como un todo. Los currículos de formación docente de la Ciudad procuran definir regímenes acordes con las finalidades, los objetivos y las características académicas determinados para la formación docente, que permitan a los alumnos tomar ciertas decisiones curriculares y que apelen por tanto a su responsabilidad sobre su propio proceso formativo.

FORMACIÓN DOCENTE PARA EDUCACIÓN ESPECIAL

En el caso de la carrera de Profesor en Educación Especial las finalidades expuestas para toda formación docente en la Ciudad de Buenos Aires cobran además otros sentidos y proyecciones.

La formación docente en este campo no ha sido ajena al paradigma médico-psicométrico prevaleciente en la Educación Especial a partir de mediados del siglo XX. En sus comienzos, en nuestro país la formación docente en Educación Especial requería el título de maestro que se obtenía en el nivel medio en las Escuelas Normales. Cuando el magisterio pasó al nivel superior, ya no se requirió ingreso con título de maestro; sin embargo, no se modificó el plan de estudios para compensar esta situación e incluir la formación en competencias de enseñanza.

Por el contrario, en la formación docente para Educación Especial "se fueron incorporando disciplinas del dominio de otras profesiones de apoyo a la Educación Especial, llegando a primar en muchas ocasiones el concepto de rehabilitación sobre el de educación. En un estudio (...) llevado a cabo en 1997 sobre planes de estudio de formación de profesores de distintas especialidades de Educación Especial, observamos que la suma de asignaturas psicológicas y médico-biológicas aventaja con creces a las de carácter pedagógico-didácticas."³

En el plano internacional, esta visión de la Educación Especial ha venido modificándose con diferente intensidad y ritmo desde fines de la década de 1950, comenzando por los países nórdicos, con la mira puesta en el sentido educativo, en la elevación de las expectativas de aprendizaje para los sujetos con deficiencias, y estableciendo la prioridad de la integración de las personas con discapacidad a las escuelas comunes y de allí a la integración laboral y social.

³ María Angélica Lus. "La Formación Docente en Educación Especial". *Ida y Vuelta Profesional Docente*, Año III - nº 28, 1999.

En nuestro país, el *Acuerdo Marco*⁴ correspondiente a este campo asume el nuevo paradigma cuando define la **Educación Especial** como "un continuo de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, brindado a través de organizaciones específicas y apoyos diversificados". Y, entre los criterios para la transformación, establece claramente: "...priorizar el modelo pedagógico, procurando las mejores condiciones para el aprendizaje de los alumnos. La transformación del sistema educativo requiere la superación del modelo médico y psicométrico, con énfasis en el diagnóstico y la clasificación, para pasar a una actuación centrada en los aspectos educativos". La política educativa de la Ciudad de Buenos Aires también apunta en esa dirección.

Las prácticas docentes en Educación Especial están en proceso de cambio. Esos cambios –que han comenzado a surgir desde fuera del ámbito de la Educación Especial, por la presión de las personas con discapacidad y sus familias– implican modificaciones profundas de la tendencia a la *cari- dad*, la *beneficiencia* y la *medicalización*.⁵ Requieren una **formación docente** basada en la **convicción de educabilidad del sujeto con discapacidad**, en la mirada al sujeto con discapacidad de modo integral y libre de los prejuicios que llevan a adjudicar a la discapacidad la totalidad de la conducta y eventualidades del desarrollo. Estos cambios exigen una formación que aporte a los futuros docentes las herramientas necesarias para asumir la enseñanza de los contenidos curriculares del nivel en que se desempeñen.

Por todo ello, la elaboración de este *Diseño Curricular* ha estado guiada por los siguientes criterios:

- 1) Recentrar la formación en los aspectos pedagógicos.
- 2) Organizar una formación permeable a las redefiniciones del campo de la Educación Especial.
- 3) Orientar la formación hacia un perfil acorde con la redefinición de las prácticas docentes en Educación Especial.

Títulos que se otorgan

- Profesor en Educación Especial con orientación en Retardo Mental.
- Profesor en Educación Especial con orientación en Deficiencia Auditiva y Perturbaciones del Lenguaje.
- Profesor en Educación Especial con orientación en Deficiencia Visual.

⁴ Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Cultura y Educación. *Documentos para la concertación. Serie A*, N° 19. *Acuerdo Marco para la Educación Especial*, diciembre 1998.

⁵ Carlos Skliar. "La invención y la exclusión de la alteridad deficiente a partir de los significados de la normalidad". Artículo publicado originalmente en portugués, en *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, 1999.

La formación de **Profesores en Educación Especial** reconoce los siguientes ámbitos de desempeño:

- escuelas especiales;
- instituciones educativas de cualquier nivel y modalidad como apoyo a procesos educativos de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE);
- instituciones no escolares donde se brinden servicios a personas con discapacidad de cualquier edad.

Alcances del título

Esta carrera asume la formación de Profesores en Educación Especial con un perfil predominantemente pedagógico, enfocado esencialmente a la enseñanza. La profundización que se establece en el Trayecto de la Formación Orientado complementa la formación más amplia y transversal dentro del Trayecto de Formación Centrado en la Modalidad de Educación Especial, que incluye diversas perspectivas referidas a la discapacidad y el análisis de la plurideficiencia y de los trastornos motrices.

El Profesor en Educación Especial con orientación en Retardo Mental podrá:

- Diseñar, conducir y evaluar la enseñanza, realizando las adecuaciones necesarias para que las personas con retardo mental logren un proceso educativo integral.
- Intervenir en el diseño, la organización, la implementación y la evaluación de procesos de integración de personas con retardo mental, asesorando a los actores implicados: alumno, familia, personal docente, otros profesionales e instituciones.
- Intervenir en la atención temprana de sujetos con retardo mental.
- Promover y evaluar procesos y resultados de aprendizaje, reorientando la enseñanza en función de los mismos y de las finalidades asumidas.
- Asesorar teórica y metodológicamente respecto de la enseñanza a personas con retardo mental.
- Participar en la definición y el desarrollo de proyectos institucionales.

El Profesor en Educación Especial con orientación en Deficiencia Auditiva y Perturbaciones del Lenguaje podrá:

- Diseñar, conducir y evaluar la enseñanza, realizando las adecuaciones necesarias para que las personas con deficiencia auditiva y perturbaciones del lenguaje logren un proceso educativo integral.
- Intervenir en el diseño, la organización, la implementación y la evaluación de procesos de integración de personas con deficiencia auditiva y perturbaciones del lenguaje, asesorando a los actores implicados: alumno, familia, personal docente, otros profesionales e instituciones.
- Intervenir en la atención temprana de sujetos con deficiencia auditiva.
- Promover y evaluar procesos y resultados de aprendizaje, reorientando la enseñanza en función de los mismos y de las finalidades asumidas.
- Asesorar teórica y metodológicamente respecto de la enseñanza a personas con deficiencia auditiva y perturbaciones del lenguaje.
- Participar en la definición y el desarrollo de proyectos institucionales.

- Conducir procesos de habilitación/rehabilitación fonológica y auditiva necesarios para el desarrollo de la competencia lingüística en las personas con deficiencia auditiva y perturbaciones del lenguaje.

El Profesor en Educación Especial con orientación en Deficiencia Visual podrá:

- Diseñar, conducir y evaluar la enseñanza, realizando las adecuaciones necesarias para que las personas con deficiencia visual logren un proceso educativo integral.
- Intervenir en el diseño, la organización, la implementación y la evaluación de procesos de integración de personas con deficiencia visual, asesorando a los actores implicados: alumno, familia, personal docente, otros profesionales e instituciones.
- Intervenir en la atención temprana de sujetos con deficiencia visual.
- Promover y evaluar procesos y resultados de aprendizaje, reorientando la enseñanza en función de los mismos y de las finalidades asumidas.
- Asesorar teórica y metodológicamente respecto de la enseñanza a personas con deficiencia visual.
- Participar en la definición y el desarrollo de proyectos institucionales.
- Conducir procesos de habilitación/rehabilitación de personas con deficiencia visual para la orientación y movilidad, habilidades de la vida diaria, estimulación y desarrollo de la eficiencia visual.

Condiciones de ingreso

Título secundario.

PRESENTACIÓN DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR

Para este *Diseño Curricular* se han buscado diferentes maneras de superar algunas de las características diagnosticadas como problemáticas en la formación docente, especialmente la secundarización y la organización deductivo-aplicativa.⁶

- Se cuestiona la lógica disciplinar en la determinación de las instancias curriculares, habida cuenta de su baja capacidad para generar conocimientos utilizables en la interpretación de situaciones y en la determinación de cursos de acción, y habida cuenta también de las dificultades que conlleva a la hora de integrar conocimientos. Se proponen, entonces, recortes referidos a problemáticas de diverso orden que permitan un abordaje interdisciplinario.
- Cuestionar la lógica deductivo-aplicacionista implica reconocer que no existe una única secuencia (de lo general/abstracto a lo particular/concreto) que sea provechosa, potente, en el proceso formativo.

De allí que se plantee, entre otras proposiciones, que los trayectos se conformen como simultáneos, aun cuando en cada momento puedan asumir diferentes pesos proporcionales. Se busca pro-

⁶ M. C. Davini. "Propuesta para el desarrollo del currículum de Formación Docente" (documento interno), G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 1996.

mover variadas formas de trabajo intelectual de los estudiantes, así como estimular una creciente responsabilización y autonomía. La valoración del trabajo independiente se expresa en la acreditación de horas de formación para los seminarios y los trabajos de campo, además de las horas presenciales (habitualmente reconocidas).

Trayectos formativos

De acuerdo con lo estipulado para la Ciudad de Buenos Aires,⁷ la estructura curricular de la formación docente se estructura como un conjunto de trayectos formativos que persiguen finalidades específicas, articulados entre sí.

Sobre la base de los tres trayectos establecidos en esa normativa, para la carrera de Profesor en Educación Especial se ha desdoblado el Trayecto de Formación Centrado en la Enseñanza en el Nivel o Modalidad, quedando finalmente determinados los siguientes trayectos:

- 1) Un **Trayecto de Formación General (TFG)**, destinado a abordar los saberes y las problemáticas constitutivas que hacen a la formación de todo docente.
- 2) Un **Trayecto de Formación Centrado en la Modalidad de Educación Especial (TFCM)**, destinado a proveer los marcos y las herramientas conceptuales que permiten abordar las problemáticas centrales del campo de la Educación Especial y caracterizar los contextos más específicos de actuación en que corresponda desempeñarse, como base imprescindible para el diseño, la gestión y la evaluación de las diversas tareas que constituyen la práctica profesional.
- 3) Un **Trayecto de Formación Centrado en la Enseñanza de Áreas Curriculares (TFCEAC)**, destinado a proveer los conocimientos necesarios para asumir responsabilidades de enseñanza de las áreas curriculares de la educación inicial y el nivel primario.
- 4) Un **Trayecto de Formación Orientado (TFO)**, destinado a la profundización del estudio de problemáticas específicas que ha de proveer criterios para el análisis y la elaboración de adecuaciones en la enseñanza. El trayecto se concreta en tres opciones: retardo mental, deficiencia auditiva y perturbaciones del lenguaje, y deficiencia visual.
- 5) Un **Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes (TCPD)**. Este trayecto formativo se plantea como eje articulador desde el comienzo de la formación, abordando progresivamente las prácticas docentes en toda su complejidad.

Relaciones entre trayectos y modalidades de articulación

En esta estructura curricular las prácticas docentes constituyen al mismo tiempo eje y finalidad de la formación, lo que justifica la presencia del Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes desde el inicio de la formación.

El Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes (TCPD) resulta vertebrador en tanto hacia él han de concurrir todos los aportes de los diferentes trayectos y desde él se formulan demandas a

⁷ "Criterios Curriculares para la Formación Docente en la Ciudad de Buenos Aires", G.C.B.A., Resolución 1230/02.

las perspectivas más centradas en desarrollos conceptuales propios del TFG, del TFCM, del TFCEAC y de los TFO.

Es decir, se propone desde el TCPD apelar a los marcos conceptuales desarrollados en los demás trayectos para analizar y reflexionar sobre las prácticas docentes desde perspectivas enriquecedoras que potencien una reflexión crítica, que den razones y no una mera "reflexión en el vacío" limitada a intercambiar opiniones sobre modos de actuar. Complementariamente, desde el TCPD podrán formularse problemas prácticos, definir puntos polémicos en los mismos para ser llevados a las instancias de los demás trayectos y volver a abordarlos "en profundidad" desde las diversas perspectivas que ofrecen las instancias que se estén desarrollando.

Para que tales articulaciones sean posibles se ha establecido que los estudiantes deben cursar simultáneamente instancias de distintos trayectos.

El Trayecto de Formación General (TFG) se vincula con el Trayecto de Formación Centrado en la Modalidad (TFCM), en tanto el primero ha de permitir la construcción de una perspectiva de conjunto, favoreciendo de este modo la elaboración de claves de lectura y la formulación de interrogantes que incidan en la comprensión del campo de la Educación Especial y los contextos históricos, políticos, sociales, culturales en los que ésta se define y se transforma.

Complementariamente, el abordaje de los marcos de referencia específicos y la caracterización de los contextos y problemáticas de la Educación Especial, que tiene lugar en el TFCM, ha de promover en los estudiantes la formulación de interrogantes y cuestionamientos respecto de las continuidades y discontinuidades entre la Educación Especial y la Educación Común, y la variabilidad de respuestas en función de los diversos paradigmas.

El Trayecto de Formación Centrado en la Enseñanza de Áreas Curriculares (TFCEAC) debe ser cursado por completo previamente a la iniciación del Trayecto de Formación Orientada, para establecer bases didácticas sobre las cuales las orientaciones trabajarán las adecuaciones en la enseñanza.

Los **trabajos de campo** constituyen la modalidad de articulación entre el Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes y las materias del Trayecto de Formación General, por un lado, y entre el TCPD y las materias del TFCM, por otro.

Los trabajos de campo constituyen una aproximación teórica y metodológica a un recorte de la realidad, buscan favorecer una aproximación empírica al objeto de estudio de cada materia y es de esta característica de la que proviene su carácter articulador. Para su realización, los estudiantes requieren y adquieren herramientas metodológicas que son las mismas que les permiten constituir a las prácticas docentes en objeto de reflexión.

Presentación de la estructura curricular de la carrera de Profesor en Educación Especial en cuadros y gráficos

Los siguientes cuadros y gráficos buscan comunicar las obligaciones que los estudiantes deberán cumplir a lo largo de la formación.

Instancias curriculares por Trayecto - Profesor en Educación Especial				
Trayecto de Formación General				
Unidades curriculares	Denominación de las instancias curriculares	Condiciones de cursada	hs/cátedras semanales	hs/cátedras totales
Materias	Pedagogía	Cuatrimestral. Instancias iniciales de la carrera.	4	64
	Didáctica y currículum		6	96
	Perspectiva psicológica		3	48
	Psicología del desarrollo	Anual. Instancia inicial.	4	128
	Sistema Educativo y políticas en educación	Cuatrimestral. Sin ubicación fija.	4	64
	Instituciones educativas		4	64
Seminarios	Psicología cognitiva y aprendizaje	Cuatrimsestral. Requiere tener cursada Psicología del desarrollo y aprobada Perspectiva psicológica.	3	48
	Trabajo y rol docente	Cuatrimestral. Sin ubicación fija.	3	48
	Uno de temáticas relativas a Mundo contemporáneo y educación		3	48
	Conocimiento y educación		3	48
	Acreditación por trabajo autónomo en seminarios	Cuatrimsestral. Cursado simultáneamente con Taller 7 u 8 de TCPD	3	48
	Taller	20 horas cátedras cada uno.	20	80
Trabajo de campo	Informática	Acreditada o cursada en el primer año de la carrera.	equivalente a:	48
	Articulación con TCPD	En simultáneo con/o posterior a la materia base del Trabajo de campo.	equivalente a:	64
Total horas cátedras correspondientes al TFG				848

Trayecto de Formación Centrado en la Modalidad				
Unidades curriculares	Denominación de las instancias curriculares	Condiciones de cursada	hs/cá tedras semanales	hs/cá tedras totales
Materias	Educación Especial	Anuales. Instancias iniciales de la carrera.	4	128
	Bases neurobiológicas del aprendizaje		3	96
	Problemática de la subjetividad y discapacidad	Cuatrimestral. Requiere tener cursada Psicología del desarrollo y aprobada Perspectiva psicológica.	3	48
	Trastornos motrices	Cuatrimestral. Requiere tener cursada Bases neurobiológicas del aprendizaje.	4	64
	Plurideficiencia	Cuatrimestral. Requiere tener cursada Problemática de la subjetividad y discapacidad, y aprobadas Educación Especial, Bases neurobiológicas del aprendizaje y Trastornos motrices.	3	48
Taller	Comunicación y lenguaje	Cuatrimestral. Requiere tener cursada Psicología del desarrollo.	3	48
	Lingüística ⁸	Cuatrimestral.	4	64
	Educación psicomotriz	Cuatrimestral. Requiere tener cursada Psicología del desarrollo.	4	64
	Estimulación temprana		3	48
	Encuadres y prácticas de investigación en Educación Especial	Cuatrimestral. Cursada en simultáneo con el tramo 3 del TCPD.	6	96
Seminarios	Perspectivas sociales ante la diversidad		3	48
	Procesos de integración e interdisciplina	Cuatrimestral. Requiere tener cursada Educación Especial.	3	48
	Problemática de la evaluación educativa en Educación Especial	Cuatrimestral. Requiere tener cursada la primera instancia de Abordajes pedagógicos TFO, y aprobadas Educación Especial, Didáctica y currículum y Pedagogía.	3	48
	Acreditación por trabajo autónomo en seminarios	20 horas cá tedras cada uno.	20	60
Trabajo de campo	Articulación con TCPD		equivalente a:	64
Total de horas cá tedras correspondientes al TFCM				972

⁸ Esta materia no es base de Trabajo de campo.

Trayecto de Formación Centrado en la Enseñanza de Áreas Curriculares				
Unidades curriculares	Denominación de las instancias curriculares	Condiciones de cursada	hs/cátedras semanales	hs/cátedras totales
Materias	Enseñanza de Matemática	Anual. Sin requerimientos previos.	6	192
	Enseñanza de Ciencias Naturales	Cuatrimestral. Sin requerimientos previos.	6	96
	Enseñanza del Lenguaje	Anual. Sin requerimientos previos.	6	192
	Enseñanza de Ciencias Sociales	Cuatrimestral. Sin requerimientos previos.	6	96
	Las Artes y su aporte para los sujetos con discapacidad	Cuatrimestral. Sin requerimientos previos. Opción entre oferta institucional.	4	64
	Aportes de la Expresión Corporal para los sujetos con discapacidad	Cuatrimestral. Sin requerimientos previos.	4	64
Total horas cátedras correspondientes al TFCE			704	

Trayecto de Formación Orientado en Retardo Mental (requiere tener aprobado el tramo 1 del TCPD)				
Unidades curriculares	Denominación de las instancias curriculares	Condiciones de cursada	hs/cátedras semanales	hs/cátedras totales
Materia	Trastornos del desarrollo en el retardo mental	Anual. Requiere tener cursada Educación Especial y aprobadas Bases neurobiológicas del aprendizaje y Psicología del desarrollo.	4	128
	Alteraciones del lenguaje en el retardo mental	Cuatrimestral. Requiere tener cursadas Comunicación y lenguaje, Lingüística, Bases neurobiológicas del aprendizaje, Trastornos motrices y aprobada Psicología del desarrollo.	6	96
	Abordajes pedagógicos para el sujeto con retardo mental – Educación Inicial y Primer ciclo Nivel Primario / EGB 1	Anual. Requiere tener cursadas todas las Enseñanzas de..., Lingüística, Estimulación temprana y Comunicación y lenguaje, y aprobadas Didáctica y currículum, Psicología del desarrollo, Educación Especial y Bases neurobiológicas del aprendizaje.	4	128
	Abordajes pedagógicos para el sujeto con retardo mental – Segundo ciclo Nivel Primario y posterior / EGB 2 y posterior	Anual. Requiere tener cursadas todas las Enseñanzas de..., Lingüística, Estimulación temprana y Comunicación y lenguaje, y aprobadas Didáctica y currículum, Psicología del desarrollo, Educación Especial y Bases neurobiológicas del aprendizaje.	4	128
	Educación del adulto y habilitación ocupacional	Cuatrimestral. Requiere tener cursada Educación psicomotriz y aprobada Psicología del desarrollo.	3	48
Taller	Tecnología para la educación de personas con retardo mental	Anual. Requiere tener aprobada Informática.	4	128
Seminarios	Cognición y retardo mental	Cuatrimestral. Requiere tener aprobadas Bases neurobiológicas del aprendizaje y Psicología del desarrollo.	3	48
	Perspectiva social y tercera edad en el retardo mental	Cuatrimestral. Requiere tener cursada Perspectivas sociales ante la diversidad y Educación del adulto y habilitación ocupacional.	3	48
	Acreditación por trabajo autónomo en seminarios	20 horas cátedras cada uno.	20	40
Total horas cátedras correspondientes al TFORM				792

Trayecto de Formación Orientado en Deficiencia Auditiva y Perturbaciones del Lenguaje (requiere tener aprobado el tramo 1 del TCPD)				
Unidades curriculares	Denominación de las instancias curriculares	Condiciones de cursada	hs/cátedras semanales	hs/cátedras totales
Materias	Anatomía y fisiopatología de la audición y la fonación	Cuatrimstral. Requiere tener cursadas Bases neurobiológicas del aprendizaje y Educación Especial.	4	64
	Abordajes pedagógicos para el sujeto con deficiencia auditiva 1. Metodologías	Cuatrimstral. Requiere tener cursadas Lingüística, Comunicación y lenguaje, y Enseñanza del lenguaje; y aprobadas Educación Especial, Didáctica y currículum, Bases neurobiológicas del aprendizaje y Psicología del desarrollo	6	96
	Abordajes pedagógicos para el sujeto con deficiencia auditiva 2. Educación Inicial y Primer ciclo de Nivel Primario / EGB 1	Cuatrimstral. Requiere tener cursadas Educación psicomotriz, todas las Enseñanzas de... y Estimulación temprana; y aprobadas Comunicación y lenguaje y Educación Especial.	6	96
	Abordajes pedagógicos para el sujeto con deficiencia auditiva 3. Segundo ciclo del Nivel Primario y posterior / EGB 2 y posterior	Cuatrimstral. Requiere tener cursadas Abordajes pedagógicos para el sujeto con deficiencia auditiva 1. Metodologías, Abordajes pedagógicos para el sujeto con deficiencia auditiva 2. Educación Inicial y Primer ciclo de Nivel Primario / EGB 1.	6	96
	Audiología y rehabilitación auditiva	Anual. Requiere tener cursada Anatomía y fisiopatología de la audición y la fonación.	4	128
	Perturbaciones del lenguaje	Anual. Requiere tener cursadas Comunicación y lenguaje y Lingüística.	3	96
Seminarios	Perspectivas psicosociales de la deficiencia auditiva	Cuatrimstral. Requiere tener cursada Perspectivas sociales ante la diversidad y aprobada Psicología del desarrollo.	3	48
Taller	Acreditación por trabajo autónomo en seminario		20	20
	Lengua de Señas Argentina 1	Anual. Requiere tener cursada Comunicación y lenguaje.	3	96
	Lengua de Señas Argentina 2	Anual. Requiere tener cursada Lengua de Señas Argentina 1.	3	96
Total horas cátedras correspondientes al TFODAYPL				836

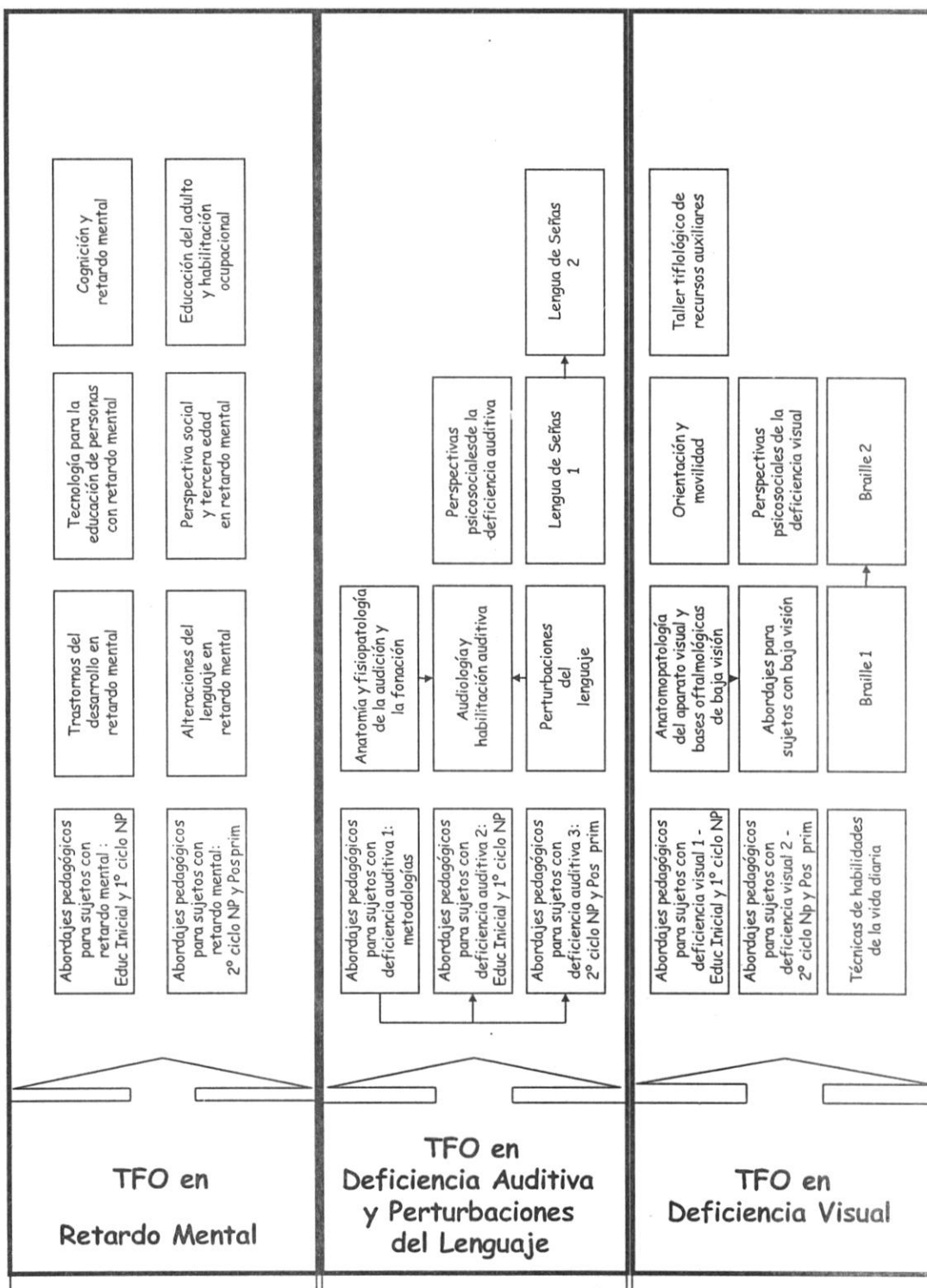
Trayecto de Formación Orientado en Deficiencia Visual (requiere tener aprobado el tramo 1 del TCPD)				
Unidades curriculares	Denominación de las instancias curriculares	Condiciones de cursada	hs/cátedras semanales	hs/cátedras totales
Materias	Anatomía y patología del aparato visual y bases oftalmológicas de la baja visión	Cuatrimestral. Requiere tener cursada Bases neurobiológicas del aprendizaje y Educación Especial.	3	48
	Abordajes pedagógicos para el sujeto con deficiencia visual 1	Cuatrimestral. Requiere tener cursadas Comunicación y lenguaje, Lingüística, todas las Enseñanzas de... y Estimulación temprana; y aprobadas Didáctica y currículum, Bases neurobiológicas del aprendizaje, Educación Especial y Psicología del desarrollo.	6	96
	Abordajes pedagógicos para el sujeto con deficiencia visual 2	Cuatrimestral. Requiere tener cursada Abordajes pedagógicos DV 1 y Educación psicomotriz y aprobadas Comunicación y lenguaje, y Lingüística.	6	96
	Abordajes para el sujeto con baja visión	Cuatrimestral. Requiere tener cursadas Anatomía y patología del aparato visual y bases oftalmológicas de la baja visión, todas las Enseñanzas de... y Estimulación temprana y aprobadas Didáctica y currículum, Bases neurobiológicas del aprendizaje, Educación Especial y Psicología del desarrollo.	6	96
	Braille 1	Anual.	4	128
	Braille 2	Anual. Requiere tener aprobada Braille 1.	3	96
	Técnicas de habilidades de la vida diaria	Cuatrimestral. Requiere tener cursada Educación psicomotriz, Abordajes pedagógicos 1 y 2 y Orientación y movilidad.	3	48
	Orientación y movilidad	Anual.	4	128
	Perspectivas psicosociales de la deficiencia visual	Cuatrimestral. Requiere tener cursada Perspectivas sociales ante la diversidad y aprobada Psicología del desarrollo.	3	48
	Acreditación por trabajo autónomo en seminario		20	20
Seminarios				
Talleres	Taller tifológico de recursos auxiliares	Anual. Requiere tener cursada Abordajes pedagógicos 1 e Informática, y aprobada Didáctica y currículum.	3	96
Total horas cátedras correspondientes al TFODV				900

Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes				
Tramo	Denominación de las instancias curriculares	Condiciones de cursada	hs/cát sem	hs/cát totales
Primer tramo	Taller de Construcción de las Prácticas Docentes 1	Talleres iniciales sin correlatividades. Simultáneamente, cursar al menos una instancia de TFG y una instancia de TFCM.	3	48
	Taller de Construcción de las Prácticas Docentes 2		3	48
	Taller de Construcción de las Prácticas Docentes 3	Simultáneamente, cursar al menos una instancia de TFG y una instancia de TFCM.	3	48
	Pasantía (observación institucional)*		16	48
Segundo Tramo	Taller de Construcción de las Prácticas Docentes 4	Cursada Educación Especial; cursadas 3 instancias de TFCEAC.	3	48
	Pasantía (ayudantía pedagógica)*		16	48
	Taller de Construcción de las Prácticas Docentes 5	Cursadas todas las Enseñanzas de... Simultáneamente, como mínimo, cursar una instancia de TFG y dos instancias del Trayecto de Formación Orientada.	3	48
	Pasantía (ayudantía pedagógica)*		16	48
	Taller de Construcción de las Prácticas Docentes 6	Cursadas Abordajes pedagógicos 1 y 2 ó 3 (DAYPL), Abordajes pedagógicos 1 (DV), cursando una de Abordajes pedagógicos RM; cursando simultáneamente una instancia de TFG o del TFCM y una del TFO.	3	48
	Prácticas de Enseñanza (en contexto apropiado para el TFO elegido)**		16	64
Tercer tramo	Taller de Construcción de las Prácticas Docentes 7	Cursada la última instancia de Abordajes pedagógicos (DAYPL y DV); cursada una instancia de Abordajes pedagógicos RM y cursando la otra. Cursando simultáneamente una instancia de TFG o del TFCM y una del TFO.	3	48
	Diseño, Implementación y Evaluación de Proyectos Educativos 1 (2 semestres)		14	28
	Prácticas de Enseñanza (en contexto apropiado para el TFO elegido)**	Cursados todos los Abordajes pedagógicos (excepto la última instancia de Abordajes pedagógicos para RM). Cursado un seminario del TFO. Cursado o en curso un taller del TFO.	16	64
	Taller de Construcción de las Prácticas Docentes 8		14	28
	Diseño, Implementación y Evaluación de Proyectos Educativos 2 (2 semestres)		3	48
	Residencia (8 semanas en el contexto apropiado para el TFO elegido)		16	128
Total horas cátedras correspondientes al TCPD				840

Notas: se calcula sobre 16 semanas por cuatrimestre, excepto en * 48 hs totales con una distribución máxima de 3 semanas consecutivas por 16 hs/cát y ** 64 hs totales con una distribución máxima de 4 semanas por 16 hs/cát.

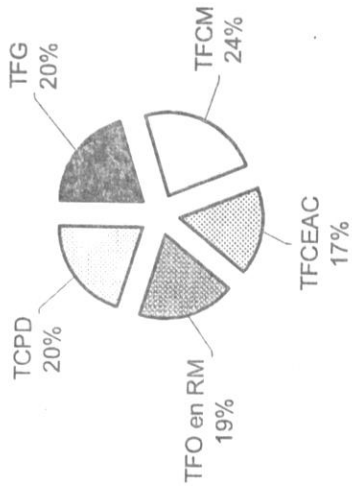
Advert: las medidas no son proporcionales a la carga horaria. Se señalan sólo las líneas principales de correlatividades.



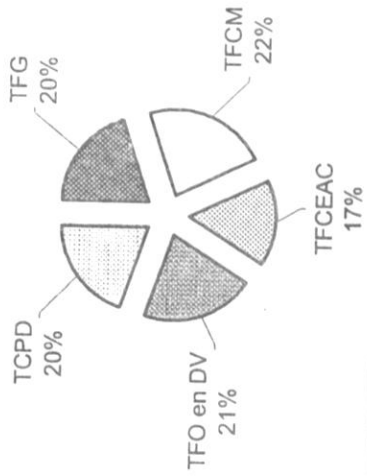


Trayecto	hs/cát
TFG	848
TFCM	972
TFCEAC	704
TFO en RM	792
TFO en DayPL	836
TFO en DV	900
TCPD	840
Total hs/cát Prof Educ Esp c/orient en RM	4156
Total hs/cát Prof Educ Esp c/orient en DayPL	4200
Total hs/cát Prof Educ Esp c/orient en DV	4264

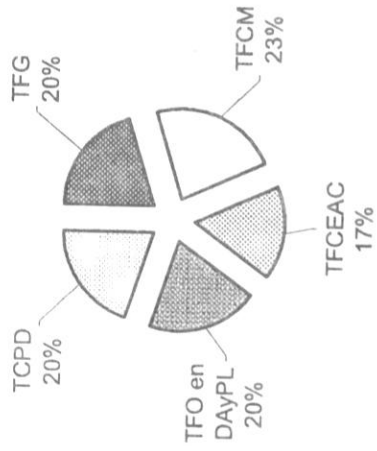
Profesor en Educación Especial con Orientación en RM - Proporción hs/cát por trayecto



Profesor en Educación Especial con Orientación en DV - Proporción hs/cát por trayecto



Profesor en Educación Especial con Orientación en DayPL - Proporción hs/cát por trayecto



Unidades curriculares

Se han definido diversas unidades curriculares: materias, seminarios y talleres; trabajos de campo, pasantías, prácticas de enseñanza y residencia, que buscan imprimir a la formación de los estudiantes una dinámica capaz de "generar formas cada vez más abiertas y autónomas de relación con el saber".⁹

Este propósito abarca, entonces, toda la formación de grado y cada instancia curricular dentro de ella. A través de todas las unidades curriculares se busca lograr un aprendizaje significativo que posibilite la construcción y la apropiación de los conocimientos por aproximaciones diversas y sucesivas –cada vez más ricas y complejas– al objeto de conocimiento, en un proceso espiralado de redefiniciones que vaya ampliando y profundizando las significaciones iniciales del objeto de conocimiento.

Esto se buscará en todas las modalidades de trabajo; no obstante, es importante intentar definir las particularidades que, en los procesos y resultados de la formación, puede propiciar el diferente formato que asuma cada instancia curricular.

Interesa remarcar, entonces, que el desarrollo que se presenta en este documento no es una clasificación –en tanto, como ya se señaló, no es exhaustiva ni excluyente–. Intentamos una descripción a partir de los diferentes énfasis que caracterizan a cada una de las unidades curriculares y que destaca aquello que busca garantizarse como logro.

Caracterización general de las distintas unidades curriculares

La denominación utilizada para cada una de estas unidades curriculares se basa en diferentes dimensiones de la acción pedagógica.¹⁰ Algunas refieren especialmente a la caracterización del objeto de conocimiento; otras, a la caracterización de la metodología; algunas, a ambas. Intentaremos señalar los rasgos principales.

1. Materia

La denominación de materia hace referencia clara al **qué**: la materia, según el diccionario, es sustancia que posee masa y ocupa un lugar en el espacio y en el tiempo. Bien que la materia se plantee alrededor de un campo disciplinar, o en torno a un campo de problemas interdisciplinario, siempre se hace alusión a la necesidad de promover la comprensión **abarcativa** e **integradora** de enfoques, teorías y problemas en debate dentro de ese campo, categorías y saberes de referencia articulados, para andamiar conceptualmente el análisis integrador de la realidad social y educativa dentro de múltiples contextos.

⁹ *Lineamientos Curriculares para la Formación Docente de Grado: avances en la estructura curricular, op.cit.*

¹⁰ Del análisis de distintas fuentes (Dirección General de Educación Superior, "Propuestas de organización curricular e institucional de la formación docente del ámbito del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Resumen ejecutivo de avances", agosto de 1997; *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid, Santillana, 1983; Ezequiel Ander Egg, *Diccionario de Pedagogía*, Buenos Aires, Magisterio, 1997; V. García Hoz, *Diccionario de Pedagogía*, Barcelona, Labor, 1974; UNESCO, *Guía para Talleres de formación de formadores de personal docente*, 1981; Susana Pasel. Aula-Taller, Buenos Aires, Aique, 1991).

2. Seminario

Originalmente, la denominación de esta modalidad deriva del término latino *semen*, que significa (bot.) "semilla de los vegetales". Si se intenta establecer una analogía, puede pensarse que una semilla se hunde (profundiza) para germinar. Así como en las materias se prioriza el sentido horizontal del conocimiento, en tanto hace referencia a la amplitud que permita una comprensión global e integradora, en los seminarios se enfatiza el otro "sentido" del camino del conocimiento: la profundización respecto de una parcialidad acotada del conocimiento. En los seminarios que se proponen en el *diseño curricular* de la formación docente, **el objeto de conocimiento surge de un recorte dentro de un campo de saberes** a partir de un eje conceptual, tema o problema relevante para la formación.

Pero las razones de la inclusión de esta modalidad curricular no se agotan en la necesidad de profundizar en una parte del conocimiento. Los seminarios tienen una doble finalidad:

- el estudio intensivo, a partir de fuentes actualizadas y autorizadas;
- el desarrollo de capacidades académicas: la indagación, el análisis, la hipotetización, la elaboración razonada y argumentada de posturas teóricas y epistemológicas –en definitiva, la producción académica– y también la exposición y la defensa de esa producción.

Por tanto, el seminario se caracteriza por el aprendizaje activo para lo cual puede incluir, además del estudio intensivo, variadas técnicas (incidente crítico, estudio de casos, etc.); su evaluación requiere de la producción escrita de una monografía y su defensa.

3. Taller

El término taller surge del francés *atelier* y del latín *astula*, "lugar en que se trabaja una obra de manos"; "sitio donde se trabaja en una actividad manual". Esta modalidad, caracterizada principalmente por los aspectos metodológicos, surge históricamente como forma de superar la enseñanza enciclopedista, restringida a los contenidos teóricos, y asume mayor impulso a partir del desarrollo de los estudios sobre la dinámica de grupos.

Si bien los aspectos metodológicos son centrales en la definición del taller, el riesgo que esto conlleva de derivar en un "hacer por el hacer mismo" o, en sentido inverso, en un "poco se hace y mucho se dice",¹¹ nos señala la necesidad de definir el objeto de trabajo en el taller. Pedagógicamente, en los "talleres" se enfatiza **la íntima relación entre los saberes de referencia y los saberes prácticos, articulando los fundamentos conceptuales, las experiencias previas y la propia acción.**

"La fuerza de la técnica de taller reside en la participación más que en la persuasión. Se trata de lograr que el taller dé lugar a una fusión del potencial intelectual individual y colectivo en la búsqueda de soluciones a problemas reales. De este modo, los participantes se enriquecen dentro del proceso mismo de su labor, tanto como de sus resultados prácticos. (...) El taller, lejos de constituir una finalidad en sí, es ocasión de un nuevo punto de partida: pretende servir de base para la reflexión y la toma de decisiones y no para reproducir posiciones tomadas de antemano" (UNESCO, 1981).¹²

¹¹ Riesgos señalados por algunos IFD en la producción sobre distintos documentos.

¹² *Op.cit.*

"Esta metodología encuadra la participación, organizándola como proceso de aprendizaje para potenciar la creatividad, disminuir los riesgos de la dispersión y de la anarquía y, al mismo tiempo, conservar la espontaneidad. De esta manera, el aula puede convertirse en un espacio en el que todos sean los artesanos del conocimiento, desarrollando los instrumentos para abordar el objeto en forma tal que los protagonistas puedan reconocerse en el producto de la tarea" (Pasel, 1991).¹³

4. Pasantía

Es un espacio de realización de actividades en terreno que tienen como propósito la aproximación gradual y paulatina a las múltiples tareas que constituyen el desempeño profesional. Culminan con la preparación de informes.

Se trata de **una primera aproximación al conocimiento de las prácticas docentes tal como suceden en la vida cotidiana** de las instituciones educativas formales y no formales. En esta instancia se propone trabajar centralmente **el análisis y la caracterización de dichas prácticas**.

5. Prácticas de la enseñanza

En este proceso de aproximación paulatina a la realidad escolar tal como se da en las instituciones educativas, este tramo se propone brindar oportunidades para el aprendizaje de la tarea de enseñanza en situaciones "recortadas" (secuencias de actividades, proyectos acotados) poniendo el énfasis particularmente en el análisis crítico y reflexivo de los primeros desempeños, de las decisiones relacionadas con el diseño de la planificación, de las responsabilidades y los márgenes de la tarea docente, en un trabajo realizado junto con otros (compañeros, profesor de prácticas, profesores, docentes de las escuelas).

6. Residencia

Es la incorporación plena a las actividades profesionales docentes con régimen tutorial, asumiendo el desempeño de las prácticas docentes en toda su complejidad. Esto implica no sólo coordinar la realización de una actividad sino hacerse cargo de todos aquellos aspectos que integran casi la totalidad de la tarea docente en un tiempo prolongado. Incluye reuniones de intercambio, análisis de la experiencia, preparación previa de las actividades y los informes.

7. Trabajos de campo

Están dirigidos a favorecer una aproximación empírica al objeto de estudio de cada materia. Si bien su definición estará determinada por la especificidad de las instancias curriculares, algunos rasgos comunes permitirán comprender el sentido de esta instancia para la formación docente.

I ¹³ *Op. cit.*

El objetivo del trabajo de campo es la recolección y el análisis de información sustantiva, que contribuya a ampliar y profundizar el conocimiento teórico y dar nuevo sentido a los conceptos. El campo es el recorte de lo real que se desea conocer. Frecuentemente se lo identifica con un espacio geográfico; sin embargo, no queda restringido a él. Su delimitación está sujeta a condiciones conceptuales dadas por los enfoques teóricos que se asumen para el tratamiento de un "objeto de estudio"; es decir, el campo no queda reducido a los fenómenos observables, podrá ser un momento histórico al que se lo interroga desde problemas acotados que se quieren conocer; o su delimitación estará determinada por las relaciones o los aspectos específicos que se quieren profundizar.

El diseño del trabajo de campo -la determinación de la unidad de análisis, el tipo de técnicas a utilizar para recabar información, su diseño, los tiempos de administración de las mismas, etc.- estará orientado también por los problemas conceptuales a indagar. Se trata, entonces, de una aproximación teórica y metodológica a un recorte de la realidad, superadora de los enfoques que la utilizan como ejemplificación o ilustración de una teoría.

Será responsabilidad de los docentes de las materias base de trabajos de campo:

- a) Definir los problemas a indagar en los trabajos de campo. El tipo de problemas que se propongan procurará contribuir a que los alumnos construyan una actitud interrogativa y articulen el tratamiento conceptual de aspectos de la realidad educativa con referentes empíricos relevados en terreno. Esto redundará en la reflexión que realicen sobre las prácticas docentes en TCPD, ya que será responsabilidad del profesor de este trayecto recuperar la información relevada y su análisis.
- b) Supervisar y realizar el seguimiento de los trabajos de campo. Esta tarea se llevará a cabo fuera de las instancias en las que se dicta la materia, en los tiempos previstos para ello.
- c) Evaluar las producciones de los alumnos. Se prevé para la aprobación de los trabajos de campo la presentación de un informe final escrito y su defensa.

Régimen académico

Pensar la formación profesional de los docentes con miras a la superación de problemas estructurales¹⁴ también implica revisar el régimen académico -que define el espacio y el rol de los estudiantes tanto en la carrera en sí cuanto en la institución formadora como un todo- y buscar las mejores alternativas, coherentes con las finalidades definidas, considerando especialmente aquellas que permitan generar formas cada vez más abiertas y autónomas de relación con el saber.

Uno de los aspectos a modificar es el relativo al grado de flexibilidad curricular y la consecuente diversidad de recorridos que tenga disponible el estudiante. Se asume que parte de esta problemática se enraiza en necesidades de la propia formación, razón por la cual no cualquier recorrido curricular es admisible; pero también se reconoce que hay condiciones establecidas tradicionalmente por las prácticas institucionales y que interponen vallas innecesarias a la trayectoria formativa del estudiante. El presente *Diseño* tiene una menor carga de correlatividades y diferencia entre las instancias que requie-

¹⁴ Problemas estos diagnosticados en el trabajo realizado con la profesora Davini durante 1996, señalados en el apartado "Estado de situación" del documento de septiembre de 1998, refrendados en las devoluciones de los IFD a los dos documentos preliminares del mismo año y respecto de los cuales, aun en el marco de condiciones adversas, los distintos IFD han emprendido diversas acciones tendientes a su superación.

ren aprobación de la cursada (o sea, estar en condiciones de rendir la evaluación final para acreditación) y las que requieren acreditación total de una instancia curricular.

Asumir las responsabilidades propias de cada una de las unidades curriculares definidas (matrícula, seminario, taller, etc.) ha de permitir a los estudiantes desarrollar competencias vinculadas con: lectura autónoma, producción escrita, desarrollo de argumentos fundamentados para defender decisiones tomadas –por ejemplo, en un trabajo monográfico–, recolección de información empírica sobre la base de hipótesis previamente planteadas, elaboración y puesta a prueba de categorías explicativas para interpretar diferentes realidades, rastreo bibliográfico, elaboración de fichado, co-diseño de actividades o secuencias de actividades de enseñanza, análisis, observación e implementación de las mismas, en forma grupal o individual, etcétera.

Para favorecer un tipo de trabajo como el señalado, se ha considerado, entre otras variables, la conveniencia de una organización temporal (cuatrimestralización) que permite la concentración de horas de cursada y la disminución de la cantidad de instancias que se cursan simultáneamente. En los casos en que el tipo de trabajo a realizar requiere una perspectiva continua a lo largo de la carrera o de tramos significativos de ella (como en el caso del aprendizaje de la lengua de señas), se mantiene la definición anual.

Como ha sido dicho, se valora el trabajo autónomo (no presencial) de los estudiantes y se acreditan horas de formación, tanto en el caso de los seminarios como en el caso del trabajo de campo.

Por otro lado, se ha buscado que los estudiantes tengan espacios donde realizar elecciones (particularmente en los seminarios de la formación general, así como entre las ofertas de trabajo de campo) para favorecer en ellos la práctica de optar, el desarrollo de intereses, etc., y en el conjunto para producir un enriquecimiento de aportes y perspectivas.

Acerca de la evaluación y la acreditación

Los problemas diagnosticados en la formación docente –secundarización, lógica deductivo-aplicativa, etc.– se expresan también en las prácticas de evaluación y acreditación que actualmente se desarrollan en las instituciones formadoras.

El esfuerzo planteado por producir una propuesta curricular y un régimen académico que facilite la superación de los obstáculos encuentra en la dimensión de la evaluación y la acreditación de los aprendizajes de los estudiantes un punto central de desafío para la modificación de las prácticas.

Existen experiencias de modificación de las normas y los reglamentos al respecto que merecen ser revisadas a fin de identificar los factores que llevaron a que las intenciones que las promovieron no llegaran a concretarse en las prácticas cotidianas.

Algunos aspectos señalan la complejidad de este tema en la formación docente:

- Los estudiantes son sujetos de evaluación mientras están, simultáneamente, aprendiendo a evaluar; particularidad de la formación docente que exige un esfuerzo de coherencia desde la institución formadora haciendo intervenir activamente al conjunto de actores involucrados –los profesores formadores, los propios estudiantes–. La responsabilidad de los profesores formadores por su contribución a la formación de las capacidades docentes de los estudiantes tiene su correlato en la progresiva responsabilización de éstos por sus propios logros a través de la autoevaluación, como manifestación privilegiada de formas más autónomas de relación con el saber.

- El lugar otorgado a las prácticas en este *Diseño Curricular* para la formación –como eje estructurante desde el inicio– posibilita, por un lado, y demanda, por otro, el abordaje de la evaluación desde perspectivas que apunten a la progresiva construcción de la tarea, el rol y la ocupación. En este sentido, ninguna instancia curricular debe dejar de incluir en su evaluación en qué medida está contribuyendo a la finalidad general de la formación docente; y, centralmente, los procesos de evaluación que se desarrollen en el Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes deberán ser tomados como fuente de información sobre el particular problema de la integración esperada en el proceso de cada estudiante.

- La organización de la propuesta formativa bajo diferentes modalidades –seminarios, talleres, materias, trabajos de campo, primeros desempeños docentes, etc.– busca ofrecer a los estudiantes variadas opciones de aprendizaje, bajo diferentes formatos y poniendo en juego diversas competencias y exige, correlativamente, una especificidad de los procesos de evaluación y de las modalidades de acreditación que se establezcan para cada unidad curricular. Esto implica un cambio considerable de las prácticas evaluativas que se desarrollan y subraya la necesidad de un trabajo sostenido intra e interinstitucional para construir criterios comunes y realizar un seguimiento de la experiencia de implementación.

A continuación se presentan las formas de acreditación¹⁵ propuestas para las distintas unidades curriculares:

1. **Materia:** se mantiene el régimen actual de exámenes parciales y finales. Se recomienda analizar posibles alternativas de promoción sin examen en experiencias controladas y sistematizadas tendientes a establecer el conjunto de condiciones requeridas.

Las condiciones de aprobación de la cursada combinarán:

- La aprobación de los exámenes parciales que se establezcan.
- El mínimo de asistencia a clases establecido por la Dirección General de Educación Superior.
- La aprobación de los trabajos prácticos que el docente determine.

La materia se aprueba con un examen final, individual, presencial y oral con tribunal.

2. **Seminarios:** producción y defensa de monografía.

Las condiciones de aprobación de la cursada combinarán:

- La aprobación de una producción escrita, que podrá ser de carácter grupal (no excediendo el número de cuatro integrantes por grupo); ésta deberá ser aprobada como requisito previo para acceder a la defensa oral y pública.
- La aprobación de la defensa oral del trabajo ante el profesor a cargo del seminario.
- El mínimo de asistencia a clases establecido por la Dirección General de Educación Superior.

¹⁵ Proponer formas de acreditación no restringe en sentido alguno la variedad de procesos evaluativos que se pueden implementar en el desarrollo de cada instancia.

3. **Talleres** (excepto los del TCPD): presentación de trabajos parciales/finales según condiciones establecidas para cada taller.

Las condiciones de aprobación de la cursada combinarán:

- La aprobación de producciones, según condiciones establecidas en cada taller.
- El mínimo de asistencia a clases establecido por la Dirección General de Educación Superior.

4. TCPD

Cada taller de este Trayecto se evaluará de manera independiente, cuidando que la evaluación refuerce la construcción progresiva de las prácticas docentes.

Tramo I. Talleres 1 y 2:

Se considerarán las mismas condiciones que para aprobar los talleres de los demás trayectos.

Tramo I. Talleres 3 y 4:

Las condiciones de aprobación de la cursada combinarán:

- El mínimo de asistencia a clases establecido por la Dirección General de Educación Superior.
- El cumplimiento de las pasantías.
- La aprobación de las producciones según las condiciones de encuadre y los marcos teóricos establecidos en cada taller.

Tramo II y Tramo III:

Las condiciones de aprobación de la cursada combinarán:

- El mínimo de asistencia a clases establecido por la Dirección General de Educación Superior (en el taller semanal y en las escuelas donde se concretan las prácticas).
- La aprobación incluirá la valoración integral de los desempeños en el taller semanal, en la elaboración de planificaciones, en las clases y en la participación en los aspectos pertinentes de la vida institucional, según los criterios establecidos en cada taller.
- La concreción de la totalidad de las clases previstas.
- La Residencia deberá realizarse en un plazo que no exceda los dos años desde que el alumno finalizó el cursado de los demás trayectos.

5. **Trabajo de campo:** la evaluación y la acreditación del TC son independientes de la materia en la que se enmarca, y se prevé por medio de la presentación de un informe final escrito que, además de contemplar la especificidad de cada materia, variará en su formato en función de los propósitos planteados y del producto que se espera lograr. Dicho informe podrá relacionar y combinar producciones grupales e individuales. También se prevé una defensa pública del mismo, entendida ésta como una experiencia de comunicación en la que, mediante la presentación del informe final, se favorezca el intercambio con otros –que pueden ser los pares– a través de la socialización de los saberes producidos en cada trabajo.

Finalmente, cabe subrayar la necesidad y la conveniencia de construir modalidades de evaluación del conjunto de la experiencia formativa del estudiante, a través de las cuales el propio

estudiante y el grupo de profesores puedan revisar y reorientar el complejo proceso en el que están comprometidos.

TRAYECTO DE FORMACIÓN GENERAL

Caracterización del Trayecto

Este Trayecto ha sido definido como "general" en dos sentidos:

- en tanto proveerá experiencias formativas que brindarán una mayor capacidad de análisis de los problemas del conjunto del sistema y una mirada que considere la continuidad del proceso formativo de los alumnos;
- en tanto comprenderá, en una proporción significativa, instancias recorridas por todos los futuros docentes, con independencia del ámbito de desempeño profesional, y promoverá la formación de una cultura profesional compartida por el conjunto de los docentes de la Ciudad.

Finalidades formativas

- Proveer a los futuros docentes una formación pedagógica que les permita indagar, analizar y comprender las problemáticas centrales de la realidad educativa vinculadas con su práctica docente sea cual fuere su ámbito de desempeño profesional.
- Enriquecer su propia experiencia cultural para poder luego, como docente, ampliar las experiencias educativas de sus alumnos, y para desarrollar su sensibilidad en relación con los procesos y expresiones culturales en los que éstos se desenvuelven.

Consideraciones generales sobre el diseño del Trayecto

Con respecto a la resolución curricular de este Trayecto, se ha optado por definir que la mayor parte del mismo sea común a todas las carreras de grado, bajo una organización que supone su **distribución en diferentes momentos del proceso formativo** de los futuros docentes, distribución que adquirirá características particulares en los distintos planes de formación. Este Trayecto común será reconocido si un docente titulado bajo esta estructura curricular optara por continuar sus estudios de grado en otras carreras docentes. Esta organización permitirá además que, en la medida de lo posible, estas instancias de formación general sean compartidas por alumnos que estudian carreras docentes diferentes, de modo de contribuir a asegurar una experiencia formativa que ponga al futuro docente en contacto con los intereses de otros futuros colegas y las problemáticas del conjunto del Sistema.

El Trayecto de Formación General incluye una serie de núcleos temáticos que se traducen en materias, seminarios y talleres. Sobre la base de los *Lineamientos* de 1998 y las propuestas de los IFD

se han formulado los contenidos generales –en forma sintética, a título indicativo y sin intención de agotar todas las temáticas y los enfoques– de cada una de las instancias curriculares que componen este Trayecto. No obstante, algunas perspectivas de análisis y temáticas serán encaradas de manera sistemática y, a partir de su especificidad, por todas esas instancias:

- ▲ el análisis filosófico de los problemas fundantes de los diferentes campos;
- ▲ el análisis epistemológico de los modos de construcción de saberes en cada disciplina y los enfoques multi/interdisciplinarios;
- ▲ los modos en que las diferencias y desigualdades socioeconómicas, étnicas, de género, de generaciones, de capacidad y discapacidad –es decir, la problemática de la diversidad en sus diferentes manifestaciones– particularizan los procesos estudiados.

Todas las materias del Trayecto de Formación General (excepto Perspectiva psicológica) ofrecerán opciones para que los estudiantes realicen **trabajos de campo** como modalidad específica de articulación entre este Trayecto y el Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes.

Los trabajos de campo propuestos serán diseñados y coordinados por el profesor a cargo de la materia del TFG, los estudiantes realizarán de manera obligatoria al menos un trabajo de campo durante el desarrollo de su carrera, optando entre las alternativas ofrecidas por las materias que conforman el Trayecto (excepto Perspectiva psicológica).

Identificación de las instancias curriculares que lo componen

Materias

- Pedagogía
- Didáctica y currículum
- Perspectiva psicológica
- Psicología del desarrollo
- Sistema Educativo y políticas en educación
- Instituciones educativas

Seminarios

- Psicología cognitiva y aprendizaje
- Trabajo y rol docente
- Un seminario sobre temáticas del Mundo contemporáneo y Educación a optar entre la oferta institucional
- Conocimiento y educación

Taller

- Informática

Fundamentos de la selección y la estructuración de las instancias

Una serie de consideraciones fundamentan la selección y la organización de los contenidos del Trayecto de Formación General, y configuran el sentido de este Trayecto, junto con su finalidad formativa.

Clásicamente, ha sido el contenido temático y principalmente disciplinar el que pobló el currículum de la formación docente, tanto que, en muchas ocasiones, el enfoque disciplinar asumió el protagonismo desplazando el sentido formador al interior del currículum.¹⁶

Los desarrollos recientes han abierto el panorama respecto de la selección y la organización de los contenidos curriculares, de modo de pensar en objetos de conocimiento definidos desde lógicas diferentes de la disciplinar, de acuerdo con las necesidades formativas.

Así, en el caso de la propuesta para el Trayecto de Formación General, se incluyen materias de un corte disciplinar más clásico (Pedagogía, Didáctica y currículum) para aquellos conocimientos directamente vinculados con las prácticas docentes,¹⁷ mientras se introducen materias referidas a "campos de problemas"¹⁸ de gran incidencia en la tarea docente, en tanto objetos de conocimiento que requieren de la convergencia de diferentes disciplinas para su tratamiento (en el caso de Sistema Educativo y Políticas en educación, Instituciones educativas). Esta selección se basa en considerar más pertinente para la formación docente el estudio sociológico, histórico, psicológico, etc., en función de un "campo de problemas" determinado que el estudio de la sociología, la historia como disciplinas en sí, tal como se ha venido desarrollando.

Descripción de las instancias curriculares del Trayecto de Formación General

■ PEDAGOGÍA

Contribución de la instancia a la formación docente

En esta instancia se propone introducir al estudiante en el campo de reflexiones y desarrollos específicos acerca de los procesos educativos. La elección, en este caso, de un recorte disciplinar, responde a la intención de reinstalar este campo de conocimientos en el ámbito de la formación docente, en tanto el estudio de su constitución histórica, el abordaje de los desarrollos clásicos y el análisis de los términos actuales de la discusión pedagógica posibilita identificar y reintegrar los objetos de análisis específicos del campo educacional. Estos abordajes permiten interrogar aspectos de la práctica educativa que pueden analizarse como construcciones históricas para cuestionar la "naturalización" con que suelen ser considerados.

¹⁶ Esto no se limita al ámbito de la formación docente, sino que ha sido característica de la casi totalidad de los currículos de nuestro Sistema Educativo, principalmente desde el nivel medio o secundario: por ejemplo, se ha planteado tradicionalmente la psicología, la biología, etc., siguiendo los modelos de desarrollo de la disciplina académica más que replanteando el sentido de esos saberes para la formación del sujeto de ese nivel de la educación.

¹⁷ Vale recordar que la definición de prácticas docentes que se sostiene desde esta propuesta excede la concepción de prácticas de la enseñanza (ver apartado Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes).

¹⁸ La expresión "campo de problemas" adquiere aquí un sentido epistemológico y no práctico.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- estructuren una perspectiva educativa en el análisis de la realidad, valorizando el lugar de la pedagogía en la definición de la tarea docente;
- comprendan el sentido histórico de la escuela como dispositivo de la sociedad moderna para concretar los procesos educativos.

Ejes de contenidos

- Fuentes de las teorías pedagógicas: ciencia, ideología, utopía y práctica. El pasado y el presente de la pedagogía moderna: pedagogía, pedagogías y ciencias de la educación. Relación entre pedagogía y didáctica. Nuevos problemas para la pedagogía del siglo XXI.
- Infancia y pedagogía: la pedagogización de la infancia como proceso histórico. El sentimiento moderno de infancia. Niño y alumno en la pedagogía moderna. Dependencia, heteronomía y obediencia. La infancia en Hobbes, Comenius y Rousseau. El dispositivo de alianza escuela-familia.
- Problemas actuales del sentimiento moderno de infancia: ¿fin de la infancia moderna? Instrucción simultánea: el surgimiento del método de instrucción simultánea. El lugar del docente como lugar del que sabe. La institución escolar y las relaciones saber-poder. La simultaneidad sistémica y la posibilidad de existencia de sistemas estatales de educación. Alternativas a la instrucción simultánea.
- La educación y la escuela en el contexto de los cambios socioculturales. La escuela como razón de los educadores. La escuela como razón de Estado. El advenimiento de la obligatoriedad escolar. La escuela como razón de mercado: el resquebrajamiento de los sistemas educativos. La globalización, los Estados nacionales, ciudadanía, calidad y competitividad.
- Crisis de la institución escolar moderna: nuevo sentido a los dispositivos de la pedagogía moderna: el fin de las utopías totalizadoras, el nuevo sentido de la alianza escuela-familia, el adiós a la infancia, cambios en el lugar del docente como lugar del que sabe. El lugar de los medios de comunicación y sistemas de información. Características de la institución escolar de hoy.

■ DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM

Contribución de la instancia a la formación docente

Trabajar sobre Didáctica y currículum en la Formación General busca proveer un marco interpretativo de la enseñanza que permita iniciar el camino de la fundamentación de las prácticas que asumirán como docentes. Las temáticas corresponden, al menos, a dos campos articulados: "didáctica" y "currículum". Incluye un planteo general con relación a la didáctica que, sin retornar sobre el método como estructura rectora, propone elementos metodológicos para la comprensión de la actividad en clase, para su programación y para la toma de decisiones ligadas con la enseñanza y con el marco institucional en la que se desenvuelve. Se estudia lo que pueden denominarse "dimensiones didácticas" del currículum. Esto es, se toma en cuenta el currículum (incluyendo la programación) como ins-

trumento para la enseñanza y como instrumento político que, por una parte, fija un marco de posibilidades y restricciones para la tarea de los docentes y, por otra, los involucra en el tipo de decisiones que les cabe tomar como actores de las políticas educativas.

La propuesta es trabajar a partir de cuatro dimensiones:

- ▲ Establecer perspectivas.
- ▲ Analizar el currículum y desarrollar un planteo sistemático.
- ▲ Desarrollar un repertorio básico.
- ▲ Adoptar una modalidad.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- obtengan elementos para el desarrollo de un enfoque sistemático para la planificación y la enseñanza interactiva;
- adquieran primeros instrumentos básicos para el desarrollo de su tarea;
- confronten planteos pluralistas y unicistas en didáctica; y
- reflexionen sobre los alcances, los límites y las responsabilidades de la enseñanza.

Ejes de contenidos

A) CRITERIOS PARA SU SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN

Se propone que la selección de contenidos se base en cuatro criterios:

- Búsqueda de temas y contenidos que concreten las cuatro dimensiones señaladas.
- Propuesta de modelos generales que permitan encuadrar distintas propuestas y tendencias didácticas, y seleccionar ejemplos de estos modelos.
- Ofrecer la posibilidad de contrastar alternativas.
- Ampliar el panorama de posibilidades.

B) CONTENIDOS POSIBLES A PARTIR DE ESTOS CRITERIOS

- Modelos generales sobre el aprendizaje: teorías de la recepción o teorías del descubrimiento o de la invención. Teorías de la asociación o teorías de la reestructuración. Teorías externalistas o teorías internalistas. Teorías de la ejecución o teorías de la competencia. (Los grupos que estos pares forman no son mutuamente excluyentes y varios se aplican a una misma teoría, pero no interesa tanto el intento clasificatorio como la posibilidad de destacar un conjunto de rasgos generales. En los pares seleccionados para trabajar, se podrá elegir alguna teoría ejemplificadora. Por supuesto que una misma teoría puede ser clasificada de distintas maneras según los criterios elegidos.)
- Metáforas con respecto a la enseñanza. Modelos de enseñanza: causales o directos, mediacionales o indirectos, y negativos o facilitadores.

- Modelos para caracterizar al enseñante.
- Concepciones acerca del currículum: como conjunto de objetivos, como estructura de conocimiento, como plan integral para la enseñanza.
- Componentes del currículum y la programación: contenidos, estrategias de enseñanza, enfoques, planteo pedagógico.
- Definición del contenido, tipologías de contenido (¿qué es aquello a lo que se denomina "contenido"?; ¿cuáles son sus dimensiones?, ¿qué distintas opciones hay en cuanto a aquello que resulta valorable enseñar?, ¿qué implicancia tiene cada opción?).
- Criterios de selección, organización y secuenciación.
- El profesor y la programación: ¿qué es lo que hace y qué es lo que tiene en cuenta el profesor cuando planifica?, ¿qué variables considera?, ¿qué unidades de tiempo tiene en mente?
- Diferentes formas de enseñanza: el modelo (ofrecer conductas para la imitación); el manejo de contingencias (como uso de refuerzos o castigos); la retroalimentación; la instrucción (ayudar al desempeño activamente mediante instrucciones); la interrogación y la estructuración cognitiva (consiste en proveer una estructura para pensar y actuar; pueden ser "grandes" concepciones como sistemas, filosofías, teorías científicas o modestas, como una clasificación o un procedimiento de prueba).
- Diferentes medios de enseñanza: narrar y referir, mostrar (se presenta una actividad como modelo para la imitación y el ejercicio), contemplar y observar objetos e imágenes, leer con los alumnos, escribir y redactar textos, formar conceptos, solucionar problemas, sistematizar soluciones, ejercitar y aplicar.
- Métodos de enseñanza: la instrucción didáctica, el entrenamiento y la enseñanza socrática.

■ PERSPECTIVA PSICOLÓGICA

Contribución de la instancia a la formación docente

Esta instancia curricular busca generar categorías potentes sobre la comprensión de la conducta del sujeto adulto en su contexto, promoviendo en el futuro docente un marco general de análisis del sujeto humano como unidad bio-psico-socio-cultural –sujeto de interacción– y de las acciones humanas como emergentes situacionales, de modo que funcione como matriz para las elaboraciones posteriores respecto de los sujetos en formación.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- encuadren los contenidos inherentes a la Psicología en un abordaje comprensivo, actualizado y dinámico, en una mirada científica y pluralista;
- comprendan los distintos enfoques que, desde la Psicología, explican las contingencias de la realidad humana.

Ejes de contenidos

- Concepciones de la Psicología. Teorías psicológicas: Conductismo, Gestalt, Psicoanálisis. Aspectos históricos y concepciones actuales. Surgimiento de la Psicología cognitiva.
- El problema del sujeto en el pensamiento moderno. El hombre y su contexto. Determinaciones sociales, filosóficas y culturales. El hombre desde una perspectiva sociohistórica y cultural.
- El psicoanálisis y la constitución del aparato psíquico. Primera y segunda tópicos freudianas. Mecanismos de defensa. La libido. La pulsión y sus destinos.
- La conducta humana, su unidad y su carácter molar. Áreas, ámbitos y campo de la conducta. Motivación, objeto, fin y sentido de la conducta. Conflictos, frustración. Unidad y pluralidad fenoménica de la conducta. Personalidad. Proceso de individuación y construcción de la identidad.
- La dimensión intersubjetiva. Comportamiento social. Proceso de interacción grupal. Formaciones grupales. Diferentes formas de agrupamiento. Dinámica de grupos. Configuración de roles. Procesos de influencia, facilitación, conformismo, obediencia. Procesos de comunicación humana. Fenómenos institucionales y de masa.
- Los procesos psicológicos desde diversos enfoques y con una perspectiva integradora y desde un recorte vertical y horizontal. Las capacidades humanas y sus interacciones mutuas y con el entorno: gnosis-senso-percepción, lenguaje, memoria y olvido, pensamiento y curiosidad intelectual, atención, imaginación.

■ PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO

Contribución de la instancia a la formación docente

Colaborar en la comprensión de la constitución de la subjetividad, integrando los discursos referidos a la infancia en general y los referidos a la infancia en situación escolar, con sus múltiples y complejas relaciones, superando los enfoques que dirigen la mirada al sujeto reduciendo exclusivamente a la mirada evolutiva. Se integran críticamente algunas perspectivas teóricas desde las cuales se puede arribar al conocimiento del desarrollo del niño y del adolescente, lo cual aportará a una mejor comprensión del sujeto que aprende.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- comprendan el concepto de infancia desde los diversos discursos que dan cuenta del mismo;
- integren las diferentes perspectivas del sujeto en desarrollo enriqueciendo la mirada exclusivamente psicoevolutiva sobre el futuro alumno;
- comprendan el papel de las prácticas culturales en la construcción de la subjetividad.

Ejes de contenidos

■ **Sujeto y desarrollo**

El niño a través de la historia. La cuestión de la infancia moderna. El niño como sujeto de derecho. Los saberes específicos del campo de la Psicología del desarrollo. Perspectivas teóricas desde las que se aborda. El problema de la categoría de desarrollo y la cuestión normativa. El debate actual.

■ **El proceso de humanización**

Momentos lógicos y cronológicos en la estructuración del psiquismo. Vinculación con los aspectos madurativos. Tiempos del narcisismo. Tiempos del Edipo. Las funciones parentales. La función del campo social. Diferentes perspectivas teóricas acerca de los vínculos primarios. Las producciones infantiles. El valor estructurante del juego y el lenguaje. La escuela como productora de subjetividad. La cultura adolescente. La problemática de la juventud en el mundo de hoy.

■ **El sujeto epistémico**

Epistemología genética. El desarrollo cognitivo. La noción de estadio y sus críticas. El enfoque socio-cultural. La interacción social y la construcción de la inteligencia. Aportes del psicoanálisis a la problemática cognitiva.

■ **SISTEMA EDUCATIVO Y POLÍTICAS EN EDUCACIÓN**

Contribución de la instancia a la formación docente

Esta instancia propone situar al futuro docente en una perspectiva de escala local, nacional y comparada que le permita analizar el Sistema Educativo en el que está inserto incorporando las dimensiones históricas, sociales y políticas a partir del estudio y el análisis de las problemáticas emergentes del sistema: diferenciación y segmentación, articulación entre niveles, cambios en la perspectiva cultural del sistema, evaluación del sistema.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- consideren que todo hecho educativo es un hecho social, histórico y político, y que el análisis de estos componentes es absolutamente necesario para la comprensión de los problemas de su práctica e intervención;
- tengan un conocimiento crítico de la totalidad del Sistema Educativo y no exclusivamente de su futuro lugar de actuación, cuyas particularidades profundizarán posteriormente en los trayectos de formación específica.

■ **Nudo problemático 1. El Sistema Educativo como parte de las políticas públicas.** El derecho a la educación. El Sistema Educativo como espacio de lucha. Los agentes educativos. El Estado nacional, federal y municipal. Sus formas en el desarrollo histórico, y su rol como educador. El *corpus* legal nacional y específicamente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Propuestas y realidades. Estructura del sistema. Formas y debates respecto a las formas de gobierno, de administración y de financiamiento. Historia y situación actual. Los Pactos Internacionales. La integración regional. Los organismos internacionales y su peso en la determinación de las políticas educativas.

■ **Nudo problemático 2. La articulación entre el Sistema Educativo y la sociedad argentina.** Currículo, sociedad y política. El Sistema Educativo y los registros políticos, económicos, sociales y culturales. Reproducción, transformación, ambivalencia. Los dispositivos de disciplinamiento y de regulación. Ciudadanía, participación y democracia. Producción y mercado laboral. Los cambios en el mundo del trabajo y sus demandas educativas. Inclusión y exclusión social. La construcción de imaginarios colectivos: el problema de la nacionalidad. Tres casos históricos concretos: la república oligárquica, el peronismo y la situación actual. Diversas interpretaciones.

■ **Nudo problemático 3. Problemas y propuestas actuales.** La "crisis" de los 80 y el reordenamiento de los 90. Las diferentes propuestas sectoriales y la nueva agenda educativa. Conceptos estelares y políticas concretas. El rendimiento del sistema. El desigual acceso a la escolarización y a la distribución de saberes: el caso específico de la Ciudad. Pobreza, minorías, exclusión social y educación. El ejercicio del derecho a la educación: integración, diferencia y desigualdad. La participación de los actores. Infancia, adolescencia y juventud en los 90. Condiciones de trabajo docente. Diversos modelos institucionales. Agotamiento orgánico de los sistemas educativos y de la forma educativa escolar.

■ INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Contribución de la instancia a la formación docente

Se constituye en un ámbito de abordaje de los procesos de gestión y distribución del conocimiento, tarea prioritaria de la institución educativa.

Se apunta a brindar a los futuros docentes elementos que les permitan ejercer una posición crítica de la vida cotidiana de las instituciones en las que han de trabajar desde una perspectiva más sincrónica que diacrónica.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- aborden las visiones *modélicas* de la escuela y sus límites, la diversidad de instituciones según niveles, regímenes y modalidades, la escuela en tanto ámbito de desarrollo del trabajo docente, las cul-

turas institucionales escolares, los procesos comunicacionales dentro de la institución escolar, la evaluación institucional.

Ejes de contenidos

Cuestiones estructurales

- El modelo de la psicología social de las organizaciones. Instituciones, organizaciones, grupos e individuos en situación.
- El concepto de institución desde diversos marcos teóricos. Dialéctica de lo instituido y de lo instituyente.
- Atravesamiento y transversalidad. Organizaciones y grupos. Objeto y sujeto.
- El concepto de organización. Definiciones y modelos. Metáforas de la organización. Tipologías de las organizaciones. El proceso de adjudicación de roles.
- El concepto de grupo. Grupos y equipos. Organizadores grupales. Roles prescriptos y roles espontáneos. Familias organizacionales y clases institucionales.
- La noción de sujeto. Relaciones entre el individuo y la organización. El contrato psicológico. El proceso de asunción del rol. Distancia de rol.
- El concepto de situación. Determinantes internas y externas.
- El modelo de identidad de las organizaciones. Identidad y estructura. Dominios de la organización y lógicas estructurantes. Relaciones entre dominios. Cultura y tecnología. La diada institucional docente-alumno y sus posibles desplazamientos.
- Cambios conservativos, innovadores y destructivos. Dimensiones del cambio en las organizaciones. Aprendizaje y cambio.

Cuestiones dinámicas

- La comunicación en las organizaciones. Tipologías de las comunicaciones. Comunicación entre y en los distintos niveles de recursividad. Los espacios intersticiales de la organización. Aportes de la semiótica.
- El poder de las organizaciones. Poder y autoridad. Fuentes del poder en las organizaciones.
- Dialéctica del proceso de organización. Poder y comunicación. La noción de conflicto. Diversos modos de resolución de conflictos.
- Planificación, administración y control de las organizaciones. Relación de estos procesos con la comunicación y el poder.
- La gestión del cambio en las organizaciones. Cambio no planeado y lejos del equilibrio. Razones más frecuentes por las que fracasan los cambios.
- La ética de las organizaciones. Moral y ética. Justicia y equidad. Equidad diferencial. Las pretensiones de la validez del discurso organizacional.
- Organizaciones que aprenden y gestión del conocimiento en las organizaciones.

■ SEMINARIO. PSICOLOGÍA COGNITIVA Y APRENDIZAJE

Contribución de la instancia a la formación docente

Se constituye como espacio para que los estudiantes resignifiquen, ya avanzados en la cursada de la carrera, cuestiones centrales de la subjetividad ligadas al aprendizaje (comprensión, metacognición, significatividad, etc.) y a los múltiples factores emocionales, sociales, políticos y tecnológicos que influyen.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- profundicen la comprensión de los procesos mentales implicados en el aprendizaje;
- reconozcan los mecanismos que se desarrollan a propósito del trabajo en el aula con alumnos con necesidades educativas especiales.

Ejes de contenidos

- Desarrollo cognitivo y aprendizaje.
- Teorías mediacionales del aprendizaje.
- Enfoques socioculturales.
- Posiciones constructivistas.
- Conocimiento previo y cambio conceptual.
- Conflictos del conocimiento y dilemas en educación.
- Perspectivas actuales de la teoría de la mente.

■ SEMINARIO. TRABAJO Y ROL DOCENTE

Contribución de la instancia a la formación docente

Se propone como una instancia de análisis de un conjunto de temáticas asociadas al desempeño de la tarea docente que deben ser objeto de reflexión sistemática: la identidad de la actividad docente y la especificidad de la función de enseñar, perspectiva ética del trabajo docente, condiciones laborales del trabajo docente, profilaxis del rol, el cuerpo y el desempeño de la tarea docente.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- analicen y revisen las concepciones de la docencia y de lo educativo-escolar;

- reubiquen el valor de la pedagogía para el análisis de la tarea docente.

Ejes de contenidos

- La tarea de transmitir y recrear la cultura. Reflexiones conceptuales sobre la transmisión inter-generacional. La cuestión de la autoridad: implicancias filosóficas, políticas y sociológicas de las formas de construcción de la autoridad en la sociedad y en la escuela. La especificidad de la escuela y de los que en ella enseñan en la transmisión de la cultura letrada. La responsabilidad de educar: hacia una ética de la transmisión.
- Historia del "ser maestro-a". Modos de enseñanza y figuras docentes: el maestro socrático, el amauta incaico, el *magister* medieval, el maestro artesano, el maestro de la escuela moderna, el docente de nuestras escuelas. El docente como artesano, trabajador y profesional: la conformación histórica de la tarea de enseñar. Las tradiciones pedagógicas en la Argentina y su influencia en la estructuración del rol docente y el vínculo pedagógico. Las cuestiones de género.
- La formación social de la docencia. La formación como trayectoria: la importancia de la biografía escolar en la constitución de la identidad docente; otras experiencias formativas. Campo y habitus magisterial. El docente en la cotidianidad escolar, la institución escolar y su cultura. La relación con la norma y la autoridad jerárquica: autonomía y heteronomía en el trabajo de enseñar. La dimensión socio-comunitaria del trabajo docente: la relación con los padres, con las comunidades, con otras organizaciones. Asistencialismo y trabajo docente. La transmisión y la responsabilidad de ser docente frente a la comunidad. Algunas particularidades de la tarea de enseñar según el nivel.

Dado que el seminario implica un recorrido por bibliografía y temáticas novedosas y heterogéneas, se sugiere que el trabajo final de los participantes consista en una monografía que reflexione sobre alguno de los nudos o temas particulares propuestos.

Algunos ejemplos que se proponen son:

- Un análisis de la noción de transmisión y autoridad en los textos curriculares vigentes.
- Reflexión sobre la propia biografía escolar: cuáles fueron los modelos docentes que dejaron una impronta mayor y por qué; cómo los vemos hoy, a la luz de las reflexiones sobre la autoridad y la responsabilidad docente.
- Discusiones políticas y pedagógicas en torno a la reforma del Estatuto Docente.
- Condiciones de salud de los docentes: enfermedades laborales y estrategias de cura/terapéuticas que pueden implementarse para que la docencia no "enferme".
- La gramática escolar y las condiciones de trabajo de los docentes: su influencia en las formas de enseñanza.
- Imágenes de la docencia en los medios de comunicación. Esto puede ser analizado en determinadas películas, en artículos periodísticos y en programas televisivos donde haya personajes que trabajan como maestros.
- La cuestión de la autonomía del docente: ¿es posible-deseable la autonomía en el trabajo docente?, ¿autonomía respecto de qué?, ¿puedo cambiar la escuela desde mi aula?, ¿vale la pena intentarlo?, ¿qué implica formar a los alumnos y alumnas para la autonomía?

- Debates en torno a la responsabilidad del docente: cómo la definimos, cómo se define socialmente, qué formas de responsabilidad deberían promoverse y de qué manera. Por ejemplo, ¿son las evaluaciones a los docentes una manera de promover mayor responsabilidad o de estandarizar la práctica? ¿Por qué?
- Las políticas asistenciales y el lugar del docente: de las Damas de Beneficencia al Plan Social. ¿Tienen que hacerse responsables los docentes de las condiciones sociales de sus alumnos? ¿Qué lugar tiene el asistencialismo en la escuela? ¿Qué posición le cabe al docente? ¿Qué posición, al Estado? ¿Qué posición, a la mujer? ¿Qué sujetos-ciudadanos se construyen? ¿Qué lugar hay para pensar el sufrimiento del otro y de uno mismo?
- Mujeres y hombres en el ejercicio de la docencia: un análisis de las relaciones poder-saber a través del género. Un recorrido por algunas figuras históricas (Rosario Vera Peñaloza, Juana Manso, Carlos Vergara) o algunas novelas (*La maestra Normal*, *Boquitas pintadas*, etcétera).

■ SEMINARIO. TEMÁTICAS RELATIVAS AL MUNDO CONTEMPORÁNEO Y EDUCACIÓN

Se constituirán como instancias de análisis con perspectiva histórica, de los cambios económicos, macropolíticos, culturales y científico-tecnológicos que han tenido lugar en las últimas décadas, así como de abordaje de cuestiones que la institución determine como relevantes en su proyecto institucional.

El **objetivo** es que los futuros docentes construyan herramientas para analizar críticamente los cambios del mundo de hoy, como medio para consolidar su participación en la comunidad y para comprender el sentido de la educación, las finalidades del Sistema Educativo y el lugar de la escuela en la sociedad actual. Los contenidos que correspondan a esta instancia contribuirán a ampliar las experiencias educativas de los futuros docentes, por la vía de la ampliación de su horizonte cultural, base indispensable para el desempeño de la tarea de educar. Se podrán incorporar diferentes temáticas, constituyendo uno de los espacios en los que pueden desarrollarse propuestas específicas de cada institución relativas a su proyecto educativo. Como base para futuras formulaciones, se presentan las siguientes propuestas:

- Educación y pobreza.
- Escuela y violencia.
- Educación y nuevas tecnologías.
- Medios de comunicación y educación.
- Educación y salud.
- Globalización y educación.
- Problemas éticos y educación.
- Educación y derechos humanos.

■ SEMINARIO. CONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN

Contribución de la instancia a la formación docente

Se propone una actividad reflexiva sobre las cuestiones del conocimiento planteadas dentro del propio proceso de enseñanza de las disciplinas educativas, o en todo caso, dirigidas a examinar el impacto de los debates en la teoría epistemológica en el análisis de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- analicen críticamente las creencias que constituyen el conocimiento científico y los supuestos que lo sostienen, de manera que puedan superar las adhesiones globales a los fundamentos de ciertas teorías -por ejemplo, las teorías psicológicas del aprendizaje o el desarrollo cognoscitivo- o las interpretaciones sociológicas de las relaciones entre escuela y sociedad, por ejemplo;
- cuestionen algunos aspectos de la "epistemología" implícita en las concepciones de muchos docentes que les permita, sobre todo, una interpretación del conocimiento científico más acorde con su estructura y su práctica efectiva;
- adopten una perspectiva que justifique el carácter abierto y revisable de la ciencia.

Ejes de contenidos

A) CRITERIOS PARA SU SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN

- Ofrecer categorías teóricas y procedimientos argumentativos fundamentales para abordar los problemas propiamente epistemológicos.
- Seleccionar problemas pertinentes por su relevancia para interpretar los conocimientos curriculares y por ser una condición para producir secuencias de enseñanza.
- Introducir aquellos problemas y posiciones que se puedan examinar de acuerdo con los estudios realizados por los alumnos, según el recorrido curricular.

B) CONTENIDOS POSIBLES A PARTIR DE ESTOS CRITERIOS

Introducción a los problemas epistemológicos

- Los problemas del conocimiento en la historia del pensamiento. El enfoque de la epistemología vinculada al desarrollo de las ciencias en el siglo XX y sus diferencias con la filosofía del conocimiento. Distintos niveles de significación de los problemas epistemológicos en relación con la formación docente.
- La categoría de "conocimiento" y sus interpretaciones; algunas herramientas conceptuales básicas para pensar el conocimiento científico: hipótesis, teoría, paradigma o programas de investigación, método hipotético-deductivo, la naturaleza de la argumentación filosófica.
- Introducción a las corrientes epistemológicas que han impactado en la educación y en los enfoques del aprendizaje escolar. La crisis del positivismo y las dificultades ulteriores surgidas en las corrientes pospositivistas.

La producción y la evaluación del conocimiento científico

- Las interpretaciones sobre el cambio conceptual en las ciencias: crecimiento acumulativo o reconstrucciones de un cuerpo teórico y experimental; lo discontinuo y lo continuo en la historia de un conocimiento científico.
- El carácter histórico de las normas de evaluación de los saberes. El proceso de observación y su relación con la producción teórica. Ejemplos de la historia de la ciencia. Problemas de consistencia conceptual en las teorías.

- La transformación de la ciencia como una práctica social: las demandas de los procesos económicos y políticos; el consenso y el disenso de los científicos; el rol de las concepciones del mundo en el cambio científico.
- Examen crítico de teorías de la enseñanza y el aprendizaje. Análisis de problemas de la enseñanza para los cuales es relevante el estudio de la constitución del conocimiento científico.

La teoría epistemológica en el análisis de los conocimientos de los alumnos

- Estructura y formación de los conocimientos previos a la enseñanza disciplinar. Argumentos que sostienen las tesis constructivistas, neoinnatistas y empiristas en el estudio de los conocimientos de "dominio".
- Los procesos del cambio conceptual durante la enseñanza: problemas epistemológicos en los modelos propuestos. Contextualismo, constructivismo y relativismo epistemológicos. El análisis de los "obstáculos epistemológicos" en el pasaje del saber cotidiano al saber disciplinario.
- La cuestión de las relaciones de compatibilidad o incompatibilidad entre conocimientos previos, conocimientos escolares y saberes disciplinarios. Una aproximación al significado epistemológico de la transposición didáctica.

Algunos problemas epistemológicos de la enseñanza

- El problema de la incompatibilidad o indisociabilidad de las explicaciones y la comprensión en las ciencias sociales. Su impacto en los procesos de enseñanza. La búsqueda de causas y/o la interpretación de narrativas.
- La enseñanza de la lecto-escritura y la articulación del enfoque sociohistórico y de una perspectiva epistemológica constructivista. Una introducción a la reflexión epistemológica en la enseñanza de la matemática: la categoría de "demostración"; las relaciones entre saber "sabio" y "saber a enseñar"; los obstáculos epistemológicos en los procesos de adquisición.

■ TALLER DE INFORMÁTICA

El taller tiene como propósito que los futuros docentes adquieran el manejo operativo de herramientas profesionales: procesador de textos, planilla de cálculo, graficadores *bit-map*, correo electrónico e Internet, etc., de forma tal que como estudiantes tengan autonomía tecnológica en el empleo de recursos de amplia aplicación en las actividades que surjan de la práctica personal y profesional.

Este taller podrá ser acreditado al inicio de la carrera en instancias diseñadas al efecto, por aquellos alumnos que ya dispongan de tales herramientas. En caso contrario, deberá garantizarse su oferta para que los estudiantes puedan realizarlo y adquirir los desempeños buscados. Se recomienda cursarlo lo más temprano posible de modo que puedan utilizar sus conocimientos (y acrecentarlos) en los diversos trabajos que cada instancia formativa proponga.

Respecto de las posibilidades de Informática en educación se espera que en las materias relativas a la enseñanza de las distintas áreas curriculares se aborden los materiales para el aprendizaje y las herramientas profesionales desde las propuestas didácticas que promueven en cada una, y analicen las diferentes estrategias de apropiación de los contenidos disciplinares que generan en los alumnos.

TRAYECTOS ESPECÍFICOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE PARA EDUCACIÓN ESPECIAL

Trayecto de Formación
Centrado en la Modalidad de Educación Especial

Trayecto de Formación
Centrado en la Enseñanza de Áreas Curriculares

Trayecto de Formación Orientado
(en Retardo Mental, en Deficiencia Auditiva y Perturbaciones del Lenguaje
y en Deficiencia Visual)

Trayecto de Construcción
de las Prácticas Docentes

TRAYECTO DE FORMACIÓN CENTRADO EN LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Caracterización del Trayecto

Este Trayecto concentra las instancias destinadas a proveer los marcos y las herramientas conceptuales que permiten abordar las problemáticas centrales del campo de la Educación Especial y caracterizar los contextos más específicos de actuación en que corresponda desempeñarse, como base imprescindible para el diseño, la gestión y la evaluación de las diversas tareas que constituyen la práctica profesional.

Dos ejes centrales atraviesan el conjunto de las instancias curriculares de este Trayecto:

- La Educación Especial: como campo profesional del docente en formación, en este Trayecto se presentan los enfoques, actores y contextos de trabajo planteando las problemáticas que lo atraviesan y las respuestas que se han construido históricamente.
- Los Sujetos de la Educación Especial: construir la categoría "Sujeto de la Educación Especial" requiere un trabajo desde varias perspectivas. Las instancias curriculares de este Trayecto prestan atención a la singularidad y la diversidad, ofreciendo instancias de formación y reflexión sobre sus múltiples determinaciones.

Resulta fundamental que, en conjunto, las instancias que conforman este Trayecto apunten a promover en el estudiante la construcción de su identidad como docente de Educación Especial brindando oportunidades de reflexionar sobre sus motivaciones personales en la elección de la carrera, de modo que pueda determinar lo más tempranamente posible la validez de su elección.

Finalidades formativas

- Construir un marco interpretativo sobre el campo de la Educación Especial y los distintos paradigmas con sus consecuentes derivaciones sociales, culturales, institucionales y metodológicas, profundizando en el conocimiento y la comprensión de las principales problemáticas que caracterizan los contextos específicos de actuación profesional.
- Desarrollar una actitud reflexiva respecto de su rol y del sentido que cobra la enseñanza en los distintos ámbitos de incidencia de la Educación Especial, con conciencia del carácter político, social y ético de su tarea docente, en la búsqueda de estrategias educativas adecuadas para abordar la diversidad con las más altas expectativas de logro para todos y cada uno de los alumnos y con miras a la superación de las desigualdades.
- Comprender al sujeto de la Educación Especial como ser humano íntegro e integral –más allá de la deficiencia que lo condiciona en algunos aspectos de su vida–, como sujeto de vínculos e interacción en un proceso de conquista de su autonomía e integración social.

Consideraciones generales sobre el diseño del Trayecto

Como en el caso del Trayecto de Formación General, se propone un **trabajo de campo** como dispositivo de integración y articulación con el Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes. La propuesta consiste en que:

1) En la mayor parte de las materias del Trayecto de Formación Centrado en la Modalidad se ofrecerán alternativas de trabajos de campo que serán diseñados y dirigidos por los profesores de las materias del TFCM. Las materias que incluyen trabajo de campo son: Educación Especial, Bases neurobiológicas del aprendizaje, Problemática de la subjetividad y discapacidad, Trastornos motrices, Plurideficiencia, Comunicación y lenguaje.

2) Los estudiantes deberán realizar como mínimo un trabajo de campo en este Trayecto a lo largo de la carrera optando entre las ofertas de las distintas materias del Trayecto de Formación Centrado en la Modalidad. Esto significa que, en cada materia, una parte del grupo de estudiantes llevará adelante los trabajos de campo que dirigirá ese profesor; se espera que pueda ser aprovechado por la totalidad de los estudiantes que la cursen.

3) El profesor del Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes se vinculará estrechamente con los profesores de las materias del Trayecto de Formación Centrado en la Modalidad y desempeñará, en este sentido, el rol de coordinación con las instituciones en las que se desarrollen los trabajos de campo.

4) El Taller de Construcción de las Prácticas Docentes –que se desarrolla a lo largo de toda la carrera– tendrá, entre las responsabilidades del primer cuatrimestre, la formación de los estudiantes en estrategias de indagación y herramientas de relevamiento, análisis e interpretación de información, que se requerirán para llevar adelante los trabajos de campo.

Identificación de las instancias curriculares que lo componen

Materias

- Educación Especial
- Bases neurobiológicas del aprendizaje
- Problemática de la subjetividad y discapacidad
- Trastornos motrices
- Plurideficiencia
- Comunicación y lenguaje
- Lingüística

Seminarios

- Perspectivas sociales ante la diversidad
- Procesos de integración e interdisciplina
- Problemática de la evaluación educativa en Educación Especial

Talleres

- Educación psicomotriz
- Estimulación temprana
- Encuadres y prácticas de investigación en Educación Especial

Descripción de las instancias curriculares del Trayecto

■ EDUCACIÓN ESPECIAL

Contribución de la instancia a la formación docente

Esta es una instancia de apertura al análisis y la discusión de la Educación Especial en tanto campo profesional, revisando su historia y su actualidad donde se condensan problemáticas educativas y sociales generales y problemáticas específicas. Su contribución principal es la de establecer el escenario general desde el cual puedan luego derivarse las líneas de profundización que organizan las demás instancias curriculares.

La Educación en su modalidad Especial contempla el conjunto de conocimientos, técnicas, servicios, estrategias y recursos pedagógicos destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico para aquellas personas discapacitadas y con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes que hallan limitadas sus posibilidades de desempeño dentro de la comunidad en la que habitan. Los avances científicos y los acuerdos que en los diversos foros internacionales se han logrado respecto de la Educación Especial y de los procesos de integración llevan a una constante revisión y actualización de los conceptos comprometidos, manteniendo una actitud abierta a los nuevos enfoques.

La Educación Especial discurre por las mismas vías que la educación general, es parte de la educación general. Esencialmente **es educación**. La escuela de la discriminación ha dado paso a la escuela de la integración. La de la homogeneidad a la de la diversidad. El enfoque médico-clínico, psicométrico, al enfoque pedagógico.

El planteamiento central es el de la educación en y para la diversidad, desde su proyección en la configuración del currículum, en la organización educativa y en el análisis de nuevas direcciones de formación para los futuros docentes.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- construyan las categorías centrales del campo de la Educación Especial que les permitan reflexionar sobre sus problemáticas desde perspectivas diversas (pedagógica, histórica, social...);
- comprendan el sentido de la Educación Especial dentro de un proceso social de transformación;
- reflexionen sobre la necesidad de renovación y actualización permanente.

Ejes de contenidos

- **Diversidad. Atención a la diversidad. Conceptualización desde una mirada actualizada. Documentos internacionales y nacionales.**
- **La Educación Especial. Conceptualización. Nuevos paradigmas en la Educación Especial. Transformaciones en el mundo y en la Argentina. Marcos legales.**

- Objetivos de la Educación Especial. Evolución histórica de la Educación Especial. Antecedentes y situación actual.
- Acuerdos y documentos internacionales (Informe Warnock, Declaración de Salamanca, Documentos de UNESCO). Acuerdos Nacionales: Acuerdo Marco A-19. Estado de situación de la Educación Especial en el mundo y en la Argentina.
- Principios de la Educación Especial: normalización, integración. El movimiento de la integración y su aparición en el discurso educativo.
- La escuela de Educación Especial y la escuela común. La escuela inclusiva.
- Características de funcionamiento de las escuelas de Educación Especial: equipo interdisciplinario, redes interinstitucionales, formación laboral, estimulación temprana.
- Los contenidos escolares y las adecuaciones curriculares
- Los sujetos de la Educación Especial. Deficiencia, discapacidad y minusvalía. Necesidades Educativas Especiales.
- El retardo mental. Concepto. Características generales y enfoques pedagógicos.
- La deficiencia visual. Características generales y enfoques pedagógicos. Materiales, instrumentos y técnicas. Enfoques pedagógicos.
- La deficiencia auditiva. Características generales y enfoques pedagógicos.
- La deficiencia motora. Características generales y enfoques pedagógicos.

■ BASES NEUROBIOLÓGICAS DEL APRENDIZAJE

Contribución de la instancia a la formación docente

Los procesos de aprendizaje de los sujetos de la Educación Especial tienen alta probabilidad de compromiso biológico, asociados o no a la deficiencia principal. Esta materia busca poner a disposición los conocimientos sobre los principales factores neurobiológicos vinculados a los procesos de aprendizaje.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- comprendan la estructura, el funcionamiento y la evolución filogenética de la base biológica del aprendizaje en los seres humanos;
- comprendan las nociones sobre funciones cerebrales superiores y su relación con el aprendizaje, así como los vínculos entre la neurobiología y la psicología cognitiva.

Ejes de contenidos

- Características de los seres vivos. Los bioelementos fundamentales. Teoría celular. Características morfológicas y funcionales de las células. Reproducción celular. Herencia. Genes y cromosomas.

- Correlación neuroendocrina. Desarrollo del sistema nervioso. Significado filogenético de la encefalización. Plasticidad neuronal y desarrollo. Los estímulos y el aprendizaje en la impronta individual de la morfogénesis del sistema nervioso. Neuronas y conexiones. Neurotransmisión. La red sináptica como sostenimiento ultraestructural del aprendizaje y la memoria. Organización anatómica y funcional del sistema nervioso. Sistemas aferentes y eferentes.
- Nociones de sistemas funcionales y funciones corticales superiores. Las tres principales unidades funcionales; regulación del tono cortical y vigilia; obtención, procesamiento y almacenamiento de la información; programación, regulación y verificación de la actividad mental.
- Organización del movimiento. Praxias. Coordinación visomotora.
- Las funciones corticales superiores y el aprendizaje. Atención. Percepción. Gnosias. Lenguaje. Los sistemas de memoria. Función ejecutiva y pensamiento. La integración funcional.
- Implicancias educacionales de la especialización hemisférica. Concepción dicotómica de la inteligencia; digital-analógica o procesamiento secuencial o simultáneo.

■ TRASTORNOS MOTRICES

Contribución de la instancia a la formación docente

Los trastornos del tono, la postura y el movimiento se presentan en un porcentaje significativo de los niños que sufren alguna deficiencia. Bajo el rótulo de Parálisis Cerebral Mínima, se agrupa a los niños con patologías motoras no evolutivas de origen central cuya incidencia se calcula entre un 0.3 y un 0.5 % de la población. El grado de dificultad motora que generan estas patologías es variable, según el tipo de enfermedad y, aun dentro de la misma alteración, la gravedad de los síntomas es cambiante.

El docente de Educación Especial debe conocer estas variaciones de presentación de los trastornos motrices, a fin de poder planificar las estrategias educativas específicas para cada niño y familia.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- conozcan los fundamentos neurofisiológicos del tono, la postura y el movimiento;
- conozcan las características del niño con Parálisis Cerebral Mínima, la variabilidad del compromiso motor y los déficit asociados que pueden comprometer el aprendizaje;
- tengan nociones de las patologías motoras centrales de carácter progresivo, de los trastornos motrices de origen medular y de los trastornos motores de origen periférico.

Ejes de contenidos

- Nociones anatomofisiológicas del control del tono, la postura y el movimiento.

- Parálisis Cerebral Infantil (P.C.I.). Concepto. Epidemiología. Factores de riesgo. Clínica de las presentaciones habituales. Plasticidad neuronal y rehabilitación. Evolución del tono, la postura y el movimiento con el desarrollo. Déficits asociados. Esquema e imagen corporal en la P.C.I. Aspectos emocionales. Dificultades de aprendizaje. Otras necesidades especiales. Alimentación.
- Enfermedades motoras centrales progresivas. Ataxias hereditarias.
- Movimientos anormales. Enfermedad de Gilles de la Tourette: Clínica. Relación con el Trastorno por Déficit de la Atención.
- Enfermedades medulares. Poliomiелitis. Esclerosis múltiple. Esclerosis lateral. Amiotrófica. Atrofias espinales.
- Mielomeningocele. Aspectos neuroquirúrgicos y urológicos. Enfoque psicológico, psicopedagógico y educacional. Rehabilitación, kinesiología, terapia educacional y del lenguaje. Inserción social, recreación, deportes.
- Enfermedades de los plexos, raíces y nervios. Parálisis obstétrica. Polineuritis agudas y crónicas. Enfermedad de Guillain Barré.
- Enfermedades de la unión neuromuscular. Miastenias.
- Enfermedades de los músculos. Miopatías. Distrofias musculares progresivas. Distrofia muscular de Duchenne. Herencia. Evolución. Aspectos cognitivos. Inserción escolar.

Estrategias y recursos

- Posiciones cómodas y funcionales. Adaptaciones de útiles escolares, los utensilios para las actividades de la vida diaria, tecnología.
- Posiciones básicas de trabajo. Alineamiento del cuerpo, movimiento. Posturas a evitar. Guías. Plan motor funcional. Asientos especiales y sillas de ruedas.
- Hábitos alimenticios. Equipos para facilitar la alimentación. Postura para alimentación. Control postural en extensión. Hábitos de vestuario.
- Recursos lúdicos. Materiales: mecedoras, cilindros, túneles, entre otros. Juguetes y objetos. Adaptación de instrumentos musicales.
- Comunicación. Expresión oral, gestos, lenguaje corporal, sistemas electrónicos, dibujos y diagramas, expresión escrita. Recursos tradicionales. Sistemas multimodales y pluricontextuales. Sistema pictográfico de comunicación. Sistema de iconos o logográficos.

■ COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

Contribución de la instancia a la formación docente

La comunicación humana, proceso complejo y esencial para el desarrollo individual, interpersonal y social, suele estar comprometida en sujetos con distintas deficiencias. El docente de Educación Especial deberá estar en condiciones de lograr una comunicación significativa con sus alumnos, para lo cual debe construir competencias comunicacionales sólidas y comprender las múltiples perspectivas de los problemas comunicacionales de los sujetos con deficiencias.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- se inicien en la reflexión permanente sobre el proceso comunicativo, el lenguaje y los aspectos meta-lingüísticos;
- reconozcan la necesidad de ampliar el propio horizonte comunicativo para poder establecer vínculos significativos con sus alumnos e intervenir pedagógicamente;
- valoren la diversidad lingüística y de medios de comunicación.

Ejes de contenidos

- Comunicación, semiología, cibernética. Comunicación humana. Unidad de procesamiento. Capacidad de codificar y decodificar. Sistemas intermedios. *Input. Output.*
- Semiología de la comunicación. El universo del discurso. Competencia comunicativa, competencia lingüística.
- Lengua y habla. Lenguas dominadoras, lenguas dominadas. Tipos de habla.
- El lenguaje como medio de comunicación. Funciones: instrumental, reguladora, interactiva, heurística, informativa, imaginativa, entre otras. Filo y ontogenia del lenguaje. El desarrollo del lenguaje en el niño sano. Comprender - Expresar. Lenguaje y cognición.
- Factores etiológicos del lenguaje. Modelos psicolingüísticos del desarrollo del lenguaje. Modelo cognitivo, modelo interaccionista.
- Desarrollo de los sistemas lingüísticos: fonológico, léxico, morfosintáctico, pragmático. Desarrollo de las actitudes metalingüísticas.
- Comprensión y producción. Niveles de estructura. Integración del discurso del lenguaje oral y escrito.

■ LINGÜÍSTICA

Contribución de la instancia a la formación docente

Esta materia propone avanzar hacia niveles de conceptualización y teorías acerca del lenguaje y las lenguas, tomando en consideración los variados aspectos y dimensiones involucrados en la complejidad de esos hechos, sistematizando el conocimiento de las Ciencias del Lenguaje como una herramienta imprescindible en su futuro desempeño docente.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- sistematicen la reflexión sobre el sistema de la lengua;
- conozcan las principales teorías lingüísticas del siglo XX y su aporte al estudio de la lengua;
- comprendan la interrelación entre norma lingüística, comunidad lingüística y articulación social.

- La lingüística del siglo XX. F. de Saussure. Noción de sistema. Lengua y habla como entidades sociales. Significante - significado. Relaciones sintagmáticas y paradigmáticas. Lingüística de la lengua. Lingüística del habla. La arbitrariedad del signo. Sincronía y diacronía.
- El signo según Ch. Peirce. Los tres componentes. Semiosis ilimitada, el fanerón y la faneroscopia. Argumento, deducción, inducción y abducción. Proyección de la semiótica *peirciana*.
- R. Barthes. El mito: formas retóricas del mito. Denotación, connotación. Retórica de la imagen. El texto como práctica significativa pragmática. Relaciones e interferencias con las teorías gramaticales y semánticas. Teoría de las "implicaturas". Principio de cooperación y máximas conversacionales. Teoría de los actos de habla. Enunciados constatativos y realizativos. Acto locucionario, elocucionario y perlocucionario. Acto de habla indirecto. La intertextualidad.
- Greimas. El sentido, la sintaxis y la semántica fundamental de las estructuras semionarrativas. Los componentes estructurales del mito. La categoría del actante. Actante, destinador y destinatario. Ayudante y oponente. El investimiento temático. Las fases del programa narrativo. La estructura discursiva.
- U. Eco. La teoría semiológica. La iconicidad del signo. Estímulos sustitutivos. La prótesis según Eco. El contenido nuclear. Intercambios metonímicos y resultados metafóricos.
- E. Verón y la teoría de los discursos sociales. La dimensión translingüística. El discurso poético. Ideología y cientificidad. La pragmática frente a la discursividad social.
- N. Chomsky. Innatismo. Teoría generativista.

■ PROBLEMÁTICA DE LA SUBJETIVIDAD Y DISCAPACIDAD

Contribución de la instancia a la formación docente

El niño con discapacidad tiene las mismas vicisitudes en la estructuración psíquica que otro sujeto, más allá de su marca orgánica, pero ésta puede favorecer la instalación de trastornos o síntomas que traban o impiden su desarrollo, dependiendo no sólo de sus particularidades sino del impacto que esto provoca en su familia y en el entorno institucional y social más amplio. La Educación Especial dentro de su complejo campo abarca a sujetos con trastornos severos de personalidad. El docente deberá reconocer las posibles alteraciones de la personalidad para detectar tempranamente trastornos o síntomas emocionales, resultando un agente primario de salud. Lo prepara también para tener herramientas conceptuales al integrar un equipo interdisciplinario y para intervenir pedagógicamente favoreciendo una visión integral del sujeto.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- reconozcan el complejo fenómeno de la salud mental como proceso determinado histórica y culturalmente;
- comprendan las manifestaciones de trastornos del desarrollo que pueden sufrir personas con o sin discapacidad;

- se identifiquen como agentes no formales de salud;
- reflexionen acerca de las condiciones que afectan la salud mental del docente.

Ejes de contenidos

- Concepto de Salud Mental.
- Algunas categorías diagnósticas: aportes de la psiquiatría, psicología y psicoanálisis. De lo descriptivo a lo dinámico.
- Múltiple causalidad de los trastornos del niño, adolescente y adulto.
- Trastornos generalizados del desarrollo: autismo, psicosis.
- Trastornos por déficit de atención y del comportamiento.
- Violencia en el ámbito escolar y familiar.
- Trastornos del aprendizaje.
- Trastorno y familia.
- Manifestación de los trastornos en el ámbito escolar, su repercusión en el proceso de aprendizaje.
- El docente y la salud mental.
- El docente como agente de salud. Detección temprana.

■ PLURIDEFICIENCIA

Contribución de la instancia a la formación docente

En las escuelas de Educación Especial, una gran mayoría de niños y jóvenes presenta déficit asociados en sus variadas combinaciones. La plurideficiencia implica más que una adición de deficiencias: es una particular combinatoria de déficits que interaccionan entre sí, de allí la complejidad que representa su abordaje pedagógico, para el cual es indispensable pensar en la interdisciplina para poder "trabajar" todos aquellos interrogantes que la plurideficiencia presenta.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- comprendan la complejidad de las plurideficiencias y su abordaje educativo;
- reflexionen sobre la función educativa en estos casos;
- valoren la importancia del equipo interdisciplinario;
- elaboren respuestas adecuadas a las necesidades de cada sujeto y del contexto.

Ejes de contenidos

- Las plurideficiencias. Su concepto. El diagnóstico diferencial y el abordaje personalizado.

- Sordoceguera: diferentes etiologías. Propuestas metodológicas para la comunicación en multiimpedidos sensoriales.
- Déficit mental asociado a patología psíquica. El proceso de aprendizaje y la enseñanza.
- Las adaptaciones significativas. El contexto educativo. Los apoyos necesarios.
- La planificación de acciones adecuadas a las peculiaridades y posibilidades de cada sujeto.
- La interdisciplina en acción.

■ SEMINARIO. PROBLEMÁTICA DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Contribución de la instancia a la formación docente

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 integración.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- profundicen la reflexión sobre la evaluación como proceso complejo, multidimensional y de permanente tensión en todo proceso educativo y más intensamente en la Educación Especial;
- conozcan los criterios para la elaboración de instrumentos de evaluación y para la interpretación significativa de los resultados, que potencien la información y la comprensión de los procesos implicados en el aprendizaje y de las condiciones reales de enseñanza;
- diseñen instrumentos que permitan una evaluación de los aprendizajes y de las enseñanzas en el aula;
- analicen las estrategias de comunicación de los resultados de la evaluación revisando los dispositivos de información.

Ejes de contenidos

Características y funciones de la evaluación

- Evaluación y enseñanza. Evaluación y aprendizaje.
- Evaluación significativa: válida, coherente, creíble, pertinente.
- Funciones: retroalimentadora, certificadora. Seguimiento y control.

Proceso y componentes

- Ámbitos: el aula, la escuela, el sistema.
- Objetos: el aprendizaje, la enseñanza, los programas, los recursos.
- Actores e interesados: alumnos, docente/s, padres, otras instituciones.

Evaluación del aprendizaje y de la enseñanza en el aula

- La información de procesos y resultados.
- Documentos que existen previamente: trabajos en cuadernos, presentaciones, producciones especiales, contratos, proyectos, folios.
- Documentos que generamos para evaluar: pruebas, observaciones, cuestionarios, escalas.
- Criterios para analizar la información. Juicios de valor.

Las prácticas evaluativas en la Educación Especial

- Los significados para los distintos actores. La acreditación en los procesos de integración.

■ SEMINARIO. PROCESOS DE INTEGRACIÓN E INTERDISCIPLINA

Contribución de la instancia a la formación docente

La integración escolar de cada niño es un proceso sometido a fluctuaciones, conflictos, situaciones permanentes de reflexión y renovación que requieren de un alto grado de flexibilidad en quienes lo conducen y coordinan. Tres pilares sostienen el proceso de integración: la familia, la institución educativa y el equipo interdisciplinario, con un entramado de los diferentes actores, de interacción y reflexión sobre la **práctica que produzca nuevos saberes**. Se impone el diálogo interdisciplinario, la confrontación y la recuperación de las ideas del semejante.

Esta instancia plantea el análisis y la discusión en profundidad de las dimensiones y variables intervinientes en los procesos de integración educativa de personas con discapacidad, y la revisión de experiencias e investigaciones nacionales e internacionales recientes, para extraer las posibilidades, dificultades y reflexiones que permitan anticipar modos de resolución, recuperando conceptos, análisis, observaciones y experiencias logradas en otras instancias de la formación y que colaboran en la construcción de competencias para el trabajo interdisciplinario, indispensable en Educación Especial, en general, y en procesos de integración, en particular.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- analicen la complejidad de variables presentes en las distintas modalidades y en cada proceso de integración;
- comprendan la necesidad de generar propuestas educativas integradoras que respondan a las necesidades individuales de cada niño;
- reconozcan el valor y el carácter particular del trabajo interdisciplinario e interinstitucional en los procesos de integración.

Ejes de contenidos

- El proyecto educativo en relación con la educación en y para la diversidad.

- La integración. Aspectos arquitectónico, tecnológico, social, recreativo, escolar, laboral.
- Integración escolar y formación de educadores.
- Diferentes modalidades y estrategias de integración. Experiencias internacionales y nacionales al respecto.
- La institución escolar y la atención de las NEE.
- El sujeto y el contexto familiar y escolar.
- Análisis de prácticas aúlicas desde una perspectiva integradora.
- La interdisciplina. El equipo interdisciplinario en función de la integración.
- La articulación intrainstitucional. La comunidad educativa.
- La articulación interinstitucional e intersectorial, y la integración.

■ SEMINARIO. PERSPECTIVAS SOCIALES ANTE LA DIVERSIDAD

Contribución de la instancia a la formación docente

Las condiciones sociohistóricas posibilitan la emergencia de discursos que tienen efecto de "verdad" y que inciden en las políticas y en las representaciones de cualquier grupo humano.

Los actores sociales atribuyen significaciones a la diferencia, a la marca en el otro a quien se desconoce en calidad de semejante. Ese "otro" –migrante, pobre, diferente, "loco", discapacitado...– es visto como ajeno, es descalificado y estigmatizado, excluido. La producción social de imágenes estigmatizantes se sustenta en tipificaciones externas, sin arraigo en la experiencia de trato directo. La segregación es cualitativamente diferente para cada grupo de los excluidos. En la escuela también aparecen representaciones estigmatizantes y prácticas contradictorias de inclusión-exclusión en relación con la alteridad.

Explorar los sentidos sociales de la exclusión como también las variaciones respecto de las distintas clases y grupos sociales permitirá al futuro docente *desnaturalizar* las consecuencias de la deficiencia al reconstruir una imagen más compleja y completa. Y menos inexorable.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- analicen los procesos de diferenciación social;
- reflexionen sobre la heterogeneidad;
- analicen las construcciones discursivas acerca del otro;
- cuestionen las propias certezas acerca del otro.

Ejes de contenidos

- Análisis antropológico y sociológico acerca de la diversidad. Relaciones de hegemonía-subalternidad entre conjuntos sociales. Los sentidos de la "otredad". Los procesos de la exclusión. La diferencia como construcción histórica, política y social.

- Las representaciones sociales. Mecanismos socio-cognitivos que intervienen en el pensamiento social. Prácticas y representaciones en torno al "otro". Los discursos de la exclusión. Violencia simbólica. Los mitos sobre los otros diferentes.
- Las visiones estereotipadas, estigmatizantes o ponderativas en el ámbito público y privado. La dimensión subjetiva del prejuicio. La alteridad narrada por los medios y discursos de especialistas. El problema de la diferencia en las escuelas.
- Sociología y discapacidad. El relativismo sobre la deficiencia. La alteridad deficiente narrada por los medios y discursos de especialistas. Políticas sociales. Participación efectiva de las personas con discapacidad en la vida social.

■ TALLER DE ENCUADRES Y PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Contribución de la instancia a la formación docente

Esta instancia busca formar a los futuros profesores como usuarios reflexivos y críticos de las investigaciones educativas así como iniciarlos en el análisis de las prácticas, saberes y encuadres básicos referidos a la investigación educativa, profundizando en problemáticas relevantes para la investigación en el campo de la Educación Especial.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- reconozcan el valor de la investigación para la práctica profesional y el desarrollo del campo de la Educación Especial;
- analicen el estado de la investigación en Educación Especial, como manifestación del presente y futuro probable del campo;
- conozcan los rasgos fundamentales de los procesos de investigación;
- participen en procesos de investigación incluyendo estas prácticas en una concepción enriquecida de las prácticas docentes.

Ejes de contenidos

- La investigación, sus significados, sentidos y funciones. Tipos de conocimiento generados. Modelos descriptivos y experimentales. Enfoques cualitativos y cuantitativos. Investigación y educación. Investigación educativa. La investigación didáctica. La investigación en las aulas. Investigación y mejoramiento de la enseñanza.
- El proyecto de investigación. El proceso de investigación. La pregunta inicial. Condiciones de claridad, factibilidad y pertinencia. La etapa exploratoria. Lecturas y entrevistas. Delimitación de la problemática a investigar. El marco teórico.
- Componentes. Elaboración de hipótesis. Variables independientes y dependientes. Contraste de hipótesis. Confirmación y falsación. La recolección de datos. La observación. Observación espontánea

y estructurada, no participante y participante. Observación etnográfica. Las encuestas. La lógica de la experimentación.

- El análisis de la información. Organización de los datos. Relaciones entre variables. Resultados esperados y resultados obtenidos. Interpretación. Conclusiones. El informe de investigación.
- La investigación-acción y el aprendizaje profesional. Los profesores como investigadores. La teoría y la práctica. El práctico reflexivo. La objetivación de la práctica. Las actividades de investigación-acción. Triangulación.
- La Educación Especial como campo de investigación. Antecedentes y actualidad. Relación con investigaciones en el campo educativo en general. Estado del arte en investigación en Educación Especial, en la Argentina y el mundo. Análisis de problemáticas abordadas y vacantes. Tendencias.

■ TALLER DE EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ

Contribución de la instancia a la formación docente

Los dominios de la Psicomotricidad atañen a la globalidad del sujeto que es producto de la integración de tres niveles de funcionamiento, que se interrelacionan: una organización motriz, una estructuración cognitiva y una construcción afectiva emocional. La Psicomotricidad, por lo tanto, es la práctica que se ocupa del cuerpo y del movimiento como expresión de sus estructuras de base y de sus modos de relación.

La construcción del cuerpo, la organización tónica, los sistemas posturales, se apoyan en el desarrollo de funciones neurofisiológicas, desde los reflejos hasta las praxias y en relación con un Otro que lo sostiene. Saber observar la evolución de los reflejos, el tono y las posturas permite conocer cómo ese niño va construyendo su cuerpo en relación con el espacio y con los otros. El enfoque psicomotor en educación está dirigido al poder hacer, al saber hacer y al deseo de hacer.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- reconozcan los procesos neuromotores de base y los diferencien de los psicomotores;
- comprendan cómo se va construyendo el cuerpo en relación;
- valoren la importancia del cuerpo en relación con el aprendizaje;
- reconozcan los signos de posibles alteraciones psicomotoras.

Ejes de contenidos

- La psicomotricidad: Su conceptualización.
- De los reflejos arcaicos a las praxias.
- Reacciones de defensa y "equilibratorias". Organización del eje postural, las posturas y desplazamientos en edades tempranas. Su importancia en la organización psicomotriz posterior.
- Categorización de las conductas motrices de base, neuro motrices y perceptivo motrices.

- La evolución del tono, postura y locomoción.
- La relación tono y emoción y su incidencia en el aprendizaje.
- Construcción del yo corporal a través del juego.
- Reconocimiento de la inhibición y la inestabilidad psicomotriz.

■ TALLER DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA

Contribución de la instancia a la formación docente

La Estimulación temprana es una disciplina destinada al abordaje de niños entre 45 días y 3 años con trastornos en su desarrollo ya sean por causa orgánica (genética, neurológica, sensorial, etc.), psíquica o socio-ambiental. Sus ejes centrales son el sostén y el acompañamiento a los padres –cuyas funciones pueden verse interferidas por el impacto del diagnóstico– y el juego que permite al niño pequeño el despliegue de sus potencialidades.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- conozcan los fundamentos teóricos de la Estimulación temprana;
- reconozcan la importancia de la interdisciplina como modo de abordar la problemática de la primera infancia;
- reconozcan la importancia de la detección y la intervención oportuna en los problemas del desarrollo;
- valoren el juego como actividad propia del niño y sean capaces de propiciarlo.

Ejes de contenidos

- Conceptualización de la Estimulación temprana. Marco teórico.
- La prevención en la Estimulación temprana.
- Las funciones parentales. El lugar de los padres en el tratamiento.
- Encuadre, modo de abordaje.
- El lugar del especialista. El especialista único.
- El juego como eje de la práctica.
- El equipo interdisciplinario. Su dinámica.
- Especificidades en la práctica de la Estimulación temprana. El abordaje en niños con trastornos visuales, auditivos, motores, mentales, de riesgo biológico y/o ambiental.

TRAYECTO DE FORMACIÓN CENTRADO EN LA ENSEÑANZA DE ÁREAS CURRICULARES

Caracterización del Trayecto

El presente Trayecto incorpora para los profesores en Educación Especial la formación para la enseñanza de las áreas curriculares, que deberá luego integrarse con los abordajes pedagógicos que les permitan realizar las adecuaciones para poder enseñarlas a los niños con discapacidad en la Educación Inicial y en la Educación Primaria.

Se orienta principalmente a:

- 1) Proporcionar herramientas para que los futuros docentes puedan intervenir pedagógicamente con fines de enseñanza y realizar asesoramiento a otros –en los casos de procesos de integración– en las diversas áreas curriculares previstas para Educación Inicial y para Educación Primaria.
- 2) Favorecer una formación didáctico-disciplinar con un adecuado nivel de profundidad y complejidad, que se integre de manera pertinente con el conjunto de conocimientos que el futuro docente deberá poner en juego en su práctica de enseñanza.
- 3) Generar condiciones de disponibilidad de los futuros docentes para hacer uso de los aportes que la investigación didáctica realice en el futuro, de manera de favorecer su participación en procesos de desarrollo curricular.

En relación con esos propósitos, para la definición de las instancias de este Trayecto se ha privilegiado la integración de las perspectivas disciplinar y didáctica. Integración sin duda compleja, con distintos niveles de desarrollo en las diferentes áreas e indudable fuente de tensión en el proceso formativo.

Las propuestas de estas instancias procuran formular los contenidos teniendo en cuenta la especificidad de los conocimientos que promueven, el estado de arte de las investigaciones didácticas, e incluyen por lo tanto:

- saberes relativos a los contenidos de la enseñanza, vinculados con los conceptos, categorías y procesos centrales de las disciplinas de referencia,
- saberes relativos a las condiciones de apropiación de esos contenidos,
- conocimientos y dispositivos que facultan para diseñar situaciones apropiadas para la enseñanza de contenidos determinados.

El Trayecto, así como toda la carrera, se define dentro de una perspectiva de formación continua; por lo tanto, las propuestas que se presentan para cada una de las instancias curriculares que lo conforman impulsan recorridos dirigidos a promover en los estudiantes una relación abierta y autónoma con el saber y no agotan los conocimientos que requiere la práctica profesional docente.

Como antes se indicó, se asume la necesidad de formar profesores de Educación Especial con capacidad de asumir los requerimientos que presentan los diseños curriculares para la educación inicial y la educación básica, en particular los correspondientes al primero y segundo ciclo, para que los nuevos paradigmas de la Educación Especial y su consecuencia en las políticas de currículum único se plasmen en la realidad de las escuelas especiales y comunes. Por ese motivo, las materias que con-

forman el Trayecto toman como referencia, entre otros, los *Diseños Curriculares* para la Educación Inicial y para la Educación Primaria de esta jurisdicción.

Todas las instancias del Trayecto comparten la preocupación por las estrategias didácticas a implementar en la formación, ya que éstas deberán constituirse en un campo de experiencia y reflexión para la "construcción de buenas prácticas de enseñanza". Esto es necesario para poder cuestionar y contrastar las representaciones que los estudiantes han construido a lo largo de su escolaridad, tanto sobre los aspectos más globales (ser maestro, ser alumno...) como los más específicos (sentido y características de enseñar y aprender en cada una de las áreas curriculares; sentido y características de enseñar en Educación Especial). Es responsabilidad de este Trayecto fortificar la voluntad de los futuros docentes de ser transmisores de saberes, enriqueciendo sus representaciones sobre lo que significa "proveer de experiencias culturales y conocimientos relevantes para el ejercicio de una vida plena",¹⁹ proporcionándoles marcos didácticos específicos. Si bien estas cuestiones también serán abordadas posteriormente en los trayectos de orientación para trabajar las adecuaciones que permitan la enseñanza a personas con discapacidades, este Trayecto impulsa un cambio fundamental en relación con los nuevos paradigmas, referido a la elevación de las expectativas de aprendizaje por parte de los sujetos de la Educación Especial y a la realización de la política que establece un currículum único para ambos subsistemas.

Para asegurar la posibilidad de articulación, los profesores de este Trayecto cuentan con una asignación de horas para el trabajo en los tramos 2 y 3 del TCPD en colaboración con los profesores y los estudiantes, en la elaboración de los proyectos, en la implementación y en la evaluación de prácticas de enseñanza.

Finalidades formativas

Proveer a los futuros docentes de los marcos conceptuales y de las experiencias formativas que les permitan:

- Conocer la propuesta curricular para la Educación Inicial y para el Nivel Primario, y analizar en profundidad el *Diseño Curricular* jurisdiccional.
- Elaborar conocimientos didácticos útiles para tomar y fundamentar decisiones, así como para analizar, orientar y evaluar procesos efectivos de enseñanza de las diversas áreas curriculares definidas para la Educación Inicial y el Nivel Primario.
- Enriquecer su formación disciplinar en función de las demandas de conceptualización que produce el análisis didáctico de los contenidos a enseñar.
- Estar dispuestos y contar con criterios para hacer uso de los aportes que la investigación didáctica realice en el futuro.

¹⁹ G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica (Educación Primaria y Media, según denominación vigente), Marco General*, 1999, pág. 25.

Identificación de las instancias curriculares que lo componen

Las instancias que conforman este Trayecto de formación de los futuros docentes de primaria son:

Materias

- Enseñanza de Matemática
- Enseñanza del Lenguaje
- Enseñanza de Ciencias Sociales
- Enseñanza de Ciencias Naturales
- Las Artes y su aporte para los sujetos con discapacidad
- Aportes de la Expresión Corporal para los sujetos con discapacidad

Descripción de las instancias curriculares del TFCEAC

■ ENSEÑANZA DE MATEMÁTICA

Contribución de la instancia a la formación docente

Esta materia, concebida como una aproximación a las características que asume la enseñanza de la matemática en la Educación Inicial y en el Nivel Primario, ha de provocar en los estudiantes un reconocimiento de los conocimientos matemáticos que poseen, en el sentido de volver sobre los mismos desde las preguntas que surgen al analizar contenidos para enseñarlos. Esta propuesta se afirma en la convicción de que los estudiantes aprenden también matemática cuando tienen que establecer cuál es el campo de problemas que da sentido a un concepto matemático, cuando analizan los procedimientos y formas de representación asociados a una noción, cuando estudian las variables didácticas que se pueden movilizar para lograr un aprendizaje.

Es propósito de esta materia que los futuros docentes construyan criterios y adquieran instrumentos que les permitan gestionar una clase de matemática, seleccionar y diseñar recursos pertinentes para los objetivos que se proponen, anticipar y analizar sus propias intervenciones. Es decir, contemplar las prácticas docentes que involucra la enseñanza de la matemática como objeto de estudio.

Esta reflexión didáctica exige que los futuros docentes controlen, desde el punto de vista teórico, su objeto de enseñanza; es decir, dominen contenidos matemáticos específicos. Para esta instancia se proponen aquellos que corresponden al jardín de infantes y los ciclos del Nivel Primario, no sólo en la especificidad que adquieren para estos niveles, sino también desde una perspectiva más global que les permita ver su continuidad en la escolaridad.

Se espera también que los futuros docentes construyan una relación con el saber matemático de otro orden, ya que las prácticas escolares no se restringen a la mera transmisión de contenidos sino a la de una cultura. Para ello es necesario que los estudiantes se aproximen a las características de la actividad matemática, puedan preguntarse qué es, en qué consiste, para qué sirve hacer matemática, reconozcan su carácter histórico, y reflexionen acerca de la finalidad de enseñar y aprender estos conocimientos en la escuela.

En esta propuesta se asume que, para el logro de estos propósitos, es necesario una recomposición de saberes y competencias variadas (matemáticas, pedagógicas, psicológicas) en un todo, donde

cada componente interactúe y pueda ser modificado por los otros, con un fuerte acento en un saber-hacer sobre la enseñanza de la Matemática en el nivel elemental. Esto contribuirá a que los futuros docentes sean cada vez más sensibles a la calidad de la vida matemática en la clase.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- comprendan la finalidad de enseñar y aprender Matemática en la escuela;
- reconstruyan, revisen y reorganicen los conocimientos matemáticos abordados durante su escolaridad y adquieran nuevos, en función del trabajo didáctico que demanda la consideración de su enseñanza;
- elaboren criterios de adecuación de los saberes del campo de la Didáctica de la Matemática a su enseñanza en los niveles inicial y primario;
- reflexionen sobre algunas cuestiones claves de la problemática de la enseñanza: aproximaciones espontáneas de los niños pequeños a conocimientos ligados a la Matemática escolar, el análisis del "error" dentro del proceso de enseñanza, el juego en el aprendizaje escolar de contenidos de Matemática, las interacciones entre los niños;
- interpreten, diseñen, conduzcan y evalúen secuencias de actividades que contemplen las condiciones necesarias para favorecer el aprendizaje de las nociones matemáticas;
- adquieran criterios para la selección de recursos a ser usados en el diseño de situaciones de enseñanza de Matemática;
- interpreten producciones de alumnos y elaboren propuestas de reorientación del proceso de enseñanza en función de las mismas, en dirección a favorecer las adquisiciones matemáticas de todos ellos.

Ejes de contenidos

La propuesta de contenidos que se presenta se organiza alrededor de cuatro ejes:

- Un eje **epistemológico** formado por conocimientos epistemológicos de los saberes: qué es la matemática, qué significa hacer matemática, herramientas específicas del quehacer matemático, *status* de recurso u objeto de una noción, marcos de representación y funcionamiento, concepciones, la formulación y la argumentación en matemática, etcétera.
- Un eje de **conocimientos matemáticos** formado básicamente por los bloques de contenidos del Nivel Primario: Número, Operaciones, Geometría y Medición, incluyendo el estudio de su abordaje para la Educación Inicial y de las profundizaciones y prolongaciones posibles en ciclos superiores.
- Un eje **didáctico** formado por conocimientos didácticos tales como tipología de las situaciones (de acción, formulación, validación e institucionalización), situaciones didácticas y a-didácticas, variables didácticas, contrato didáctico, pero también contenidos relativos a: distintos enfoques en la enseñanza de la Matemática, la evolución de la enseñanza de nociones matemáticas, el uso del material concreto para el aprendizaje de la Matemática, el análisis de errores de los alumnos, la organización de la clase (trabajo individual, grupal o colectivo), etcétera.

- Un eje de las prácticas de los alumnos-futuros docentes: observación, registro y análisis de clases, diagnóstico de alumnos, diseño de propuestas, análisis de libros y de propuestas de enseñanza, análisis de errores de los alumnos, desempeños en grupos pequeños de alumnos o con un grupo completo en un aula, análisis de diseños curriculares, diseño de evaluaciones...

Se presenta a continuación una articulación posible de los ejes con dichos bloques. Cada profesor producirá la propia teniendo en cuenta la disponibilidad de bibliografía y la posibilidad de organizar en relación con cada tema las distintas prácticas de los alumnos –teniendo en cuenta el costo de la organización.

1. La enseñanza de la Matemática

- Contextualización en la Educación Inicial y en la Educación Primaria.
- Modelos didácticos para la enseñanza de la Matemática. La construcción del rol docente desde un modelo aproximativo/apropiativo.
- Condiciones para el trabajo en Matemática en el contexto real del jardín de infantes.
- Las intervenciones del docente en un modelo interaccionista.
- La selección de contenidos y su relación con la selección de actividades.

2. Número y sistema de numeración

- Evolución histórica.
- Funciones de los números. Distintos significados.
- Necesidad de creación de los distintos campos numéricos.
- Competencias numéricas de los niños, aproximaciones al sistema de numeración.
- Elaboración y toma de diagnósticos.
- Líneas de evolución de su enseñanza.
- Caracterización de distintos enfoques.
- El uso del material concreto.
- Análisis de las propuestas curriculares actuales.
- Diseño de actividades de aprendizaje.

3. Resolución de problemas y tratamiento de la información

- Los problemas como motor del avance científico.
- Discusión de los principales procedimientos matemáticos de resolución. Formulación.
- Análisis de las formas de validación. Argumentación. Contraejemplos.
- Observación de alumnos resolviendo problemas.
- Análisis *a priori* de situaciones problemáticas.
- Distintas fases en la organización de la clase. El contrato didáctico.
- Teoría de las situaciones didácticas.
- Evolución de las prácticas de enseñanza en los distintos enfoques.
- Los problemas, las actividades lógicas y el juego reglado en el jardín de infantes.
- Observación de situaciones de enseñanza.

4. Operaciones

- Campos de problemas relativos a las distintas operaciones.
- Evolución histórica de los recursos de cálculo – recursos tecnológicos actuales.

- Operaciones y algoritmos en los distintos campos numéricos.
- Análisis de procedimientos de los alumnos. Caracterización de los errores.
- El estudio de variables didácticas.
- Evolución histórica de su enseñanza.
- Análisis de propuestas curriculares actuales.

5. Medición

- La medición de magnitudes, su historia y la ampliación de los campos numéricos.
- Relación entre situaciones reales y modelos matemáticos.
- Distintos recursos de medición. Instrumentos y errores de medición.
- Génesis de la idea de magnitud en el niño.
- Análisis y revisión de las progresiones didácticas de la medida en la escuela.

6. Geometría

- El desarrollo de la geometría en la historia.
- Conocimientos espaciales y conocimientos geométricos.
- Problemática de la naturaleza del espacio.
- Formas y movimientos geométricos.
- Herramientas de trabajo geométrico: representación gráfica, demostración, descripciones, reproducciones, construcciones.
- La problemática geométrica en la enseñanza.
- Las representaciones espontáneas espaciales en los niños.
- Aportes de las investigaciones sobre el tema.
- Análisis de propuestas de aprendizajes.
- Elaboración de situaciones.

■ ENSEÑANZA DEL LENGUAJE

Contribución de la instancia a la formación docente

Después de muchos años de concebir la lengua como un código, como un sistema por describir a través del análisis de sus unidades (oraciones, palabras, sonidos, etc.), en los últimos tiempos se ha comenzado a entenderla como acción, como realización, como uso.

Este cambio de concepción ha tenido como consecuencia una revisión del papel que debe desempeñar la escuela en relación con la enseñanza del lenguaje. Si la lengua es acción y su ámbito de realización es el ámbito social, la institución escolar debe favorecer la participación del niño en una variedad de experiencias que le permitan desempeñar los roles que tendrá que desarrollar fuera de ella. Se trata de posibilitar la realización de prácticas de lenguaje acordes con los distintos ámbitos de la sociedad. No existe, pues, lenguaje sin contexto psicosocial: su desarrollo y evolución ocurren en el ámbito comunitario a través de las interacciones de sus usuarios. Las prácticas del lenguaje atraviesan toda la interacción en la escuela y constituyen herramientas privilegiadas para aprender. Por lo tanto, los futuros docentes deberán estar en condiciones de diseñar proyectos de lengua oral, lectura y escritura, planificar las intervenciones docentes y las actividades más adecuadas para la escola-

ridad básica, seleccionar los materiales que propician el desarrollo y el enriquecimiento de las prácticas y analizar los recursos para su evaluación.

Los futuros docentes de Educación Especial cuentan con instancias específicas dedicadas al análisis de la comunicación, del lenguaje y de las bases lingüísticas de la comunicación, lo que servirá para completar el trabajo en la Enseñanza del Lenguaje.

De estas consideraciones se derivan decisiones importantes para la estructuración de la materia Enseñanza del Lenguaje. Al constituirse las Prácticas de Lenguaje como objeto de enseñanza en la escolaridad básica y las prácticas de enseñanza como eje de la formación, la articulación de las perspectivas disciplinar y didáctica se vuelve ineludible. La resignificación de los contenidos disciplinares en función de los contenidos didácticos implica repensar la identidad no sólo de la materia sino también de la tarea del profesor a cargo de la materia.

En primer lugar, es indispensable proponer situaciones en la formación docente en las cuales el estudiante participe de variadas prácticas de lenguaje que involucren la lectura, la escritura y la oralidad, en situaciones diversas y con diferentes propósitos. Se propone que la dinámica y la estructura de la clase de Enseñanza del Lenguaje se constituya en objeto de análisis y reflexión por parte de los alumnos, en la medida en que las estrategias didácticas que se instrumenten estén estrechamente vinculadas a las que se pretenden enseñar.

A partir de ellas será posible guiar una reflexión sobre: las características de la actividad planteada (el género discursivo que se aborda y los procesos cognitivos implicados), las dificultades en la producción o la comprensión y sus posibles causas, las estrategias con las que se encararon esas dificultades; el diseño de actividad o secuencia didáctica realizada por el profesor y sus estrategias de intervención; las similitudes y diferencias de estas prácticas con las que se realizan en la Educación Inicial y el primero y el segundo ciclo del Nivel Primario. Las reflexiones y conclusiones de los alumnos en torno a sus experiencias de aprendizaje en el contexto de la formación constituirán, entonces, parte de la elaboración de su propia modalidad de enseñantes.

Estas propuestas serán el punto de partida para profundizar en saberes de distinto tipo, provenientes de las ciencias que estudian el lenguaje, de manera de proveer a los futuros docentes de fundamentos teóricos y experiencias que los habiliten para analizar y construir propuestas didácticas.

Cabe insistir aquí en que el conocimiento de los fundamentos teóricos que subyacen a la práctica y su contrastación con la experiencia vivida, favorecerán una mejor conceptualización de los contenidos didácticos enseñados.

Otro aspecto a abordar en el curso de la formación es recordar qué tipo de actividad ha sido históricamente la Enseñanza del Lenguaje para la formación docente, qué valores la orientaron, qué contenidos se privilegiaron, qué formas de organizar la transmisión se pusieron en práctica. Examinar el objeto de enseñanza desde una mirada histórica permite incluir la perspectiva didáctica y la de las prácticas vigentes en cada época, y, a partir de ellas, las consecuentes redes de relaciones que se generan (qué concepciones de lengua y de enseñanza se combinaron para promover determinadas prácticas; qué concepción de enseñanza subyace a determinada práctica pedagógica de la que fueron sujetos como alumnos; qué concepciones de lenguaje suponen las diferentes modalidades de enseñanza, etcétera).

Por otro lado, permite revisar, desde la biografía escolar de cada estudiante, qué y cómo aprendió acerca del lenguaje; y además hacer conscientes sus presupuestos tanto acerca del lenguaje, como del aprendizaje o del sujeto que aprende. Esta reflexión pone en juego la idea de que para aprender es necesario revisar y confrontar las propias concepciones con las de otros y con los saberes de referencia, y que, paralelamente, enseñar supone adoptar una modalidad: generar las condiciones para que esta confrontación de concepciones se lleve a cabo.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- conozcan los desarrollos teóricos fundamentales de las Ciencias del Lenguaje que sustentan las opciones didácticas para la escolaridad básica;
- conozcan la historia de la Enseñanza del Lenguaje para reflexionar sobre las propias concepciones acerca del lenguaje y su enseñanza, y para ser capaces de analizar prácticas docentes de otros y propias;
- avancen en su condición de usuarios competentes de la lengua oral y escrita, en especial en lo que se refiere a aquellas situaciones comunicativas en las que más frecuentemente deberán desenvolverse en la práctica profesional: entrevistas, exposiciones, lectura de textos literarios, expositivos e instructivos, producción de textos académicos y otros específicos como planificación de proyectos;
- reflexionen metacognitivamente sobre sus propias prácticas de lenguaje y sean capaces de organizar actividades de sistematización y reflexión sobre los aprendizajes de sus alumnos;
- desarrollen medios para evaluar las producciones de sus alumnos y conciban las intervenciones docentes que permiten provocar avances en la relación entre prácticas del lenguaje y conocimientos involucrados;
- sean capaces de diseñar y llevar a la práctica proyectos de Enseñanza del Lenguaje adecuados al nivel y de articularlos con otras áreas;
- construyan criterios de análisis, valoración y selección de materiales de lectura para proporcionar textos variados y relacionados con todas las prácticas que se propongan;
- reconozcan la importancia de las oportunidades que brinda la escuela a niños expuestos a muy diversas prácticas del lenguaje en su vida social, sensibilizándose frente al problema de la discriminación lingüística, y asumiendo el compromiso de trabajar para que todos los alumnos adquieran los conocimientos necesarios para desempeñarse en todo tipo de situaciones.

Ejes de contenidos

Los contenidos de Enseñanza del Lenguaje se han articulado alrededor de los siguientes ejes:

- Un eje de conocimientos acerca del lenguaje y de las prácticas del lenguaje formado por los contenidos relacionados con las Ciencias que estudian el lenguaje y sus prácticas (Lingüística, Psicolingüística, Sociolingüística, entre otras).
- Un eje de conocimientos didácticos que comprende, por ejemplo: las finalidades de la enseñanza del lenguaje en la escuela; el objeto de enseñanza desde la perspectiva histórica, la relación entre conocimiento de referencia y contenidos escolares, la oralidad, la escritura, la lectura en la escuela; el diseño de secuencia didácticas y las intervenciones docentes.
- Un eje de las prácticas docentes que comprende: la observación y el análisis de prácticas del lenguaje en el contexto escolar. Análisis de documentos curriculares, propuestas de enseñanza y materiales escolares. Diseño de propuestas de enseñanza.

Se presenta a continuación una posible articulación entre los distintos ejes.

1. Enseñanza del Lenguaje

- Finalidades de la Enseñanza del Lenguaje en la escuela según los distintos niveles. Historia de esta enseñanza en la Argentina.
- Enfoque general acerca de las prácticas del lenguaje: el paradigma del interaccionismo. Comunicación y competencia comunicativa. Los contextos de interacción: contextos de instrucción, interpersonales, normativos e imaginativos. Adecuación a la situación comunicativa, el registro. Concepto de audiencia y propósito, adecuación y corrección. La escucha como proceso activo de construcción de significado. Lenguaje e interacción social. Lenguaje e identidad. Condiciones para la adquisición de las prácticas del lenguaje. Tipos de interacción verbal. Los géneros familiares y los didácticos. El uso y la reflexión sobre el lenguaje.

2. Adquisición de la lengua materna

- Las primeras herramientas comunicativas. Emisiones prelingüísticas. El balbuceo. Primeras funciones del lenguaje. Las palabras-frase y las frases. Gramáticas infantiles: palabras pivote y palabras abiertas.
- El proceso de regularización. Factores personales y grupales. El rol de los otros en la adquisición del lenguaje. La conversación en la familia y en la escuela. Los "formatos escolares". Las intervenciones docentes. Contextos que favorecen la expresión oral.

3. La oralidad en la escuela

- La escuela como comunidad de hablantes. Diversidad y discriminación lingüística. La situación lingüística de la ciudad de Buenos Aires.
- Las interacciones verbales en el aula, intervenciones docentes en la cotidianidad y en el diseño de situaciones en torno de las prácticas de la oralidad: hablar para tomar posición frente a opiniones de otros; convencer a otros; hablar para tomar decisiones; exponer oralmente; hablar para auditorios distantes y extensos, la oralidad en contextos formales; entrevistar.
- Observación, registro y análisis de las interacciones verbales de los niños en situaciones variadas.

4. Problemática de la alfabetización

- Los avances teóricos en la comprensión de la alfabetización inicial. Los estudios psicolingüísticos y sus implicancias didácticas. Conceptualizaciones de los niños acerca del sistema de escritura. La lectura y la escritura como prácticas sociales y como prácticas escolares. Las funciones de la lectura y la escritura. La escritura como proceso de producción de textos. El sentido del aprendizaje y las condiciones didácticas.

5. Prácticas de la escritura, concepto y procesos

- Las diversas prácticas de la escritura, modelos para el proceso de escritura. Estrategias de intervención. Análisis, diseño, puesta en práctica y evaluación de secuencias didácticas. Disponer de medios para analizar las producciones de los alumnos y promover el aprendizaje.
- Los aportes de la gramática textual y oracional para producir y analizar la escritura. Coherencia y cohesión: progresión temática, informatividad; recursos cohesivos (gramaticales y léxicos); organizadores textuales-conectores; pronombres; sustitución lexical (sinónimos, etc.); léxico: adecuación a género y situación; sintaxis oracional; concordancia, inclusión de discursos ajenos en el propio; conocimientos de la lengua y problemas ortográficos.
- La interacción con los otros en el proceso de escritura. Revisión y reescritura colectiva e individual. Contenidos que se trabajan en las distintas situaciones, proyectos de escritura.

- Producción de textos informativos. Elaborar resúmenes. Producir textos literarios y argumentativos.
- Análisis de producciones escritas de los alumnos.
- Análisis y diseño de proyectos de escritura de textos completos con destinatarios reales.

6. Prácticas de lectura, concepto y procesos

- Las diversas prácticas de lectura; adecuación entre modalidad de lectura, propósito y tipo de texto.
- Estrategias de lectura. La comprensión lectora como construcción de significado. Posturas del lector: estética y eferente.
- Estrategias de intervención para guiar el proceso de comprensión e interacción de los alumnos con los textos.
- Leer para estudiar. El trabajo sobre textos informativos de diversas áreas. Búsqueda, selección y organización de la información.
- Las prácticas de lectura de textos argumentativos: reseña y ensayo.
- Leer literatura; leer sobre literatura. La lectura literaria como hecho estético. Literatura y ficción. La literatura destinada a los niños. La construcción de la interpretación. El docente como mediador entre las obras literarias y los niños. Selección de textos: rasgos pertinentes para los distintos ciclos de la escolaridad básica. Los proyectos de estimulación de la lectura. Secuencias didácticas. Las bibliotecas del aula, de la escuela y de la Ciudad.
- Diseño de instrumentos de evaluación de la comprensión lectora en texto de estudio.

■ ENSEÑANZA DE CIENCIAS SOCIALES

Contribución de la instancia a la formación docente

Esta materia tiene como propósito brindar a los futuros docentes herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan tomar decisiones acerca de qué y cómo enseñar Ciencias Sociales en el Nivel Primario, así también cómo incorporar los saberes de esta área al diseño de situaciones para conocimiento del ambiente en la Educación Inicial.

Se parte del supuesto de que el área de Ciencias Sociales es una construcción escolar, cuya definición ha ido cambiando históricamente. La geografía y la historia, junto con formación cívica, fueron las disciplinas que tradicionalmente asumieron la enseñanza de conocimientos sociales en el ámbito escolar. En la actualidad, la función atribuida a la escuela de acompañar a los alumnos en la tarea de "comprender (...), actuar con responsabilidad y tomar iniciativas en un mundo complejo, de profundos contrastes sociales, culturales, políticos, económicos y territoriales",²⁰ ha alentado la inclusión en el área de un conjunto de ciencias cuyos desarrollos se consolidaron en el siglo XX: sociología, economía, antropología y ciencias políticas.

Todas ellas constituyen las disciplinas de referencia para la construcción del área; a partir de sus aportes es posible definir un objeto de estudio en común, la realidad social, a la que se caracteriza como compleja, conflictiva, única y dinámica, producto de una construcción histórica y objeto de diversas interpretaciones. La Enseñanza de las Ciencias Sociales está dirigida a brindar a los alumnos herramientas e instrumentos conceptuales y metodológicos que les permitan analizar y explicar el

²⁰ G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica (Educación Primaria y Media, según denominación vigente)*, Marco General, 1999.

mundo social, a partir de la identificación de las múltiples dimensiones desde donde puede hacer su lectura –social, cultural, económica y política– y del reconocimiento del interjuego de las mismas en procesos sociales e históricos.

Otro elemento a considerar para la definición del área son los saberes que provienen de las investigaciones didácticas y psicológicas. Las experiencias desarrolladas hasta el momento permiten identificar algunas intervenciones docentes que favorecen el aprendizaje en las direcciones planteadas así como criterios para el diseño de secuencias de actividades. La información sobre los procesos de construcción de nociones sociales y el trabajo de interpretación y conceptualización que los sujetos realizan a partir de sus experiencias en los contextos sociales en los que están insertos, se vislumbra hoy como un elemento valioso para dar dirección a las estrategias de enseñanza, destinadas a transformar y enriquecer las miradas que los sujetos construyen sobre el mundo social.

Esta finalidad exige contar con marcos interpretativos contruidos a partir de los conocimientos de las disciplinas de referencia, cuya enseñanza favorecerá en los estudiantes la resignificación de sus prácticas sociales y una comprensión del mundo social desde perspectivas más complejas y rigurosas. El área se organiza, entonces, en torno de una serie de conceptos y principios que se consideran relevantes para el análisis y la explicación de la realidad social, que dan sentido a los contenidos a ser enseñados y que contribuyen a superar las visiones frecuentemente estereotipadas y esquemáticas de esa realidad.

Se parte de la premisa de que los conocimientos que el futuro docente adquirirá en su formación inicial son de un carácter y complejidad diferente de los que haya podido aprender a lo largo de su escolaridad y de los conocimientos que luego efectivamente habrá de enseñar, complejidad que se construye a partir de la articulación de diferentes saberes. Las propuestas que se presentan para estas instancias curriculares se sostienen, entonces, en un marco conceptual, tentativo y provisorio, que resulta de la articulación de saberes epistemológicos, conocimientos conceptuales, metodológicos y problemáticas de las disciplinas de referencia, y saberes didácticos. Asimismo, se promueve una revisión y una reconsideración de ese marco conceptual desde el punto de vista de las prácticas docentes que involucra la Enseñanza de las Ciencias Sociales, con el propósito de favorecer una reflexión didáctica en torno del campo de problemas y elementos que los futuros docentes deberán construir para la gestión sus clases.

Objetivos

Se espera que los futuros docentes:

- conozcan las diversas posturas sobre el conocimiento social y sobre las finalidades de la Enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela;
- revisen sus concepciones y conocimientos sobre el mundo social con miras al cambio conceptual y a la modificación de los modelos de actuación incorporados durante la escolarización previa como primer paso para desarrollar una práctica profesional reflexiva;
- analicen la realidad social desde un enfoque explicativo y globalizador, las categorías estructurantes del área y de las perspectivas de las disciplinas que la integran;
- conozcan y analicen críticamente propuestas curriculares para la enseñanza del área;
- interpreten, diseñen, conduzcan y evalúen secuencias de enseñanza que contemplen las condiciones necesarias para favorecer el aprendizaje de conocimientos sociales;

- construyan criterios para seleccionar textos, materiales y recursos didácticos a ser usados pertinentemente en las estrategias de enseñanza.

Ejes de contenidos

La propuesta de contenidos que se presenta se organiza alrededor de tres ejes:

- Un eje **epistemológico**: que aborda cuestiones referidas al conocimiento social, los modos de producción, las perspectivas que aportan las disciplinas que integran el área.
- Un eje de **conocimientos sociales**: formado por temáticas y problemáticas que abordan las disciplinas de referencia.
- Un eje **didáctico**: que contempla las finalidades de la Enseñanza de Ciencias Sociales en la escuela, los enfoques didácticos del área entendida como construcción escolar, las concepciones de los alumnos y el papel que juegan en los aprendizajes de nociones sociales, las estrategias de enseñanza, etcétera.

Se presentan a continuación temáticas específicas de las Ciencias Sociales, en cuyo tratamiento es posible articular los conocimientos correspondientes a cada uno de los tres ejes propuestos. Estas problemáticas se han seleccionado considerando que abarcan una amplia variedad de los contenidos contemplados por la jurisdicción para el primero y el segundo ciclo del Nivel Primario y permiten ser abordados interdisciplinariamente. Cabe aclarar que estas temáticas no son excluyentes de otras, cuya selección quedará a consideración de los profesores a cargo de la enseñanza.

1. Enseñanza de las Ciencias Sociales para la indagación del ambiente

- Propósito del abordaje del área en la Educación Inicial. Noción de ambiente. Criterios para la selección de recortes del ambiente que supongan la enseñanza de contenidos de Ciencias Sociales.
- Los conocimientos que construyen los niños respecto del mundo social: para qué y cómo tenerlos en cuenta en las propuestas didácticas. Variedad de propuestas: actividades de observación, lectura de imágenes, actividades con informantes, lectura de objetos, búsqueda de información en libros, actividades de sistematización, etcétera.

2. Funciones y transformaciones de los espacios urbanos

- Los asentamientos aldeanos y las ciudades en las culturas prehispánicas. Funciones.
- La función de las ciudades en la colonización española.
- Transformaciones de las ciudades en la Argentina a partir de la primera división internacional del trabajo: integración y exclusión.
- La gestión y la planificación del espacio urbano: infraestructura urbana y organización del espacio.
- Las formas de organización social, sus transformaciones y manifestación en el espacio urbano.
- Gobierno y participación ciudadana en la gestión de la ciudad de Buenos Aires.
- El conocimiento social y las finalidades de la Enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela. Tradiciones didácticas y enfoques de la enseñanza del área.
- Objeto de estudio, conceptos y procedimientos estructurantes del área. Las dimensiones de estudio de la realidad social.

- El **espacio** como construcción social. La relación entre los procesos históricos y la organización de los espacios. Análisis de casos.
- Las nociones de **poder** y autoridad. Las formas de organización social, participación y gobierno. Sociedad civil, espacios públicos y privados.
- Los procedimientos para la búsqueda de información. Lectura de imágenes (fotografías, cuadros), representaciones gráficas y material cartográfico. Realización de trabajos de campo.
- Las ideas y concepciones de los alumnos y su papel en el aprendizaje de las nociones sociales. Concepciones infantiles sobre el espacio urbano.
- Revisión del criterio "lejano y cercano" para la selección de contenidos y temas de enseñanza. Estrategias para la indagación y la explicitación de las concepciones previas de los alumnos. Los proyectos de enseñanza vinculados a la comunidad (sujetos críticos, participativos, responsables y solidarios).
- Análisis de documentos curriculares, materiales y recursos didácticos.
- La selección y la organización de contenidos a partir de la consideración de problemas socialmente relevantes.
- Relaciones entre las distintas dimensiones de la sociedad.

3. El proceso de la doble revolución –Revolución Francesa y Revolución Industrial– y su impacto en América y en la Argentina

- Las transformaciones políticas e ideológicas relacionadas con la Revolución Francesa y su impacto en el proceso revolucionario de Mayo.
- Las transformaciones económicas relacionadas con la Revolución Industrial y su impacto en el Río de la Plata.
- Ruptura del orden colonial y comienzo del proceso de organización del Estado nacional.
- La noción de **tiempo histórico**: cambio, permanencia y duración. Cronología y periodización. Procesos de larga duración y su articulación con el tiempo medio y corto en el *continuum* histórico.
- La perspectiva de los actores sociales: conflictos, diversidad y desigualdad social. Las diferentes racionalidades e intereses de los actores sociales involucrados.
- La **multiperspectividad**, la **controversialidad**, la **multicausalidad** del conocimiento social.
- La enseñanza de hechos y procesos históricos. Las condiciones de apropiación de la noción de tiempo histórico en los niños. Revisión de las tradiciones escolares en torno de las efemérides. Observación de actos escolares. Análisis de propuestas de enseñanza.
- Los juegos de simulación y los juegos de roles como estrategias didácticas relevantes para trabajar las múltiples perspectivas y la comprensión empática.
- El trabajo escolar con fuentes históricas (testimonios, documentos escritos e iconográficos, objetos y patrimonio arquitectónico).
- Análisis de textos escolares. Vinculaciones con el área de Lengua.

4. Las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales de los procesos migratorios

- Los grandes procesos migratorios en nuestro territorio: la colonización española, la gran inmigración, las migraciones internas y las inmigraciones de países limítrofes. Las inmigraciones hacia el exterior. Las manifestaciones espaciales de los procesos migratorios en sus aspectos territoriales, demográficos y económicos.
- Transformaciones sociales y culturales a partir de los procesos migratorios. El carácter plural y multicultural de la sociedad argentina.

- Reacciones sociales y políticas frente a las migraciones internacionales en la actualidad. La xenofobia, la integración, la discriminación como prácticas sociales.
- La **cultura** como un proceso social. El patrimonio cultural y su valorización.
- El papel de los prejuicios y los estereotipos en las interpretaciones del mundo social. Su revisión a partir de argumentaciones fundamentadas desde los marcos conceptuales de las disciplinas sociales.
- Las relaciones entre las distintas dimensiones de la realidad social.
- El trabajo escolar con fuentes orales. Propuestas de enseñanza para la reconstrucción de la historia personal y familiar. Distinciones entre memoria e historia.
- Los procedimientos para la construcción y la interpretación de tablas estadísticas, gráficos y pirámides de población.
- La elaboración de mapas temáticos.
- Análisis de propuesta de enseñanza. Vinculaciones con el área de Formación Ética y Ciudadana.
- Diseños de propuestas didácticas bajo modalidades de experiencias coparticipadas entre el profesor y los alumnos.

5. Los recursos naturales y las problemáticas ambientales

- La organización de las economías regionales a partir de la valorización de los recursos naturales.
- El desarrollo tecnológico y su relación con la apropiación de los recursos naturales.
- La relación entre el modelo de desarrollo y los problemas ambientales; la alternativa del desarrollo sostenible.
- El interjuego de escalas de análisis. Noción de recursos naturales: su relación con procesos históricos de valoración, tecnología.
- Abordaje sociopolítico de las problemáticas ambientales.
- La enseñanza basada en la resolución de problemas a partir de la racionalidad y la diversidad de intereses de los actores sociales.
- Criterio de significatividad en la selección de los contenidos.
- Diseño de proyectos didácticos.
- La relación entre propósitos y propuestas de enseñanza. Los valores en la Enseñanza de las Ciencias Sociales. Actitud crítica, participativa y responsable.
- El diseño de proyectos didácticos a partir de los enfoques de la enseñanza del área.
- El problema de la evaluación en la Enseñanza de Ciencias Sociales.

■ ENSEÑANZA DE CIENCIAS NATURALES

Contribución de la instancia a la formación docente

Esta materia tiene como propósito brindar a los futuros docentes herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan tomar decisiones acerca de qué y cómo enseñar Ciencias Naturales en el Nivel Primario, así también cómo incorporar los saberes de esta área al diseño de situaciones para el conocimiento del ambiente en la Educación Inicial.

Se parte del supuesto de que el área de Ciencias Naturales es una construcción escolar cuya definición ha ido cambiando históricamente, y varía según cuáles sean los criterios que se priorizan.

Biología, Química, Física, y más recientemente Geología y Astronomía, constituyen sus disciplinas de referencia.

La definición y la construcción del área de Ciencias Naturales con vistas a su enseñanza que se presenta en este documento tiene en cuenta los siguientes criterios: las relaciones históricas de las disciplinas de referencia; su objeto de estudio y sus formas de construcción; las particularidades de su enseñanza y aprendizaje en la escuela.

Desde una perspectiva histórica, aunque cada una de las disciplinas de referencia ha seguido modelos de desarrollo específicos, es posible encontrar numerosos momentos de convergencia, en los cuales unas han influido poderosamente sobre otras.

La identificación de un objeto de estudio en común –los fenómenos y procesos que ocurren en el “universo natural”– y de una de las formas de acercamiento al mismo que les es particular –la metodología experimental– son otros de los elementos que permiten la construcción del área, sin que esto excluya o impida reconocer la identidad, el recorte particular, los problemas y los modos de abordaje de los fenómenos naturales desde la perspectiva de cada disciplina.

Finalmente, las actuales investigaciones en didáctica de las ciencias, aunque insuficientes, también ponen de manifiesto otros elementos convergentes como son los procesos de construcción y adquisición de nociones científicas o las estrategias y los dispositivos para su enseñanza; saberes didácticos estos últimos que están fuertemente condicionados por la reflexión sobre el sentido de enseñar Ciencias Naturales en la escuela.

La propuesta que se presenta para estas instancias curriculares plantea la articulación de los conocimientos de las disciplinas de referencia con los saberes epistemológicos –didácticos por un lado–; y en la revisión y la reconsideración de esos conocimientos desde el punto de vista de las prácticas docentes que involucra la enseñanza de las ciencias, por otro. Se trata de promover una reflexión didáctica en torno del campo de problemáticas y situaciones con el cual los futuros docentes se habrán de encontrar durante la gestión sus clases.

La selección de los contenidos para la formación docente en el área parte de la premisa de que los conocimientos acerca de los fenómenos naturales que el futuro docente adquirirá en su formación inicial son de un carácter y una complejidad diferente de los que haya podido aprender a lo largo de su escolaridad y de los conocimientos que luego efectivamente habrá de enseñar. Esta complejidad se construye a partir de la articulación de saberes disciplinares, epistemológicos, didácticos, sociológicos, y de su transformación en herramientas útiles para la enseñanza.

Objetivos

Se espera que los futuros docentes:

- conozcan las diversas posturas acerca del conocimiento científico y de las finalidades de la enseñanza de las ciencias en la escuela según los distintos niveles, y sostengan una reflexión crítica en torno de sus propios supuestos y su práctica;
- revisen los conocimientos que poseen sobre la ciencia y los fenómenos naturales, y adquieran nuevos, en función de su especificidad para la enseñanza en el primero y el segundo ciclo del Nivel Primario;
- conozcan y analicen críticamente las propuestas curriculares de la jurisdicción para la enseñanza del área;
- interpreten, diseñen, conduzcan y evalúen secuencias de enseñanza que contemplen las condiciones necesarias para favorecer el aprendizaje de conocimientos sobre la ciencia y los fenómenos naturales;

- construyan criterios para seleccionar recursos didácticos a ser usados pertinentemente en las estrategias de enseñanza;
- elaboren juicios personales que les permitan actuar con autonomía frente a las innovaciones que se presentan desde las instituciones y desde la producción teórica.

Ejes de contenidos

La propuesta de contenidos que se presenta se organiza alrededor de dos ejes:

- Un eje **disciplinar** formado por los núcleos conceptuales definidos desde las disciplinas de referencia que conforman el área.
- Un eje **didáctico** formado por conocimientos que provienen de la investigación didáctica y del análisis y la reflexión sobre la enseñanza de las ciencias.

Los **núcleos conceptuales de las disciplinas de referencia** que se proponen son los que **vertebran** los contenidos de la formación, articulándose los saberes didácticos en torno de las temáticas que cada núcleo propone.

1. Contenidos relacionados con las disciplinas de referencia y algunos aspectos epistemológicos que se consideran relevantes para la comprensión de la propuesta didáctica para la Educación Inicial

- En relación con los seres vivos: unidad de funciones y diversidad de estructuras. Diversidad de los seres vivos. Noción de adaptación. Interacciones y cambios en los seres vivos.
- En relación con los objetos y materiales: el modelo de partículas para explicar la estructura de la materia y dar cuenta de su unidad. Propiedades de los materiales, especialmente la diversidad de materiales del ambiente. Interacciones y cambios en los materiales.
- Distintos tipos de actividades para el abordaje de los contenidos de Ciencias Naturales en la Educación Inicial. Relación entre actividad y contenido. La actividad exploratoria y las actividades centradas en la observación: potencialidad y limitaciones. Actividades con informantes, libros y videos.

2. Principios de la mecánica – el movimiento de los cuerpos celestes

- Los modelos en el campo de la Física y su complejidad. Las leyes de la mecánica y las ideas intuitivas sobre las fuerzas y el movimiento.
- La importancia de las concepciones previas en el aprendizaje significativo. Estrategias para la indagación y la explicitación de las concepciones previas de los alumnos.
- Relaciones entre conocimiento científico y contenidos escolares.
- Cosmovisión acerca de la Tierra y el lugar del hombre en el Universo: modelos geocéntricos y heliocéntricos.
- La búsqueda y la interpretación de información bibliográfica.
- La sistematización de la información: realización de informes.
- Finalidades de la enseñanza de las ciencias. Concepciones acerca de las ciencias, del aprendizaje y de la enseñanza subyacente.
- El lugar relativo de la observación en función de los puntos de vista del observador. Diferencia entre datos observacionales y las inferencias que se hacen a partir de ellos.

- Análisis de las propuestas curriculares vigentes.

3. Estructura de la materia – transformaciones de la materia y la energía

- Las ideas de los alumnos sobre la estructura de la materia. Principales obstáculos para la comprensión de las explicaciones científicas: el problema de la continuidad/discontinuidad de la materia. La importancia de las concepciones previas en el aprendizaje significativo.
- La relación entre los fenómenos macro y las explicaciones micro.
- Desarrollo histórico de las ideas acerca de la constitución de la materia desde el atomismo de Demócrito hasta la teoría atómica de Dalton.
- Lectura e interpretación de textos.
- El modelo corpuscular y su potencialidad explicativa: propiedades de los estados de agregación. Cambios de estado. Mezclas y soluciones. Dilatación con el calor. Difusión. Absorción.
- Las dimensiones del contenido: conceptual, procedimental y actitudinal.
- La relación entre conocimientos científicos y contenidos escolares. Análisis de los contenidos de los *Diseños Curriculares* de la ciudad de Buenos Aires relacionados con la temática.
- El abordaje fenomenológico en los primeros años y su complejización a lo largo de la escolaridad. Análisis del *Diseño Curricular para la Educación Inicial*.²¹
- Criterios para la organización de contenidos y la selección de materiales y recursos para la enseñanza.
- La actividad experimental y su relación con la teoría. Diseño de experimentos y control de variables. Consecuencias en la enseñanza.
- Análisis crítico del lugar de la experimentación en la escuela.

4. Los sistemas vivos – origen y evolución de la vida en la Tierra

- Adaptación y diversidad biológica. Concepciones de los alumnos en relación con las adaptaciones de los seres vivos al ambiente. Las ideas finalistas, obstáculo para la comprensión del fenómeno de adaptación.
- Evolución histórica de las teorías sobre la diversidad de los seres vivos: fijistas, transformistas y evolucionistas. Debate acerca de las limitaciones del fijismo. La herencia de los caracteres adquiridos de Lamarck. La teoría de la selección natural de Darwin. Interpretación de las adaptaciones según estas teorías. Diferencias entre opinión y argumentación.
- La discusión grupal y la confrontación de ideas en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias.
- Los aportes de la genética a la Teoría de Darwin. La noción de especie, mecanismos de especiación. Diferencia entre especie y población.
- Teorías sobre la evolución geológica de la Tierra, gradualismo y catastrofismo. Su influencia sobre las concepciones acerca de la evolución de los seres vivos.
- El papel de las teorías en la interpretación de los hechos: diferentes interpretaciones de la realidad. Consecuencias para la enseñanza.
- Las ideas de los niños pequeños sobre los fenómenos naturales.
- La noción de especie en las propuestas de enseñanza. La importancia de la enseñanza de la diversidad de los seres vivos en el primero y el segundo ciclo del Nivel Primario. Análisis de los contenidos de los *Diseños Curriculares*.
- Análisis crítico de textos escolares.
- Observación de clases y análisis del discurso docente.
- Criterios para el diseño de estrategias y dispositivos de enseñanza.

²¹ Op. cit.

Contribución de la instancia a la formación docente

Este espacio curricular busca generar una reflexión y una práctica respecto del valor educativo de las artes, en cuanto dimensión de la vida personal y social cuyo desarrollo potencia el disfrute y la conquista de la autonomía en todas las personas. A su vez, intenta sistematizar saberes referidos a la contribución específica en el trabajo con personas con discapacidad, responsabilidad del Profesor de Educación Especial.

Se propone la oferta de instancias basadas en distintas disciplinas artísticas para la opción de los estudiantes de acuerdo con sus propios intereses. Algunas opciones posibles:

- Música.
- Plástica.
- Teatro.
- Literatura.

Cualquiera sea la disciplina artística de que se trate, se busca favorecer la sensibilización mediante prácticas significativas que repliquen aspectos vitales y auténticos del arte, así como desarrollar las propias posibilidades expresivas.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- accedan a experiencias artísticas sensibilizadoras que acrecienten su posibilidad de acción;
- enriquezcan y diversifiquen la propia experiencia cultural, ampliando su repertorio dentro de la disciplina artística a variados estilos y géneros, y a expresiones innovadoras que amplían el panorama hacia nuevas y diferentes perspectivas;
- desarrollen la capacidad selectiva y el juicio crítico, transmitiendo y afianzando valores estéticos;
- elaboren criterios para la adecuación de las actividades artísticas a grupos de alumnos con discapacidad;
- diseñen recursos y estrategias afines con las necesidades y posibilidades de los alumnos de la Educación Especial.

Ejes de contenidos

Se propone el trabajo sobre tres ejes:

- La producción.
- La apreciación.
- La enseñanza de la disciplina artística.

Contribución de la instancia a la formación docente

Se propone que el futuro docente transite por experiencias que le permitan pensar la expresión corporal primordialmente como un lenguaje de comunicación, a través de movimientos creativos, desarrollando la capacidad de jugar con el cuerpo y sus movimientos, sensibilizándose, activando su mundo interno, sus imágenes y sensaciones, para poder convertirlas en lenguaje; que se interese por las producciones artísticas para transformarse en un futuro lector del hecho artístico y contextualice esta propuesta para los sujetos de la Educación Especial.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- se acerquen al descubrimiento sensible de las posibilidades de movimiento de su propio cuerpo y el cuerpo de los otros;
- se vinculen con el espacio que ocupan su cuerpo y sus movimientos y las calidades de movimiento;
- protagonicen improvisaciones construyendo y transmitiendo a través del movimiento una idea, una situación, una imagen real o fantaseada, jugando con los recursos que tienen a su alcance para comunicarla;
- se desarrollen como espectadores y lectores críticos del hecho artístico;
- conozcan los desarrollos teóricos fundamentales y las opciones didácticas para diseñar proyectos, especificando propuestas de actividades, estrategias de intervención y posibilidades de articulación con otras áreas;
- adecuen esta disciplina artística a los intereses y necesidades de los sujetos con discapacidad proponiendo los contenidos posibles de trabajar en los distintos ámbitos de la Educación Especial.

Se plantea esencialmente el carácter vivencial de la instancia curricular, la necesidad de que el futuro docente explore, experimente, se sensibilice y sea creativo con sus movimientos. Que realice experiencias significativas que le permitan entender y transmitir sus sensaciones, emociones, etc. Que logre jugar con sus movimientos y con los otros sujetos de la acción.

A la vez que realiza su propio recorrido de adquisiciones deberá ubicar la disciplina dentro del contexto de la Educación Especial; es decir, entender qué necesita un sujeto con alguna discapacidad para aprender a comunicarse y expresarse corporalmente.

Ejes de contenidos

Exploración del movimiento expresivo en el tiempo y el espacio

- Exploración de movimientos globales segmentarios, descubrimiento de las sensaciones que provoca el movimiento de distintas partes del cuerpo, cómo comunicarlas a través de ellos, qué imágenes despierta el mover el propio cuerpo, mover el cuerpo del otro (rol pasivo/activo).

- Percepción del lugar que ocupa el cuerpo y sus movimientos en forma individual y en relación con otros cuerpos objetos o sujetos de la acción. Exploración de las intensidades y velocidades con la que se realizan los movimientos.

La producción de mensajes

- Imitación y recreación de movimientos de otros, presentes o evocados, de la realidad o de la propia invención.
- Selección adecuada de los recursos necesarios para la transmisión de una idea (espacio/calidades de movimiento/objetos, etcétera).
- Actitud crítica como lector de sus propias producciones y las de los otros.

La enseñanza de la Expresión Corporal

- Los lenguajes artísticos y la Educación Especial. El niño como productor y como futuro lector del hecho artístico.
- El por qué y el para qué de la Expresión Corporal en la Educación Especial. Cómo enseñarla. Recursos.
- Planificación y evaluación de propuestas de enseñanza.

TRAYECTO DE FORMACIÓN ORIENTADO

Caracterización del Trayecto

La propuesta de Trayecto de Formación Orientado hace referencia a un espacio formativo previsto para abordar problemáticas específicas. Permite la profundización en áreas de interés a partir de la oferta institucional de instancias curriculares organizadas en torno a alguna problemática pertinente dentro del campo de la Educación Especial.

En este documento se desarrollan lineamientos correspondientes a:

- 1) Trayecto de Formación Orientado en Retardo Mental (en adelante RM).
- 2) Trayecto de Formación Orientado en Deficiencia Auditiva y Perturbaciones del Lenguaje (en adelante DAPL).
- 3) Trayecto de Formación Orientado en Deficiencia Visual (en adelante DV).

Cada uno de estos Trayectos de Formación Orientado incluye el conjunto de saberes específicos requeridos para dar una respuesta integral a las NEE derivadas de esa deficiencia en particular. El trayecto integrado a la totalidad del plan de estudios deberá brindar los conocimientos y habilidades pertinentes para formar al estudiante en aquellas competencias que lo habiliten para llevar adelante la enseñanza en las escuelas especiales y para interactuar con los maestros de escuelas comunes que llevan adelante procesos de integración.

El objetivo de la educación de los alumnos con deficiencia no ha de ser asimilarlos a la "normalidad" sino conocer y comprender sus particularidades en tanto sujetos de aprendizaje, posibilitar así el desarrollo de las potencialidades de origen. La deficiencia no es en sí un "problema de aprendizaje" sino que plantea un abordaje diferente respecto del aprendizaje de los demás sujetos.

La heterogeneidad intra e interindividual es inherente al ser humano, independientemente de que los sujetos sean portadores de una deficiencia. La diversidad implica, por lo tanto, el reconocimiento del derecho a la diferencia y a la diversificación de la oferta pedagógica. El docente juega un papel muy importante, ya que debe adoptar criterios metodológicos que ayuden a la superación de las dificultades, atendiendo a las características individuales. Es decir, orientar al alumno hacia el aprendizaje a través del descubrimiento activo de la resolución de problemas; buscando metodologías apropiadas que constituyan un instrumento para promover el aprendizaje y tendiendo a los principios de "normalización" e "integración".

El Trayecto de Formación Orientado se articula con el Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes en sus tramos 2 y 3, por lo cual requiere para comenzar su cursada que se hayan acreditado las obligaciones correspondientes al tramo 1 completo. Quienes hayan egresado con este plan de estudios pueden cursar otra orientación, para lo cual deberán completar las obligaciones correspondientes al Trayecto de Formación Orientado y a los tramos 2 y 3 del TCPD.

Si bien la conformación inicial de trayectos de formación orientada hacia el trabajo con personas con deficiencia visual, retardo mental y deficiencia auditiva (que conforman las especialidades del plan de estudios de 1988) surge como consecuencia de la historia del campo de la Educación Especial y la propia historia institucional del ISPEE, se prevé la posibilidad de organizar otras orientaciones en función de problemáticas apropiadas para la tarea del Profesor en Educación Especial, que podrían agregarse posteriormente.

Finalidades formativas

- Conocer las características etiológicas centrales de las deficiencias referidas en el Trayecto.
- Comprender las características de los sujetos que constituyen el eje del Trayecto y las peculiaridades de sus vínculos con el conocimiento y el aprendizaje, evitando prejuicios y presupuestos que reduzcan las expectativas de logro.
- Reconocer y valorar la diversidad presente en todo contexto, incluidos aquéllos que se circunscriben a la atención de sujetos con una misma deficiencia.
- Comprender la especificidad del trabajo docente en los contextos a que se refiere el Trayecto, con conciencia de las tensiones propias de la convivencia de los distintos paradigmas de la Educación Especial.
- Construir criterios abiertos, flexibles y fundamentados para el diseño de adecuaciones curriculares y para las decisiones sobre sus intervenciones como docente.
- Diseñar propuestas didácticas para sujetos reales en distintos contextos.

TRAYECTO DE FORMACIÓN ORIENTADO EN RETARDO MENTAL _____

Caracterización del Trayecto

El "retardo mental" es en realidad una categoría definida arbitrariamente y que ha cambiado sustantiva y frecuentemente a lo largo de los años. De las concepciones orgánicas o biologicistas iniciales se pasó a las concepciones exclusivamente psicométricas, para ir avanzando, más recientemente, hacia la actual concepción multidimensional del retardo mental.

El retardo mental es un estado cualitativamente distinto de la normalidad, no es una única condición, sino que se refiere a una amplia categoría de personas que tienen algunas características en común; por ejemplo, su pobre ejecución en los aprendizajes escolares y cierta incompetencia para manejar sus propios asuntos con independencia.

En este sentido, el retardo mental presenta problemáticas complejas que relativizan el sostenimiento del currículum único. Tanto es así, que en el "Acuerdo Marco para la Educación Especial" se expresa que, cuando las adecuaciones resulten altamente significativas, deberá analizarse la necesidad de un currículum alternativo.

Asimismo, la experiencia en el campo de la integración sociolaboral indica que los sujetos con RM resultan ser las personas con mayor grado de dificultad para lograrla y, tal vez complementariamente, las que encuentran mayores resistencias para su aceptación.

Otro aspecto central a considerar es el de las tendencias en las políticas educativas, que modifican el cuadro de situación dentro de este campo. La Educación Especial absorbió históricamente en su matrícula a aquellos alumnos etiquetados como "discapacitados mentales leves", pero a partir de las políticas tendientes a la integración escolar lentamente se va produciendo un alto corrimiento de esa matrícula a la escolaridad común. Al mismo tiempo, otro hecho concreto es que, ante aquellas situaciones que se presentan como más profundas en cuanto a su incidencia en las capacidades del sujeto, no se encuentran las respuestas integrales que requieren (es interesante señalar que en nuestra jurisdicción las escuelas privadas más que duplican la oferta pública y precisamente absorben la matrícula con cuadros más severos).

Identificación de las instancias curriculares que lo componen

Materias

Trastornos del desarrollo en el retardo mental

Alteraciones del lenguaje en el retardo mental

Abordajes pedagógicos para el sujeto con retardo mental:

1) Educación Inicial y Primer ciclo Nivel Primario / EGB 1

2) Segundo ciclo Nivel Primario y posterior / EGB 2 y posterior

Educación del adulto y habilitación ocupacional

Taller

Tecnología para la educación de personas con retardo mental

Seminarios

Cognición y retardo mental

Perspectiva social y tercera edad en el retardo mental

Descripción de las instancias curriculares del TFORM

■ TRASTORNOS DEL DESARROLLO EN EL RETARDO MENTAL

Contribución de la instancia a la formación docente

Esta instancia propone estudiar en profundidad tanto los factores etiológicos como las consecuencias que el retardo mental provoca en las diversas áreas de desarrollo que se involucran en la tarea educativa del Profesor en Educación Especial, tanto en la escuela como en otros espacios (recreativos, turísticos, deportivos...), proponiendo una mirada integral y desprovista de presupuestos.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- desarrollen su capacidad para interpretar las características conductuales y de aprendizaje de los sujetos con RM sin prejuicios ni etiquetamientos;
- comprendan las variables de todas las áreas comprometidas en los procesos de aprendizaje de los sujetos con RM y su incidencia en la acción pedagógica a nivel individual y grupal.

Ejes de contenidos

- Estudio de los antecedentes hereditarios, familiares y personales del sujeto con RM.
- Patología de la atención en los cuadros de RM. Intensidad, fatigabilidad, concentración y dispersión. Su incidencia en el aprendizaje, en la conducta y en los vínculos de los sujetos con RM por enfermedades neurológicas y encefalopatías evolutivas y no evolutivas; por enfermedades cromosómicas; por enfermedades metabólicas.
- Patología de la memoria en los cuadros de RM. Fijación, conservación, evocación, reconocimiento, localización, olvido. Alteraciones cuantitativas y cualitativas de la memoria en los cuadros de RM. Su incidencia en el aprendizaje, en la conducta y en los vínculos de los sujetos con RM por enfermedades neurológicas y encefalopatías evolutivas y no evolutivas; por enfermedades cromosómicas; por enfermedades metabólicas.
- Patología de la sensopercepción. Imágenes sensoperceptivas normales y perturbadas. Alteraciones cuantitativas y cualitativas en los cuadros de RM. Su incidencia en el aprendizaje, en la conducta y en los vínculos de los sujetos con RM por enfermedades neurológicas y encefalopatías evolutivas y no evolutivas; por enfermedades cromosómicas; por enfermedades metabólicas.
- Heterocronía del desarrollo en los sujetos con RM. Sus manifestaciones particulares en las distintas etapas de su vida y su educación. Niños, adolescentes, adultos y gerontes. Incidencia del contexto familiar, social, cultural y escolar en el desempeño de los sujetos con RM. Repercusión en las dimensiones espacio temporales.
- Desnutrición y RM. Anemia y desarrollo mental. Secuelas de SIDA en la infancia. El niño prematuro, secuelas y RM.

- Estudio de algunos síndromes y patologías como Prader-Willi, Williams, X Frágil, Turner, Síndrome de Down, Síndrome de Angelman, Hipotiroidismo, Fenilcetonuria, Síndrome de Alcohol Fetal, Esclerosis Tuberosa (Enfermedad de Bourneville) y Neurofibromatosis (Enfermedad de Recklinghausen), su expresión en diferentes sujetos y en diferentes etapas, en niñas y niños.
- Aportes de los docentes en los equipos de profesionales que atienden al sujeto y a la familia. Orientación familiar. Orientación a instituciones que se vinculan con los sujetos.
- Procedimientos adecuados en casos de emergencia en cuadros de epilepsia asociada a RM, en cuadros de severos trastornos emocionales, en cuadros de conductas sexuales compulsivas asociados a RM.

■ ALTERACIONES DEL LENGUAJE EN EL RETARDO MENTAL

Contribución de la instancia a la formación docente

La vida escolar se sustenta, fundamental y fuertemente, en interacciones lingüísticas. El estudio de los procesos de comprensión y expresión bucea en los factores antropológicos, psicológicos, cognitivos y lingüísticos, en la intencionalidad del hablante y el efecto que produce en el destinatario, en los elementos no lingüísticos como las modalizaciones implícitas y los pre-supuestos de la adquisición de la conciencia y la competencia lingüística, de la participación en intercambios sociales, del conocimiento del mundo que lo rodea y del significado compartido.

El objetivo general debe ser el análisis de las variables intervinientes en las perturbaciones del lenguaje que instrumente al estudiante promover el establecimiento de una zona en la cual el sujeto con retardo mental pueda lograr la formación de un mundo significativo en interacción.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- conozcan las patologías habituales del habla y del lenguaje en el RM;
- dominen el modo comunicativo más adecuado para cada situación en particular, obviando conflictos diglósicos;
- construyan una modalidad comunicativa que permita la intervención pedagógica adecuada a cada destinatario, posibilitando experiencias necesarias para la incorporación del lenguaje.

Ejes de contenidos

- Trastornos del habla presentes en los cuadros de RM. Dislalias. Disartrias. Disfluencias.
- Trastornos de la voz que pueden encontrarse en cuadros de RM. Disfonías. Diplofonía. Rinolalias. Alteraciones en el timbre, intensidad y/o altura. Alteraciones de la muda vocal en el RM.
- Trastornos del lenguaje. Retraso simple del lenguaje. Trastornos del desarrollo del lenguaje (TDL).
- Síndromes disfásicos. Agnosia auditiva verbal. Síndrome semántico-pragmático. Síndrome fonológico-sintáctico. Trastornos de producción fonológica. Trastornos de comprensión verbal, entre otros.

- Lenguaje, lengua y habla de los sujetos con RM con afecciones motoras sobreagregadas. Importancia de su estudio para el abordaje pedagógico.
- Patologías del lenguaje por causas sensoriales agregadas al RM.
- Sistemas alternativos de comunicación para el sujeto con RM y alteraciones motoras.
- Enfoques metodológicos. La comunicación en el aula.
- Trastornos específicos de aprendizaje del lenguaje lecto-escrito. Dislexia de desarrollo, la importancia de su estudio para el abordaje pedagógico del sujeto con RM. Clasificación de errores de la lecto-escritura. Disortografías.
- Trastornos del lenguaje y la comunicación asociados a síndromes clínicos específicos (Síndrome de X Frágil, Síndrome de Down, Síndrome de Prader-Willi, Epilepsia, Autismo, entre otros).

■ ABORDAJES PEDAGÓGICOS PARA EL SUJETO CON RETARDO MENTAL

Contribución de estas instancias a la formación docente

Estas materias apuntan a la construcción de un conjunto de saberes específicos indispensables para la atención del sujeto con retardo mental tanto en contextos de educación formal como no formal, tanto en el ámbito de la escuela especial como de la común y de otros espacios (recreativos, comunitarios, etcétera).

Privilegian el rol del docente en tanto coordinador grupal, considerando que una de las características distintivas del futuro docente estará dada por su capacidad para hacer de lo heterogéneo un elemento que enriquece las posibilidades de respuesta didáctica.

Asimismo se profundizará en la elaboración de adecuaciones que permitan una interacción permanente del sujeto con retardo mental con el currículum y con su grupo de pares. Esto requiere, en lo referido a la educación formal, la comprensión del sentido formativo de los distintos niveles y ciclos del Sistema Educativo para adecuar la enseñanza de modo que los niños con retardo mental logren alcanzar sus finalidades.

La propuesta expresada tiende a ser una respuesta a las necesidades formativas de los futuros docentes de Educación Especial, priorizando el análisis de las variables intervinientes en el proceso de enseñanza, la disposición de diferentes criterios de intervención y la aplicación de renovadas estrategias que deben elaborarse, analizarse y difundirse en ámbitos institucionales que promuevan el desarrollo de saberes, capacidades, habilidades, actitudes, valores y la investigación educativa, las que serán ejes que se complementarán para generar marcos conceptuales que fundamentarán diferentes cursos de acción.

Lograr el acceso más exitoso posible de cada niño con retardo mental a las finalidades de los distintos niveles y ciclos del Sistema Educativo requiere despojarse de prejuicios etnocéntricos y cargarse con un bagaje de conocimientos que permitan explicar la heterogeneidad, comprenderla y responder de manera diversa, sin bajar de antemano las expectativas de logro. El maestro, además de especialista en contenidos, debe ser especialista en motivación y en propuestas de situaciones de aprendizaje.

La cultura misma debe ser la regla del maestro, el ejercicio docente no puede ser concebido como una aplicación de recetas ya preparadas para su utilización inmediata, sino como la cultura misma en su actualización, en su adaptación a la mente de cada alumno.

Promoverán además el análisis de las diversas alternativas que ofrece el sistema para la educación posprimaria, como también el de las posibilidades y los beneficios para cada alumno en particu-

lar. Se propondrá además desarrollar estrategias de trabajo en redes interinstitucionales e intersectoriales y que incluyan el abordaje del grupo familiar.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- desarrollen capacidades inherentes a la coordinación del grupo escolar con niños con RM, que conjuguen la afectividad del vínculo con la convicción en la promoción de los aprendizajes;
- comprendan el sentido, la finalidad y las modalidades de trabajo propios de cada nivel educativo y, hacia su interior, de cada ciclo de modo de generar criterios apropiados para las adecuaciones de carácter institucional, curricular, didáctico y contextual en función de las NEE;
- elaboren criterios para la definición de objetivos pertinentes a las diversas características que presenta el sujeto con RM;
- desarrollen criterios para la selección, la organización y la secuenciación de contenidos del currículum único;
- elaboren proyectos de enseñanza a nivel aula, incorporando adecuaciones curriculares;
- elaboren proyectos individualizados e interdisciplinarios en los casos que requieran adecuaciones altamente significativas;
- conozcan alternativas educativas para sujetos con RM y las propuestas de trabajo en redes interinstitucionales e intersectoriales.

Ejes de contenidos

Abordajes pedagógicos para el sujeto con retardo mental. Educación Inicial y Primer ciclo Nivel Primario / EGB1

- El grupo escolar, la heterogeneidad y el aprendizaje.
- El docente como coordinador. Estrategias de coordinación. La amplitud de variaciones personales como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Asunción y adjudicación de roles. Estereotipo y movilidad. Interacciones del sujeto con RM en diferentes grupos y escenarios.
- Aprendizaje cooperativo. Agrupamientos flexibles. Las tareas individuales y el proyecto grupal. Las dimensiones del espacio y el tiempo en el proceso grupal. Los efectos de las prácticas de homogenización escolar.
- La Educación Inicial. Finalidades, características del trabajo en el nivel. *Diseño Curricular* jurisdiccional. Otros diseños.
- El Primer ciclo del Nivel Primario / EGB1. Finalidades, características del ciclo. *Diseño Curricular* jurisdiccional. Otros diseños.
- La educación de los niños con RM en el Nivel Inicial y el Primer ciclo. Toma de decisiones en la postergación, modificación y/o eliminación de bloques temáticos. Elaboración de programas de desarrollo individual. Planificación de las áreas curriculares, hábitos y rutinas escolares, familiares y recreativas.
- Abordaje interdisciplinario para la elaboración de estrategias pedagógicas que promuevan la adquisición de competencias sociales y conductas autónomas en el sujeto con RM.

- Iniciación de la construcción de las operaciones infralógicas; objeto, espacio, tiempo y causalidad. Estrategias tendientes a modificar el desinterés característico del niño con RM por el entorno natural, cultural y social. Ejercicios específicos de desplazamiento, transporte y búsqueda. Ejercicios referidos a la senso-percepción. Ejercicios de atención y memoria.
- Aproximación del sujeto con RM a diferentes contextos de información. Selección de contenidos significativos entre los aprendizajes escolares del alumno con RM y la vida cotidiana.
- Inclusión de estrategias alternativas en el proceso de alfabetización. Aplicación de técnicas específicas que superen obstáculos puntuales en la lectoescritura.
- La resolución de problemas. Planificación de distintas estrategias de solución. Selección de las más adecuadas. El sujeto con RM y los procesos cognitivos implicados en la solución de problemas. La resolución de problemas tanto en sujetos con RM que poseen conocimientos de la lengua lectoescrita y operan matemáticamente como en aquellos que no los poseen. Toma de decisiones en cuanto a los alcances y las limitaciones en la comprensión y la resolución de problemas, y en cuanto a la numeración y el cálculo.
- El docente de Educación Especial y el rol de los profesionales del equipo interdisciplinario en la elaboración de las propuestas pedagógicas.

Abordajes pedagógicos para el sujeto con retardo mental. Segundo ciclo Nivel Primario y Pos-Primaria / EGB2 y posterior

- El Segundo ciclo del Nivel Primario / EGB2. Finalidades, características del ciclo. *Diseño Curricular* jurisdiccional. Otros diseños.
- Ofertas educativas del Sistema para la educación posprimaria. Alternativas de educación no formal. Criterios para la orientación acordes con las características de cada alumno.
- El trabajo en redes interinstitucionales e intersectoriales.
- Deportes. Salud. Recreación. Organizaciones no gubernamentales. Estrategias de inclusión familiar en el proyecto individual.
- Toma de decisiones en la postergación, modificación y/o eliminación de bloques temáticos. Elaboración de programas de desarrollo individual.
- Planificación de las áreas curriculares, habilidades de la vida diaria, habilidades personales y sociales, autonomía personal. Abordaje interdisciplinario para la elaboración de estrategias pedagógicas que promuevan la adquisición de competencias sociales y conductas autónomas en el sujeto con RM.
- Aproximación del sujeto con RM a diferentes contextos de información (medios masivos de comunicación).
- Estrategias para la selección de contenidos significativos en vista a lograr la continuidad entre los aprendizajes escolares del alumno con RM y la vida cotidiana.
- Inclusión de estrategias alternativas en el proceso de alfabetización en el alumno adolescente con RM. Aplicación de técnicas específicas que superen obstáculos puntuales en la lectoescritura y comprensión lectora.
- La resolución de problemas. Planificación de distintas estrategias de solución. Selección de las más adecuadas. El sujeto con RM y los procesos cognitivos implicados en la solución de problemas. Toma de decisiones en cuanto a los alcances y las limitaciones en la comprensión y la resolución de problemas y en cuanto a la numeración y el cálculo.
- La resolución de problemas en sujetos adolescentes con RM que poseen conocimientos de la lengua lectoescrita y operan matemáticamente como en aquellos que no los poseen.

- El docente de Educación Especial y el rol de los profesionales del equipo interdisciplinario en la elaboración de las propuestas pedagógicas y orientación para la educación y la escolarización postprimaria.

■ EDUCACIÓN DEL ADULTO Y HABILITACIÓN OCUPACIONAL

Contribución de la instancia a la formación docente

El concepto de calidad de vida, que ocupa un papel de gran importancia en la mejora y la innovación tanto de servicios como de programas dedicados a apoyar a personas con retardo mental, implica pensar en la integración social de los sujetos y, en tanto adultos, uno de los indicadores fundamentales para pensar la integración social es el trabajo.

La legislación argentina y las políticas de inserción laboral para las personas con discapacidad distinguen entre las personas con discapacidad que se encuentran en condiciones de ingresar al mercado laboral competitivo, para quienes se prevén medidas de fomento para su contratación y capacitación laboral, y las personas con discapacidad que no se encuentran en condiciones de ingresar al mercado laboral competitivo, o que, para hacerlo, requieren de un proceso de adaptación laboral y capacitación, a las que se debería orientar en un mercado de trabajo con algún tipo de protección.

En la actualidad, la problemática del adulto con retardo mental cobra cada vez más relevancia en el marco de la dinámica social, donde queda crudamente de manifiesto la encrucijada de su "marginalidad" *versus* el logro de la competencia social que le permita enfrentar, en la medida de sus posibilidades, la compleja demanda del entramado social.

En este sentido, resulta de fundamental importancia formar al futuro docente en una postura que exceda el ámbito del desempeño escolar propiamente dicho y lo ubique siendo parte activa de las acciones de **educación permanente** en todos sus aspectos.

En este encuadre necesitará plantearse y replantearse su concepción de retardo mental, como también la significación funcional de los contenidos a trabajar y las estrategias a implementar desde su rol, para el logro de integración e inclusión en sus distintas formas y en los diversos ámbitos de la comunidad.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- construyan una visión bio-psico-social integrada e integradora del adulto con NEE;
- comprendan la necesidad de las personas adultas con RM de acceder al logro de funcionalidad, para su inclusión social y su participación en el mundo de la cultura y el trabajo;
- elaboren estrategias didácticas que apunten a la inclusividad y la integración en todas sus formas;
- reflexionen sobre las características del rol docente en relación con los adultos, como también la necesidad de continuar capacitándose como formadores críticos.

Ejes de contenidos

- Adultez, madurez y sociedad. Trabajo, adultez e inclusión social. Desarrollo y trabajo. Calidad de vida y autodeterminación.

- Aprendizaje de habilidades y destrezas para la habilitación ocupacional. Evaluación de habilidades. Estudio y descomposición de distintas actividades laborales.
- Educación del adulto. Alfabetización y alfabetización funcional. Direccionalidad de la educación del adulto hacia la competencia laboral. Educación permanente.
- Competencia social e inclusión laboral. Valor de las redes sociales (salud, seguridad, legislación). Capacitación laboral, Formación laboral, Aprestamiento laboral y entrenamiento ocupacional.
- Abordaje de la capacitación desde el sistema y el parasistema. Análisis de distintos programas laborales para los sujetos con RM.
- Estrategias y rol docente en distintas modalidades de capacitación.
- Educación del gesto laboral.
- Capacitación y trabajo protegido. Producción y nichos productivos.
- Capacitación para la ocupación no productiva. Hábitos y adecuación social.
- Legislación laboral.

■ TALLER DE TECNOLOGÍA PARA LA EDUCACIÓN DE PERSONAS CON RETARDO MENTAL

Contribución de la instancia a la formación docente

La enseñanza para sujetos con retardo mental se caracteriza por la complejidad de abordajes que deben combinarse en función de las necesidades que plantean las diversas características de los niños, adolescentes y adultos que conforman la matrícula de las escuelas especiales y que aparecen en los procesos de integración en las escuelas comunes.

Debemos brindar a los estudiantes la posibilidad de conocer, recrear, construir y utilizar recursos que sean pertinentes y adecuados a cada una de las áreas a trabajar y cada una de las edades cronológicas y evolutivas en que serán aplicadas.

En general, la oferta de materiales existente en el mercado no reúne las condiciones requeridas para cubrir las necesidades grupales e individuales que se plantean en la práctica, y las técnicas tradicionales deben ser revisadas, complementadas, modificadas y recreadas para lograr su utilización correcta.

Será necesario, por lo tanto, desplegar en este espacio un proceso que tendrá como insumos teóricos los contenidos del área de la didáctica y de los trastornos del desarrollo y, como insumos prácticos, las observaciones realizadas en el trayecto de las prácticas docentes, tendiendo a formar competencias específicas en relación con el área de recursos.

La organización de contenidos se hará a partir de ejes temáticos, que permitirán incluir, más allá de lo previsto, todo aquello que la práctica demande y evaluar la pertinencia de su aplicación.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- comprendan la importancia de los recursos tecnológicos y didácticos en el proceso de enseñanza de los sujetos con RM;
- desarrollen competencia para seleccionar, construir, recrear y utilizar los materiales y recursos auxiliares que intervienen en el aprendizaje de los sujetos con RM;

- comprendan la importancia de los medios masivos de comunicación y su incidencia como facilitadores o perturbadores del aprendizaje;
- desarrollen competencia para graduar las dificultades de materiales, recursos y ejercitaciones, atendiendo a las particulares características de aprendizaje de los sujetos con RM.

Ejes de contenidos

Eje temático: Recreación

- El juego como recurso recreativo, de enseñanza y de socialización en el caso de alumnos con RM. Las dificultades para comprender y respetar las consignas. La dispersión de la atención y la conservación de reglas y consignas. La dificultad para respetar reglas en juegos por ausencia de reversibilidad del pensamiento. "Ganar y perder": el problema de aceptar los resultados y la tolerancia a la frustración. El sujeto con RM y los problemas que implica la circulación de roles en juegos y actividades recreativas. Verificación de habilidades y destrezas necesarias. Adecuaciones para el destinatario en relación con las características del cuadro de RM, patologías asociadas, contenidos a trabajar, edad cronológica y etapa evolutiva. El problema de "lo grupal" en relación con las dificultades individuales de los sujetos con RM. Graduación de actividades y propuestas.
- Canciones infantiles tradicionales y temas musicales populares como recurso recreativo y didáctico, su selección y análisis para la adecuación a los diversos cuadros de RM. Elaboración de propuesta grupales y pertinencia de su utilización en relación con los contenidos a trabajar, competencia lingüística y habilidades motrices, edad cronológica y etapa evolutiva. Graduación de actividades y propuestas.

Eje temático: Medios masivos de comunicación

- Análisis crítico de programas de radio y televisión. Incidencia de los mismos en la vida personal y escolar de los sujetos con RM, su relación con los criterios de discriminación de tiempo y espacio real y ficticio, previas a la comprensión de los sucesos. Su aprovechamiento como recurso de enseñanza. Su relación con las posibilidades de expresión verbal y corporal. Elaboración de proyectos grupales especiales con base en las características del lenguaje radial y del lenguaje televisivo.

Eje temático: Construcción de recursos materiales

- Análisis de materiales didácticos y juguetes tradicionales y existentes en el mercado. Su selección y adecuación a las características de los sujetos con RM. Su construcción: análisis de las variables y competencias a tener en cuenta en función de las necesidades específicas de contenidos, etapa evolutiva, condiciones de seguridad, dificultades motrices, perturbaciones de la sensopercepción y patologías asociadas. Aplicación de algunas técnicas específicas tradicionales y no tradicionales.

Eje temático: Dramatización y expresión

- La búsqueda de posibilidades de expresión en el caso de sujetos con RM. La necesidad de desarrollar habilidades y destrezas sociales a través de recursos dramáticos básicos. Su relación con el área de Lengua: "Hablar en público".
- Los títeres: su construcción y utilización como recurso didáctico. Su adaptación a las características de sujetos con RM. Pertinencia de su aplicación en relación con los contenidos a trabajar, etapa evolutiva y edad cronológica. Elaboración de proyectos especiales grupales, desarrollo de la creatividad y posibilidades alternativas de comunicación.

Eje temático: *Software* educativo

■ Relevamiento, análisis y selección de material existente en el mercado. Graduación de dificultades y posibilidades de aplicación a los diversos cuadros de RM. Programas abiertos y cerrados, su evaluación, selección y utilización en casos de sujetos con RM. Utilización de programas que requieren competencia en lectoescritura. Elaboración de propuestas adaptadas a las necesidades de los alumnos con RM. "Trabajar con el programador".

■ SEMINARIO. COGNICIÓN Y RETARDO MENTAL

Contribución de la instancia a la formación docente

Este seminario aspira a brindar una visión integradora de las contribuciones de diversas teorías del aprendizaje, poniendo el acento en el modo particular de organización del pensamiento en las personas con retardo mental, para la descripción, explicación e intervención en los fenómenos y situaciones educativas, para la toma de decisiones didácticas y para el tratamiento de la heterogeneidad en diferentes ámbitos de participación, tanto dentro de la escolaridad formal como no formal.

Con este fin se presentarán marcos teóricos sobre el desarrollo, el aprendizaje, la cognición y sus relaciones con la cultura, que incluirán la referencia al contexto histórico y al desenvolvimiento de las ideas.

La profundización en el abordaje de las teorías se plantea a través de la presentación de ejes problematizadores que intentan provocar el análisis y la reflexión crítica sobre una realidad compleja.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- profundicen en diferentes líneas teóricas sobre los procesos cognitivos que han de ser considerados en la educación de las personas con RM;
- estudien las contribuciones teóricas atendiendo al contexto histórico en el que fueron generadas, los desarrollos posteriores y las derivaciones metodológicas y prácticas en Educación Especial;
- ejerzan el pensamiento crítico en el análisis de temas y problemas relacionados con el abordaje de situaciones complejas relacionadas con el conocimiento y el aprendizaje de niños y adultos con RM.

Ejes de contenidos

Eje problemático: la psicología de la inteligencia, el conocimiento y el RM

■ Teorías clásicas del aprendizaje y su implicancia en la comprensión del RM. Desarrollos actuales de la teorización sobre la inteligencia. La inercia oligofrénica, la heterocronía del desarrollo y la viscosidad genética (Luria, Zazzó, Inhelder). Implicancias en la relación *sujeto, objeto y enseñante*.

Eje problemático: el conflicto cognitivo y los procesos de equilibración en el sujeto con RM

■ Hiperasimilación, hipoasimilación, hiperacomodación, hipoacomodación. Particularidades y dificultades en los mecanismos de adaptación en niños, adolescentes y adultos con RM.

Eje problemático: los obstáculos para interactuar con el medio

■ Comprensión-incomprensión, interés-desinterés. El modelo vincular dependiente. El adulto como mediador: del andamiaje a la autonomía.

■ SEMINARIO. PERSPECTIVA SOCIAL Y TERCERA EDAD EN EL RETARDO MENTAL

Contribución de la instancia a la formación docente

La problemática social que afecta a las personas con retardo mental 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.

A nivel nacional e internacional la legislación se ocupa de este tema y establece normas y principios que los gobiernos deben respetar y los obliga a elaborar estrategias de acción para velar por los derechos de los sujetos con retardo mental.

Teniendo en cuenta que la formación de los futuros 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 la actualización de esta perspectiva.

El seminario se desarrollará a partir de algunos ejes problematizadores que permitirán desplegar contenidos actualizados en función de la producción académica y legal que da cuenta de una realidad constantemente cambiante.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- comprendan la importancia del establecimiento de redes de trabajo interinstitucionales e intersectoriales para este campo de acción;
- elaboren criterios para el diseño de proyectos y estrategias para el abordaje individual y grupal en la atención de los adultos mayores y gerontes con RM.

Ejes de contenidos

Eje problemático: Tercera edad y RM

■ Características de los adultos mayores y gerontes con RM. La vida afectiva, la sexualidad y el proyecto familiar. La paternidad y la maternidad responsables. La posibilidad de abordaje desde las áreas de salud, educación, recreación y la atención integral de sus necesidades particulares. Proyectos individuales y grupales.

Eje problemático: Instituciones y abordajes pedagógicos

■ Instituciones que se ocupan de la atención de adultos mayores y gerontes con RM. Estrategias de acción adecuadas a sus necesidades y posibilidades. El rol del docente de Educación Especial.

Eje problemático: Legislación

■ Legislación nacional e internacional que protege los derechos de las personas de la tercera edad con RM. Su actualización constante. Organismos nacionales e internacionales de consulta y control.

TRAYECTO DE FORMACIÓN ORIENTADO EN DEFICIENCIA AUDITIVA Y PERTURBACIONES DEL LENGUAJE

Caracterización del Trayecto

En el caso de la **deficiencia auditiva**, la formación docente debe atender a la particular apropiación del conocimiento por parte del sujeto con deficiencia auditiva, de lo que se deduce que el Profesor de Educación Especial no ha de pretender asimilarlo al oyente sino conocerlo y comprenderlo en su singularidad en tanto sujeto de aprendizaje, posibilitando así el desarrollo de sus potencialidades de origen.

Es importante considerar que la temática de la sordera en tanto fenómeno cultural (aunque controvertible, existe la noción de "comunidad sorda") es atravesada por diversas disciplinas y que la comunidad sorda conforma una minoría sociolingüística bilingüe-bicultural. No obstante, la identidad de este sujeto no se define solamente a partir de la deficiencia, ya que *la identidad no es algo unificado, definitivo y fijado de una vez por todas sino algo en constante transformación, de suerte que el sujeto asume diferentes identidades en momentos y lugares distintos.*

El trabajo en relación con los sujetos con deficiencias auditivas estará orientado por la finalidad permanente de ampliar sus horizontes de interacción e integración social a través de la mayor cantidad posible de medios comunicativos, reconociendo la heterogeneidad que los caracteriza y teniendo especialmente en cuenta que, si bien la deficiencia auditiva no le permite al niño percibir la sustancia fónica de los significantes de la lengua de la comunidad del mismo modo en que lo hace el oyente, ello no implica que exista una incapacidad para adquirir el lenguaje.

Identificación de las instancias curriculares que lo componen

Materias

Anatomía y fisiopatología de la audición y la fonación

Abordajes pedagógicos para el sujeto con deficiencia auditiva:

- 1) Metodologías
- 2) Educación Inicial y Primer ciclo de Nivel Primario / EGB 1
- 3) Segundo ciclo de Nivel Primario y posterior / EGB 2 y posterior

Audiología y rehabilitación auditiva

Perturbaciones del lenguaje

Seminario

Perspectivas psicosociales de la deficiencia auditiva

Talleres

Lengua de Señas Argentina 1 y 2

Descripción de las instancias curriculares del Trayecto

■ ANATOMÍA Y FISIOPATOLOGÍA DE LA AUDICIÓN Y LA FONACIÓN

Contribución de la instancia a la formación docente

Esta instancia aborda la descripción de la función y de los órganos donde se verifica la deficiencia auditiva o los problemas de fonación y articulación, en tanto información para el profesor de Educación Especial.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- incorporen los conocimientos necesarios para comprender los procesos que derivan en la deficiencia auditiva y en perturbaciones de la fonación desde la constitución biológica del sujeto;
- incorporen un vocabulario específico que le permita interactuar interdisciplinariamente con el equipo médico que asiste a su alumno.

Ejes de contenidos

- Sentido del oído; morfología y topografía. Cabeza; cráneo y cara óseo muscular. Oído externo: pabellón de la oreja y conducto auditivo externo. Oído medio: caja del tímpano, constitución morfológica, cadena de huesecillos. Músculos del martillo y del estribo. Inervación e irrigación.
- Oído interno: morfología, laberinto óseo y membranoso. Conductos semicirculares. Utrículo y sáculo. Cóclea. Órgano de Corti: estructura y elementos celulares que lo componen. Líquidos laberínticos.
- Fisiología del oído: estímulo, producción, diferentes fases de la audición de las ondas sonoras. Estudio de la función trasmisora del sonido, fenómenos eléctricos, corrientes cocleares. Semiología: exploración del equilibrio. Vías nerviosas coclear y vestibular.
- Patología del oído externo: alteraciones del desarrollo. Enfermedades del pabellón y del conducto auditivo externo. Patología del oído medio: otitis media, aguda, subaguda y crónica. Otitis del lactante. Obstrucción tubárica. Patología del oído interno. Implante coclear.
- Tumores del oído: benignos y malignos. Neurinoma del acústico. Traumatismos, fractura del peñasco. Síndrome vertiginoso. Síndrome de Meniere.

- Hipoacusias de conducción y de percepción. Hipoacusias en la infancia. Presbiacusia. Síndromes genéticos asociados a hipoacusias. Otoesclerosis.
- Anatomía de los músculos inspiradores y espiradores. Diafragma, músculos intercostales, otros músculos respiratorios. Plexo cervical. Inervación de los músculos respiratorios.
- Aparato fonador: laringe; configuración interna y externa. Estructura: cartilagos, músculos, articulaciones y ligamentos, mucosa laríngea. Irrigación, inervación. Cuerdas vocales, mecanismos de la fonación.
- Laringitis agudas, subagudas y crónicas. Laringitis específicas. Tumores benignos, papilomas inflamatorios, laringocele. Nódulos, úlceras. Cáncer de laringe: glótico, supraglótico e infraglótico.
- Trastornos nerviosos de la laringe. Trastornos de la motricidad. Parálisis recurrencial, neumogástrico. Espasmos de la laringe. Disfonías agudas y crónicas. Mutación de la voz.

■ ABORDAJES PEDAGÓGICOS PARA EL SUJETO CON DEFICIENCIA AUDITIVA

Contribución de las instancias a la formación docente

Estas materias apuntan a la construcción de un conjunto de saberes específicos indispensables para la atención del sujeto con deficiencia auditiva, tanto en contextos de educación formal como no formal, tanto en el ámbito de la Escuela Especial como de la Escuela Común y de otros espacios (recreativos, comunitarios, etcétera).

Privilegian el rol del docente en tanto coordinador grupal, considerando que una de las características distintivas del futuro docente estará dada por su capacidad para hacer de lo heterogéneo un elemento que enriquece las posibilidades de respuesta didáctica.

Asimismo, se profundizará en la elaboración de adecuaciones que permitan una interacción permanente del sujeto con deficiencia auditiva con el currículo y con su grupo de pares. Esto requiere, en lo referido a la educación formal, la comprensión del sentido formativo de los distintos niveles y ciclos del Sistema Educativo para adecuar la enseñanza de modo que los niños con deficiencia auditiva logren alcanzar sus finalidades.

La propuesta expresada tiende a ser una respuesta a las necesidades formativas de los futuros docentes de Educación Especial, priorizando el análisis de las variables intervinientes en el proceso de enseñanza, la disposición de diferentes criterios de intervención y la aplicación de renovadas estrategias que deben elaborarse, analizarse y difundirse en ámbitos institucionales que promuevan el desarrollo de saberes, capacidades, habilidades, actitudes, valores y la investigación educativa, las que serán ejes que se complementarán para generar marcos conceptuales que fundamentarán diferentes cursos de acción.

Para ello, el futuro docente debe reconocer que el aprendizaje exige como condición básica una interacción comunicativa eficiente y valorar, dentro de las áreas perceptivas, a la percepción "visual" como la privilegiada en los sujetos privados de audición, caracterizándola tanto en su modalidad como en su interrelación con el resto. Es importante que conozca las diferencias entre las modalidades de apropiación de una lengua cuando los significantes son accesibles para el usuario y la complejidad del aprendizaje de la misma cuando éste no puede captar con precisión la sustancia de dichos significantes, lo que provoca que la deficiencia auditiva, al obstaculizar el acceso al aprendizaje habitual o convencional, plantee un abordaje diferente respecto del de los sujetos normoyentes.

Lograr el acceso más exitoso posible de cada niño con deficiencia auditiva a las finalidades de los distintos niveles y ciclos del Sistema Educativo requiere despojarse de prejuicios etnocéntricos y cargarse con un bagaje de conocimientos que permitan explicar la heterogeneidad, comprenderla y responder de manera diversa, sin bajar de antemano las expectativas de logro. El maestro además de especialista en contenidos debe ser especialista en motivación y en propuestas de situaciones de aprendizaje.

La cultura misma debe ser la regla del maestro, el ejercicio docente no puede ser concebido como una aplicación de recetas ya preparadas para su utilización inmediata, sino como la cultura misma en su actualización, en su adaptación a la mente de cada alumno.

Promoverán además el análisis de las diversas alternativas que ofrece el sistema para la educación pos-primaria, como asimismo el de las posibilidades y los beneficios para cada alumno en particular. Se propondrá además desarrollar estrategias de trabajo en redes interinstitucionales e intersectoriales y que incluyan el abordaje del grupo familiar.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- desarrollen capacidades inherentes a la coordinación del grupo escolar con niños con deficiencia auditiva, que conjuguen la afectividad del vínculo con la convicción en la promoción de los aprendizajes;
- comprendan el sentido, la finalidad y las modalidades de trabajo propios de cada nivel educativo y, hacia su interior, de cada ciclo de modo de generar criterios apropiados para las adecuaciones de carácter institucional, curricular, didáctico y contextual en función de las NEE;
- conozcan alternativas educativas para sujetos con deficiencia auditiva y las propuestas de trabajo en redes interinstitucionales e intersectoriales;
- elaboren criterios para la definición de objetivos pertinentes a las diversas características que presenta el sujeto con deficiencia auditiva;
- desarrollen criterios para la selección, la organización y la secuenciación de contenidos del currículum único;
- elaboren proyectos de enseñanza a nivel aula, incorporando adecuaciones curriculares;
- elaboren proyectos individualizados e interdisciplinarios en los casos que requieran adecuaciones altamente significativas.

Ejes de contenidos

Abordajes pedagógicos para el sujeto con deficiencia auditiva. 1. Metodologías

a) El sujeto con deficiencia auditiva

■ Diagnóstico de Sordera. Diferencias individuales y pronóstico educativo en función de: grado y tipo de pérdida auditiva sordera; prelocutiva y post-locutiva; niños sordos de padres sordos, niños sordos de padres oyentes, etiología de la sordera, discapacidades múltiples que incluyen la sordera. Supuestos relativos a la homogeneidad y su hipotético paralelo con el niño oyente. Sordera y diversidad. Sordera y comunicación. El sordo como "sujeto visual".

b) El sujeto con deficiencia auditiva y el normoyente: desarrollo lingüístico

- Especificidades relativas a los niños sordos e hipoacúsicos relacionadas con el acceso y la adquisición y/o aprendizaje de la lengua: exposición y apropiación. El mito de la "enseñanza" del lenguaje.
- Formación de conceptos básicos: sistema simbólico y sistema de doble articulación.
- El lenguaje oral: aspectos semántico, sintáctico y pragmático.
- La lengua de señas: aspectos semántico, sintáctico y pragmático.
- El desarrollo semántico: comprensión y producción.
- La variación de la extensión. Sobrexensión inicial. El concepto de "significación": distinción entre referencia y significado. El papel de los contextos. Los actos de habla. Los términos deicticos.

c) Historia de la educación del sordo

- La polémica entre oralismo puro y gestualismo. Principales representantes: Ponce de León; Juan Pablo Bonet; El Abad de L Epée; Heinicke; Gallaudet; Itard. El Congreso de Milán.

d) Sistemas de Comunicación y Modelos educativos

- Modelos educativos: monolingües.
 - *Oralismo*; recursos metodológicos. Lectura Labial. Estimulación Auditiva. Fonoarticulación. Lectura. Escritura. *Cued Speech* o Palabra Complementada.
 - *Sistema de Signos o Español Signado o Señado*.
- Modelos educativos: bilingües.
 - La lengua oral. La Lengua de Señas o Lenguaje de Signos. El Español señado o signado o Sistema de signos. El alfabeto dactilológico.
 - *Bilingüismo*: recursos metodológicos.
 - *Comunicación total*: recursos metodológicos.
 - Interpretación lingüística de la sordera.
 - Representaciones sociales sobre la sordera referidas a la educación y la escolarización. Modelos conceptuales en la educación de los sordos: clínico terapéutico y socioantropológico.
 - Los educadores sordos y oyentes en la educación y la escolarización de los sordos. Adquisición natural de la Lengua de Señas Argentina (LSA) y aprendizaje del lenguaje oral.

e) Deficiencia auditiva y discapacidad

- Influencia del ambiente en el desarrollo del lenguaje y las prácticas comunicativas.
- Diferencias significativas entre niños sordos hijos de sordos y niños sordos hijos de oyentes.
- *El niño sordo y su acceso a la lengua fónica*.
- Vías compensatorias. Importancia de la estimulación auditiva y su habilitación.
- Adquisición y aprendizaje del lenguaje. Aspectos: receptivos, postlocutivos y en sorderas progresivas. Su relación con el grado y momento de instalación de la sordera. Dificultades para su adquisición y mecanismos que la facilitan. Selecciones y suplencia mental. Clasificación analítica y global. Actitudes y aptitudes individuales.
- El profesor y su función de logopeda en el proceso de "desmutización" del niño sordo. Diferencias de abordaje en el niño, en el adulto y en el adulto con pérdida progresiva de la audición.
- *El niño sordo y su acceso a la LSA*.²²

²² Los contenidos se desarrollan en Taller de LSA I y II.

f) Especificidades de la Educación Temprana²³ en el sujeto sordo

■ Aspectos diferenciales relacionados con el ambiente familiar: padres sordos y padres oyentes. Situaciones en medios de comunicación y estrategias comunicativas. La incidencia de las interacciones padres - hijo como precursoras de la capacidad de referencia y conversacional. Factores educativos y desarrollo: relación entre edad de escolarización y desarrollo cognitivo.

g) Desarrollo cognitivo de los niños sordos

- Las relaciones entre lenguaje y pensamiento.
- La representación del conocimiento en el niño sordo. Códigos e imágenes: códigos alternativos, preponderancia del uso de códigos visuales.
- Relación entre memoria y representación en los sordos. Estrategias de repetición, de organización.
- Relación entre conocimiento y memoria.
- Deprivación experiencial y sordera.

h) Metodologías utilizadas para el aprendizaje de la lengua oral

■ El Método M.A.R.: fundamentos e implementación. Los ejes (sintagmático y paradigmático) de estructuración del lenguaje: ejercitaciones s/ejes de sustitución.

i) El niño sordo con trastornos en el desarrollo del lenguaje

■ Metodologías alternativas para su abordaje pedagógico. El método de Asociación de Mildred McGinnis. Fundamentos. Objetivos. Unidades de Lenguaje.

Abordajes pedagógicos para el sujeto con deficiencia auditiva. 2. Educación Inicial y Primer ciclo de Nivel Primario / EGB1

1. Aprendizaje escolar: Nivel Inicial

- Ámbitos: escuela común y escuela especial.
- *Diseño Curricular para la Educación Inicial* de la Ciudad de Buenos Aires. Otros diseños curriculares. Áreas que abarcan. Documentos para el abordaje de estas NEE. Adecuaciones curriculares.
- Consideraciones relativas a la comunicación y el aprendizaje de la lengua oral en el Nivel Inicial. Nociones témporo-espaciales y su expresión lingüística: calendario, tiempo y noticias. Aprovechamiento de la "fuerza lingüística de la situación". Relatos y descripciones: objetivos. Recursos para apoyar la organización sintáctica de la lengua: Clave Fitzgerald. Consideraciones referentes a su aplicación. El cuento. Objetivos y recursos metodológicos.
- Percepción y procesos de pensamiento: memoria; ejercitaciones. Secuencias visuales, auditivas. Análisis y síntesis. Áreas perceptivas. Percepción visual: definición. Las cinco facultades de la Percepción visual: Coordinación visomotriz. Percepción figura-fondo. Constancia perceptual. Posición en el espacio. Relaciones espaciales. Dificultades de la percepción visual; su incidencia en el aprendizaje de la lectoescritura. Adquisición de la lectoescritura.

²³ Los contenidos generales se desarrollan en el Taller de Estimulación y Atención Temprana en el TFCM.

2. Alfabetización del niño sordo

- Lectura y competencia lingüística. ¿Qué es leer? La lengua escrita: ¿código paralelo o subsidiario de la lengua oral? Procesos cognitivos involucrados. Análisis de los procesos de construcción de la lengua escrita en el oyente y en el sordo: aspectos diferenciales. Tipos de lectura. El libro de lectura. El diario en la escuela.

3. Aprendizaje escolar: primer ciclo del Nivel Primario

- Ámbitos: escuela común y escuela especial. *Diseño Curricular* para el primer ciclo de la escuela primaria. Currículum único.
- Consideraciones relativas a la comunicación y el aprendizaje de la lengua oral en el primer ciclo de la escuela primaria.
- Consideraciones relativas a la aplicación del Modelo Bilingüe en el primer ciclo de la escuela primaria.

4. Criterios para diseñar adecuaciones en cada una de las áreas curriculares del primer ciclo de la escuela primaria

Abordajes pedagógicos para el sujeto con deficiencia auditiva. 3. Segundo ciclo del Nivel Primario / EGB2 y posterior

1. Alfabetización del niño sordo

- Adquisición de la lectoescritura. Redacción y competencia lingüística.
- Dificultades específicas. Tipos de redacción. Ejercicios para desarrollar las aptitudes psicolingüísticas.

2. Aprendizaje escolar: segundo ciclo del Nivel Primario

- Ámbitos: Escuela Común y Escuela Especial.
- Lineamientos Curriculares para el segundo ciclo del Nivel Primario. Currículum único.
- Consideraciones relativas a la comunicación y el aprendizaje de la lengua oral en el segundo ciclo del Nivel Primario.
- Consideraciones relativas a la aplicación del Modelo Bilingüe.

3. Criterios para diseñar adecuaciones en cada una de las áreas curriculares del segundo ciclo de la escuela primaria

4. Aprendizaje escolar: alternativas de escolarización pos-primaria

- Ámbitos: Escuela Común y Escuela Especial.
- La enseñanza media. Currículum único.
- Consideraciones relativas a la comunicación y el aprendizaje de la lengua oral en la escolaridad pos-primaria.
- Consideraciones relativas a la aplicación del Modelo Bilingüe.
- Criterios para adecuaciones curriculares.

■ PERTURBACIONES DEL LENGUAJE

Contribución de la instancia a la formación docente

Uno de los roles para los que habilita la formación en esta orientación es el de reeducador vocal en gabinetes escolares. Conocer las perturbaciones del lenguaje –en relación con los aspectos comunicacionales, articulatorios y lingüísticos en general– en niños, adolescentes y adultos con deficiencia auditiva es esencial para su abordaje.

Se trabajará sobre las problemáticas más comunes, su detección, evaluación y abordaje educativo.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- conozcan las problemáticas del lenguaje que puedan cursar con la deficiencia auditiva;
- reconozcan las dimensiones de su rol en relación con los compromisos lingüísticos de los sujetos con deficiencia auditiva;
- construyan un repertorio de estrategias para el trabajo sobre las competencias comunicativas y lingüísticas de los sujetos con perturbaciones del lenguaje;
- reconozcan la necesidad y las características del trabajo interdisciplinario en esta área;
- generen proyectos y actividades creativas para el abordaje de las perturbaciones del lenguaje.

Ejes de contenidos

Respiración

■ Tipos respiratorios. Coordinación fonorrespiratoria y fonoarticulatoria. Diferentes recursos para favorecer la coordinación fonorespiratorio-articulatoria en el habla espontánea del niño hipoacúsico.

Fonemas

- Articulación de vocales. Defectos y corrección. Articulación de consonantes. Clasificación. Defectos y corrección. Estrategias de intervención en normoyentes, sordos e hipoacúsicos.
- Aparato fonoarticulador. Mecanismos del habla.
- Dislalias. Disglosias. Disartrias.

Fonología y fonética

- La fonética estática y dinámica. Fonética geográfica.
- Dificultades fonológicas y fonéticas del lenguaje en acción.
- Factores que intervienen en los trastornos fonológicos.
- Procesos fonológicos de simplificación en los niños. Programas de intervención.
- Alteraciones de la resonancia.
- Rinolalias: Malformaciones relacionadas con la hipo e hiperrinolalia.
- Alteraciones de la fluidez verbal: disfemia, disfluencia.

■ Deglución.

- Mecanismos. Deglución disfuncional. Relación con la respiración y con la maloclusión. Evaluación. Resolución.

■ Tipos de estimulación sensorial: sonovisotáctil, sonotáctil, sonora.

- Programa Específico de Intervención Logopédica (PEIL), su implementación en la escuela de sordos.

■ Alteraciones del lenguaje lecto-escrito: dislexia. Disgrafía. Discalculia. Dismusia. Disengramas.

■ Trastornos que conllevan al retraso de la Lengua en el sujeto con deficiencia auditiva.

- Retraso simple del lenguaje. Trastornos específicos del lenguaje (TEL). Disfasias. Afasias. Anartrias. Síndrome semántico pragmático, fonológico sintáctico.

■ Trastornos del lenguaje en el retardo mental.

- Alteraciones comunicativas de Parálisis Cerebral Infantil (PCI) con hipoacusia. Síndromes Autistas. Características comunicacionales.

■ Patología de la voz en el sujeto con deficiencia auditiva.

■ AUDIOLOGÍA Y HABILITACIÓN AUDITIVA

Contribución de la instancia a la formación docente

El conocimiento de las entidades clínicas, del instrumental y las pruebas específicas para la medición de la audición, la interpretación de las pruebas y de sus resultados, permiten al futuro docente abordar la problemática de la hipoacusia e instrumentar recursos pedagógicos para la habilitación auditiva.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- desarrollen capacidades básicas para detectar pérdidas auditivas a través de evaluaciones audiométricas básicas subjetivas y objetivas;
- desarrollen las competencias necesarias para evaluar umbrales auditivos audiométricos;
- analicen los diversos abordajes para la habilitación auditiva y las técnicas para una adecuada evolución en el aprendizaje del habla y del lenguaje;
- tomen conciencia de la necesidad de actualización y capacitación permanente.

Ejes de contenidos

■ Psicoacústica.

- Cómo percibimos los sonidos. Campo auditivo. Utilidad de las propiedades y características del complejo sonoro en relación con los diferentes grados de hipoacusia y sordera.

- Relación entre intensidades - frecuencias, análisis del sonido con la audición humana.

- Inteligibilidad del habla.
 - Zona tonal de la palabra, composición tonal e intensidad de las palabras. Fenómeno de reclutamiento y percepción del habla. Efectos del ruido ambiental.
- Medida liminal de la audición.
 - Condiciones materiales (cabinas audiométricas, audiómetros). Umbral mínimo y dintel de la audición. Vía aérea y vía ósea, su obtención. Campo libre, su uso. Su relación con los diferentes grados de audición.
- Parámetros acústicos y pérdidas auditivas.
 - Características audiométricas según el daño, el grado, de acuerdo con su configuración.
 - Hipoacusia y anacusia. Hipoacusias conductivas. Hipoacusias neurosensoriales. Hipoacusias mixtas.
 - Pérdidas auditivas y su conexión con el habla.
- Audiometría liminal.
 - Obtención de los umbrales mínimos de audición. Indicaciones y sugerencias. Obtención de las vías aéreas y vías óseas.
- Inteligibilidad de la palabra hablada.
 - Pruebas para la detección de la inteligibilidad de la palabra hablada (logoaudiometría).
 - Definición. Alcances. Características del material fonético.
 - Realización del perfil logoaudiométrico. Diferentes umbrales: a) voz, b) palabra, c) captación, d) discriminación máxima. Resultados e hipoacusias.
 - Inteligibilidad de la palabra y su concordancia con la pérdida auditiva.
- Hipoacusia infantil. Desarrollo de la función auditiva. Respuestas auditivas frente a la estimulación sonora según la edad. Técnicas de condicionamiento. Notación de resultados.
- Acústica del habla. Aspectos segmentales y suprasegmentales. Incidencia de la pérdida auditiva en la comunicación. Sordera pre, peri y post lingual. Aspectos del "oído residual".
- Rehabilitación auditiva.
 - Ayudas auditivas: otoamplifonos, ayuda en el aula. Audífonos; sus funciones y desempeño en la hipoacusia. Transductores de entrada y salida. Amplificadores. Fuente de energía.
 - Moldes auditivos. Rendimiento electroacústico y su relación con las pérdidas auditivas. Audioprótesis en la actualidad.
 - Equipos F.M. y el aula: su necesidad. Obstáculos en el aula: ruido, distancia, reverberación. Soluciones con los equipos F.M. Entrada directa de audio.
 - Otros equipos de ayuda para el déficit auditivo: Teléfonos de texto. Servicio de interpretación de telecomunicaciones. Problemática del ruido, distancia y reverberación. Conexión DAI. Transpositor de frecuencia vibrotáctil.
 - Implante coclear (IC). Definición. Descripción. Modelos. Criterios para ser considerado candidato a un IC. Beneficios.
 - El implantado y su rehabilitación. El implantado y la recepción del habla. El implantado en el aula.

■ SEMINARIO.PERSPECTIVAS PSICOSOCIALES DE LA DEFICIENCIA AUDITIVA

Contribución de la instancia a la formación docente

La deficiencia auditiva incide de diversas formas en la constitución subjetiva, especialmente según el momento vital en que se produce, proceso profundamente entramado con el entorno afectivo y social del sujeto sordo o hipoacúsico. Este seminario apunta a profundizar desde distintas pers-

pectivas (biológica, psicológica, sociológica, antropológica) este entramado de modo que tales conocimientos enriquezcan la intervención educativa de la que son responsables.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- analicen enfoques diversos sobre el desarrollo de la subjetividad en personas con deficiencia auditiva;
- reconozcan las problemáticas fundamentales a que se enfrenta la persona con deficiencia y su familia y las adaptaciones que realiza el sujeto desde el punto de vista cognitivo y afectivo para compensar el déficit de comunicación y desarrollarse armónicamente;
- comprendan los diversos desafíos que enfrenta la persona con deficiencia auditiva en la escolaridad y en la interacción social;
- revisen los propios preconceptos y prejuicios respecto de las personas con deficiencia auditiva.

Ejes de contenidos

Discapacidad y familia

- La familia y el diagnóstico de discapacidad. Crisis y elaboración del duelo. Interacciones fantasmáticas y discapacidad. Caracterización de los vínculos en la dinámica familiar. Relaciones padres-hijo, hermanos, abuelos, etc. con el niño, adolescente y adulto sordos.
- Niños sordos hijos de padres oyentes. Niños sordos hijos de padres sordos: desarrollo emocional, cognitivo y social.
- Adopción y discapacidad.

Deficiencia sensorial auditiva y desarrollo de la subjetividad

- Alteración orgánica y constitución subjetiva: el déficit adquirido/congénito, la pérdida auditiva (sordera profunda, moderada, leve) y sus implicancias en el desarrollo de la subjetividad.
- La audición y el apego. La audición y el sistema de alerta.
- La audición: vida intrauterina y extrauterina.
- Los períodos críticos de aprendizaje y el lenguaje.
- La percepción visual. La coordinación ojo-mano. El balbuceo manual.

La primera infancia

- Impacto de la deficiencia sensorial en la constitución psíquica. Lenguaje y subjetividad. Lenguaje y comunicación.
- Desarrollo cognitivo: desarrollo sensorial e inteligencia. Inteligencia y lenguaje. La simbolización y los procesos de significación. La lengua de señas. El dibujo y el juego como formas de comunicación.
- Desarrollo emocional: Afectividad y lenguaje. Discapacidad y autoestima. El sentimiento y el conocimiento de sí mismo. La sordera y los procesos de control de los impulsos.
- Desarrollo social: incidencia de la sordera en los procesos primarios de socialización.
- El niño integrado, el niño implantado, el hipoacúsico leve: particularidades del desarrollo.

La segunda infancia

- Desarrollo cognitivo: procesos básicos de representación y lenguaje. Inteligencia e información.
- Desarrollo emocional: el lenguaje y las emociones. Construcción de la identidad y sordera: conocimiento de sí mismo.
- Desarrollo social: grupos secundarios de socialización, la escuela, el grupo de pares.

El niño entre los 6 y 12 años

- Desarrollo cognitivo: conocimiento y lengua. Aportes de la teoría cognitiva al estudio de la sordera: las memorias (Memoria de Corto Plazo, Memoria de Largo Plazo, declarativa, semántica, autobiográfica). Estudios en el campo de la sordera. Los procesos de adquisición de la lengua escrita.
- Desarrollo emocional: la identidad psicosexual. La autoestima secundaria.
- Desarrollo social: construcción de los diques, las normas morales, las pautas sociales y culturales en los niños sordos.

Adolescencia, adultez y senescencia

- Los cambios corporales y sus consecuencias sobre el desarrollo psicológico.
- La conducta sexual.
- Identidad y discapacidad.
- El ingreso a la escuela secundaria. La orientación vocacional y profesional.
- Aspectos sociales y psicológicos de las personas sordas adultas: la autonomía de los padres y de los hijos.
- Sordera tardía: aspectos psicológicos y sociales.
- La vejez del sujeto con deficiencia auditiva y otras discapacidades asociadas.

■ TALLERES. LENGUA DE SEÑAS ARGENTINA 1 Y 2

Contribución de la instancia a la formación docente

El sordo desarrolla la Lengua de Señas Argentina (LSA) como una lengua natural, es decir que la adquiere sin enseñanza sistemática (como adquiere el niño oyente la lengua hablada en su entorno) y, como toda lengua, es adquirida espontáneamente por los niños de la comunidad sorda en su interacción con los "hablantes nativos" de la misma.

La LSA se adquiere como primera lengua (L1) y el español se aprende como segunda lengua (L2) de manera formal, sistemática con metodología de enseñanza de segundas lenguas. Hay que destacar que el conocimiento de la primera lengua hace aportes importantes en el aprendizaje de la segunda lengua, "soporta" sus significados.

El docente debe tener un desempeño fluido en LSA.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- reconozcan la Lengua de Señas como elemento de identidad cultural de las personas con deficiencia auditiva;

- aprendan la Lengua de Señas Argentina como herramienta fundamental para poder desempeñarse en escuelas bilingües;
- desarrollen competencias específicas en la LSA para transmitir los contenidos de las áreas curriculares;
- puedan interactuar como interlocutores con los sujetos sordos en LSA.

Ejes de contenidos

- Historia de la Lengua de Señas.
- Aspectos universales, influencias, interferencias, procesos lingüísticos de innovación y cambio.
- Características lingüísticas de la comunidad sorda argentina.
- Componentes de base. Características de notación (Stokoe y Langevin).
- Descripción y utilidad del alfabeto manual y dactilológico.
- Vocabulario de base en campos semánticos contextualizados.
- Los deícticos.
- Morfología. Sintaxis. Semántica y Pragmática.
- Expresión y recepción en la Lengua de Señas.
- Prácticas conversacionales (Primer Nivel).
- Intercambios con hablantes nativos de la lengua.
- El lugar de la Lengua de Señas en el proceso de conocimiento de un niño sordo.
- Conflictos diglósicos.
- Comunicación total. Bilingüismo. Bimodalismo. Las experiencias en el mundo.
- La gramática de la Lengua de Señas Argentina. Su utilización y necesidad.
- Variaciones lingüísticas en la Lengua de Señas Argentina.
- Prácticas conversacionales (Segundo Nivel).
- Expresión y comprensión.
- Diccionario de Lengua de Señas Argentina.
- Técnicas de interpretación.

TRAYECTO DE FORMACIÓN ORIENTADO EN DEFICIENCIA VISUAL _____

Caracterización del Trayecto

Favorecer que los sujetos con deficiencia visual puedan alcanzar plenamente los logros propios de cada nivel educativo (expresados en los diseños curriculares) requiere eventualmente de recursos y adecuaciones que los docentes deben conocer y administrar de modo flexible y personalizado. Para ello, la especialización necesaria para un profesor de educandos con compromiso visual requiere, por un lado, una información general sobre la problemática de la deficiencia visual, desde el punto de vista biomédico, psicológico y social. Y, por otro, llegar al dominio de los saberes específicos y complementarios para conducir la enseñanza de sujetos con deficiencia visual: abordajes, técnicas y recursos especiales de las áreas escolares, orientación y movilidad, habilidades de la vida diaria y Sistema Braille.

Identificación de las instancias curriculares que lo componen

Materias

Anatomopatología del aparato visual y bases oftalmológicas de la baja visión
Abordajes pedagógicos para sujetos con deficiencia visual 1
Abordajes pedagógicos para sujetos con deficiencia visual 2
Abordajes para el sujeto con baja visión
Braille 1
Braille 2
Orientación y movilidad
Técnicas de habilidades de la vida diaria

Seminario

Perspectivas psicosociales de la deficiencia visual

Taller

Taller tifológico de recursos auxiliares

Descripción de las instancias curriculares del Trayecto

■ ANATOMOPATOLOGÍA DEL APARATO VISUAL Y BASES OFTALMOLÓGICAS DE LA BAJA VISIÓN

Contribución de la instancia a la formación docente .

Con el objeto de facilitar el estudio y la comprensión de la ceguera y la baja visión entre los futuros docentes, esta instancia está orientada a abordar la anatomía y fisiología del aparato visual normal, así como la descripción de las diversas patologías que inciden en la población escolar y las pérdidas funcionales que ocasionan.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- conozcan la anatomía, fisiología y patología del globo ocular y sus anexos;
- comprendan la terminología de patologías oftalmológicas;
- comprendan el mecanismo de formación de imágenes y las causas de posibles alteraciones;
- diferencien las causas de disminución visual y ceguera.

Ejes de contenidos

- Aparato visual. Funciones de cada uno de los componentes que forman el aparato visual. Histología y anatomía de las estructuras oculares y anexos del globo ocular.

- Globo ocular. Funciones generales del globo ocular.
- Visión en blanco y negro. Visión en colores. Visión binocular.
- Fenómenos de acomodación: visión cercana y lejana.
- Refracción. Vicios de refracción.
- Adaptación luminosa y reflejos pupilares.
- Definición de ceguera y baja visión. Malformaciones oculares. Diferentes patologías del globo ocular y sus estructuras.
- Vía óptica. Patología del nervio óptico y de los músculos extraoculares.
- Agudeza visual. Agudeza visual disminuida. Interpretación de la disminución de la agudeza visual. Formas de estudios.
- Campo visual. Alteraciones patológicas del campo visual.
- El examen visual.

■ ABORDAJES PARA SUJETOS CON BAJA VISIÓN

Contribución de la instancia a la formación docente

La Organización Mundial de la Salud clasifica la baja visión en cuatro grupos, de acuerdo con la visión funcional que poseen las personas con deficiencia visual. De acuerdo con el tipo de patología y la edad del sujeto, se puede trabajar desde tres abordajes diferentes:

- Estimulación visual.
- Desarrollo de la eficiencia visual.
- Rehabilitación visual.

Cada abordaje presenta estrategias y técnicas específicas que deben adaptarse al individuo. Esto exige la elaboración y el seguimiento de un programa personal. Éste debe estar pautado e intercalado en las tareas cotidianas (escuela, trabajo, hogar, club).

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- conozcan la evolución histórica del abordaje de la baja visión y los aportes de los principales investigadores y trabajadores en la materia;
- identifiquen el rol docente en un equipo de baja visión;
- elaboren programas para observar y evaluar conductas visuales en tareas cotidianas de personas con deficiencia visual;
- planifiquen estrategias que permitan optimizar la utilización del remanente visual;
- conozcan las ayudas ópticas y no ópticas que pueden utilizarse oportunamente, según las necesidades específicas de cada sujeto con baja visión y su funcionamiento.

- Baja visión: conceptos generales para el abordaje. Clasificación y diferenciación. Tipos y grados de deficiencia visual.
- Características educacionales de sujetos con baja visión: niveles y categorías.
- Variables relativas al ambiente. Factores determinantes en el funcionamiento visual.
- La estimulación visual como proceso de eficiencia de la percepción.
- Organización del área de estimulación y rehabilitación visual.
- Rol docente en el equipo de estimulación visual.
- Programas de estimulación visual: objetivos, composición, secuenciación, recursos, ámbito de aplicación, evaluación. Aplicación de programas de estimulación visual en la escuela. Actividades de estimulación visual para cada ciclo escolar.
- Estimulación de las capacidades funcionales en personas con deficiencia visual:
 - Funciones óculo-motrices: fijación, convergencia o alineación, enfoque, seguimiento, rastreo o exploración del espacio, coordinación viso-motriz.
 - Funciones sensitivas: luz, fusión, contraste, color, agudeza visual y campo visual.
 - Funciones perceptivas: exploración, reconocimiento y discriminación del objeto, memoria visual, identificación y constancia del objeto, relaciones espaciales (figura-fondo, parte-todo, oclusión parcial, percepción de profundidad y perspectiva).
 - Estrategias de procesamiento para interpretar la información visual. Ejercicios de concentración, teniendo en cuenta: campo de visión, control de movimientos oculares, sensibilidad a la luz, capacidad de acomodación, exigencias en relación con los sistemas ópticos.
- Instrumentos visuales auxiliares. Empleo de ayudas ópticas, no ópticas y electrónicas. Técnicas específicas de rehabilitación visual.
- Evaluación funcional de la visión: distintos enfoques. (Procedimiento de valoración diagnóstica, de N. Barraga; Herramienta para la Evaluación del Funcionamiento Visual, de Costello y otros; Mira y piensa, de E. Chapman y otros; Inventario de la Visión Funcional para discapacitados múltiples y severos, Proyecto Peabody; Test de percepción visual sin actividad motora, de Hammill; Test evolutivo de integración viso-motora, de Beery y Buktenica; Test de percepción visual, de M. Frostig y otros; Guía visual para maestros de niños sordo-ciegos, de Efron DuBoff.)

■ ABORDAJES PEDAGÓGICOS PARA SUJETOS CON DEFICIENCIA VISUAL

Contribución de la instancia a la formación docente

Estas materias apuntan a la construcción de un conjunto de saberes específicos indispensables para la atención del sujeto con deficiencia visual, tanto en contextos de educación formal como no formal, tanto en el ámbito de la escuela especial como de la común y de otros espacios (recreativos, comunitarios, etcétera).

Privilegian el rol del docente en tanto coordinador grupal, considerando que una de las características distintivas del futuro docente estará dada por su capacidad para hacer de lo heterogéneo un elemento que enriquece las posibilidades de respuesta didáctica.

Asimismo, se profundizará en la elaboración de adecuaciones que permitan una interacción permanente del sujeto con deficiencia visual con el currículum y con su grupo de pares. Esto requiere, en

lo referido a la educación formal, la comprensión del sentido formativo de los distintos niveles y ciclos del Sistema Educativo para adecuar la enseñanza de modo que los niños con deficiencia visual logren alcanzar sus finalidades.

La propuesta expresada tiende a ser una respuesta a las necesidades formativas de los futuros docentes de Educación Especial, priorizando el análisis de las variables intervinientes en el proceso de enseñanza, la disposición de diferentes criterios de intervención y la aplicación de renovadas estrategias que deben elaborarse, analizarse y difundirse en ámbitos institucionales que promuevan el desarrollo de saberes, capacidades, habilidades, actitudes, valores y la investigación educativa, los que serán ejes que se complementarán para generar marcos conceptuales que fundamentarán diferentes cursos de acción.

Lograr el acceso más exitoso posible de cada niño con deficiencia visual a las finalidades de los distintos niveles y ciclos del Sistema Educativo requiere despojarse de prejuicios etnocéntricos y cargarse con un bagaje de conocimientos que permitan explicar la heterogeneidad, comprenderla y responder de manera diversa, sin bajar de antemano las expectativas de logro. El maestro además de especialista en contenidos debe ser especialista en motivación y en propuestas de situaciones de aprendizaje.

La cultura misma debe ser la regla del maestro, el ejercicio docente no puede ser concebido como una aplicación de recetas ya preparadas para su utilización inmediata, sino como la cultura misma en su actualización, en su adaptación a la mente de cada alumno.

Promoverán además el análisis de las diversas alternativas que ofrece el Sistema para la educación pos-primaria, como asimismo el de las posibilidades y beneficios para cada alumno en particular. Se propondrá además desarrollar estrategias de trabajo en redes interinstitucionales e intersectoriales y que incluyan el abordaje del grupo familiar.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- desarrollen capacidades inherentes a la coordinación del grupo escolar con niños con deficiencia visual, que conjuguen la afectividad del vínculo con la convicción en la promoción de los aprendizajes;
- comprendan el sentido, la finalidad y las modalidades de trabajo propios de cada nivel educativo y, hacia su interior, de cada ciclo de modo de generar criterios apropiados para las adecuaciones de carácter institucional, curricular, didáctico y contextual en función de las NEE;
- elaboren criterios para la definición de objetivos pertinentes a las diversas características que presenta el sujeto con deficiencia visual;
- desarrollen criterios para la selección, organización y secuenciación de contenidos del curriculum único;
- elaboren proyectos de enseñanza a nivel aula, incorporando adecuaciones curriculares;
- elaboren proyectos individualizados e interdisciplinarios en los casos que requieran adecuaciones altamente significativas;
- conozcan alternativas educativas para sujetos con deficiencia visual y las propuestas de trabajo en redes interinstitucionales e intersectoriales.

Abordajes pedagógicos para sujetos con deficiencia visual. 1. Educación temprana, Educación Inicial y Primer ciclo del Nivel Primario / EGB1

- Historia en la educación del ciego, "los que cambiaron la historia": Haüy; Braille; Helen Keller; evolución de los tipos de escuelas a las que concurren los sujetos con deficiencia visual. La oferta educativa actual.
- Áreas que debe abordar la enseñanza del sujeto con deficiencia visual en la primera infancia: estimulación temprana, preescolar o maternal, escolar, actividades de la vida diaria, orientación y movilidad.
- El rol del docente para sujetos con deficiencia visual en la escuela especial: funciones. Reflexiones sobre la práctica docente. El trabajo con otros profesionales: equipos de trabajo.
- Las primeras etapas del desarrollo del sujeto con deficiencia visual y sus consecuencias metodológicas en la enseñanza. El proceso de aprendizaje en el sujeto con deficiencia visual. El bebé y el niño pequeño con trastornos visuales asociados a otros déficit. Necesidad de intervención temprana. Desarrollo del niño con deficiencia visual: desarrollo sensorio-perceptual, desarrollo motor. El desarrollo del lenguaje en el niño ciego; el verbalismo y los manierismos: definición, causas. El juego en el niño ciego (características y etapas); juegos y juguetes para niños con discapacidad visual.
- La ceguera y el espacio: factores perceptivos implicados en el desplazamiento y el conocimiento espacial; el movimiento y el entorno; el contenido de la representación espacial en los ciegos; los elementos de la representación espacial; el esquema espacial y sus funciones; desarrollo del conocimiento espacial; métodos y técnicas de externalización del conocimiento espacial. La conducta espacial.
- Especificidades y complejidades en el abordaje temprano de bebés y niños ciegos o con baja visión. Abordaje desde el jugar. Trabajo con los padres. Primeros encuentros e interacciones.
- La Educación Inicial. Características del nivel: finalidad formativa. Ciclos: jardín maternal y jardín de infantes. *Diseño Curricular* de la jurisdicción y otros diseños. La Educación Inicial en escuela común y en escuela especial para sujetos con deficiencia visual.
- El área de Prácticas del Lenguaje en la Educación Inicial: adecuaciones necesarias para el sujeto con deficiencia visual.
- Alfabetización y educación sensorial. Desarrollo sensorio-perceptivo; conocimiento y manejo de esquema corporal; conocimiento de las nociones tiempo-espaciales; capacidad de atención y resistencia a la fatiga. Ejercitación específica para niños ciegos y disminuidos visuales. Alfabetización en Braille.
- La matemática en la Educación Inicial: adecuaciones necesarias para el sujeto con deficiencia visual. Material figurativo y no figurativo para niños ciegos y con Baja Visión.
- La indagación del ambiente social y natural (Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) en la Educación Inicial: adecuaciones necesarias para el sujeto con deficiencia visual. El camino hacia la independencia: la importancia de trabajar habilidades para la vida social desde los primeros encuentros.
- Educación Física, Expresión Corporal, Música y Plástica: adaptaciones necesarias para el sujeto con deficiencia visual.
- Estrategias didácticas: medios y adaptaciones de los proyectos educativos para la Educación Inicial. Métodos y materiales para estudiantes ciegos y con Baja Visión.
- Elaboración de proyectos en el primer ciclo de la escuela primaria atendiendo a temas trabajados.

Abordajes pedagógicos para sujetos con deficiencia visual. 2. Segundo ciclo del Nivel Primario-Adolescentes y adultos

- La Educación Primaria: principales tradiciones pedagógico-didácticas que caracterizan la educación obligatoria. Diferentes modelos organizacionales de escuelas en la Ciudad y el país. Los currículos del nivel. Análisis de la propuesta curricular de la Ciudad. El proyecto curricular institucional. La unidad de análisis de aprendizaje escolar. Descontextualización del dispositivo escolar.
- El sujeto con deficiencia visual y el aprendizaje en la escuela primaria. Su vínculo con la postura, el equilibrio. Conciencia corporal y aprendizaje en el sujeto con discapacidad visual. Lenguaje y desarrollo cognitivo en los ciegos. Los procesos de lectura y escritura en el sujeto ciego. Acceso al pensamiento operatorio en el ciego. La lectoescritura en caracteres gráficos en el ciego de nacimiento. Manejo del lápiz. Lectura y escritura sobre papel.
- El área de Prácticas del Lenguaje: adecuaciones para el sujeto con deficiencia visual. Estrategias didácticas. Variables relativas a la condición visual del alumno. Variables relativas al Sistema Educativo. Variables relativas al ambiente escolar: iluminación, reflejo, contraste, uso de esquemas recurrentes.
- La matemática y la deficiencia visual: adecuaciones. El alumno ciego y con disminución visual en el ejercicio de la aritmética en la escolaridad. Metodología del uso de instrumentos: material concreto, contador, caja de cubaritmios, ábaco, calculadora parlante. Geometría y ceguera. Recursos para el trabajo en geometría en la discapacidad visual: planchas de goma, plegado, geoplanos y elementos adaptados de geometría. El dibujo en el sujeto con ceguera. Aprendizaje de volúmenes, secciones, siluetas y dibujos impresos. Estrategias.
- Las ciencias sociales y el sujeto con deficiencia visual. La geografía y el proceso de percepción. Tacto simultáneo y tacto sucesivo. Conductas manipulativas. Tacto dinámico y tacto estático. Metodología del uso de la maqueta y el mapa como representación de la realidad. Recursos en la enseñanza de la historia en ciegos.
- Las ciencias naturales y deficiencia visual. El conocimiento del medio natural a través de la información háptica y los sentidos remanentes.
- El sujeto con deficiencia visual y la escuela común: definición e historia de la integración. Aspectos organizativos. Modalidades para llevar adelante la integración; actores en el proceso de integración. El maestro integrador: su rol en el nivel correspondiente; rol del maestro común; rol de los padres; las relaciones interinstitucionales; la integración vertical y horizontal. Integración en otros niveles y ámbitos educativos.
- Las adaptaciones: consideraciones generales. Las adaptaciones de acceso al currículum (personales, de espacio, materiales, de comunicación). Adaptaciones en el qué y cómo evaluar. Adaptaciones curriculares significativas y no significativas.
- La educación del adulto desde la alfabetización: hasta la educación permanente o continua. Andragogía y discapacidad visual. La escuela laboral para ciegos adultos.
- Adaptaciones para los abordajes educativos de sujetos ancianos con discapacidad visual.
- Servicios de apoyo, de rehabilitación básica, de rehabilitación visual y otros.
- Ábaco: escritura y lectura de cantidades. Adición y sustracción: sin hacer uso de complementos, utilizando complementos de 5, utilizando complementos de 10. Multiplicación - División - Fracciones comunes - Fracciones decimales - Raíz cuadrada.

Contribución de la instancia a la formación docente

El Sistema Braille es el vehículo a través del cual las personas ciegas logran insertarse en el mundo de la escritura. El docente que trabaja con ellas necesita dominar el Sistema Braille tanto para enseñarlo como para preparar los materiales de enseñanza.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- reconozcan el Sistema Braille como ayuda esencial en la comunicación de las personas con deficiencia visual;
- se apropien del Sistema Braille como herramienta fundamental para poder desempeñarse como docentes de personas ciegas;
- desarrollen competencias específicas para la enseñanza de la lectura y la escritura en el Sistema Braille a las personas ciegas y para la traducción de los contenidos a enseñar;
- conozcan los avances y desarrollos tecnológicos en los que se inserta el Sistema Braille.

Ejes de contenidos

- Origen y evolución del Sistema Braille.
- La lectura en el Sistema Braille. Aprestamiento y proceso de lectura y escritura en el Sistema Braille. Métodos de aprendizaje del Sistema Braille. Aspectos figurativos y constructivos del aprendizaje de la lengua en ciegos. Patrones de movimiento para la lectura Braille. La lectura auditiva. Escritura manuscrita y mecanografiada.
- Conocimiento y utilización de los distintos elementos que se utilizan: pizarras, punzones, máquinas.
- Aprendizaje de la lectoescritura de Braille integral. Abecedario, vocales acentuadas, signos de puntuación y expresión, números, signos matemáticos. Símbolos propios del Braille que no tienen correspondencia en tinta.
- Escritura de versos.
- Letras acentuadas en otros idiomas.
- Letras griegas.
- Figuras geométricas.
- Conocimiento y utilización de la máquina de escribir en Braille (Perkins, Erika).
- El Sistema Braille y el autovalimiento del sujeto con deficiencia visual.
- Conocimientos del sistema estenográfico.
- Metodología para su enseñanza a sujetos con deficiencia visual.
- Palabras abreviadas con una letra o signo estenográfico. Derivados.
- Principios de palabra. Normas de aplicación.
- Terminaciones de palabras. Normas de aplicación.
- Contracciones. Normas de aplicación.
- Palabras abreviadas con dos o más letras o signos estenográficos. Derivados.

- Interruptor estenográfico. Normas para su empleo.
- Diferenciador estenográfico.
- Uso de la impresora Braille "Everest".

■ ORIENTACIÓN Y MOVILIDAD

Contribución de la instancia a la formación docente

Las personas ciegas y disminuidas visuales necesitan adquirir habilidades que les permitan funcionar adecuadamente dentro del medio que las rodea, con seguridad e independencia.

Orientación y movilidad son dos aspectos separados, pero altamente relacionados. Orientación espacial es el proceso empleado para establecer posición entre el individuo y el medio que lo rodea: "dónde estoy", "dónde voy", "cómo llegar hasta allí". Movilidad se refiere a las técnicas con o sin bastón para desplazarse adecuadamente. El ensamble de ambas permite que la persona ciega se desplace, realizando "mapas mentales", en forma segura e independiente.

Los beneficios laborales, sociales y económicos que se logran son múltiples, pero es en el plano psicológico y de la autoestima donde se ven reflejados los resultados con mayor intensidad.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- reconozcan las posibilidades y limitaciones de la persona con deficiencia visual para la orientación y la movilidad en ambientes con y sin barreras arquitectónicas;
- construyan las competencias para enseñar a las personas ciegas y disminuidas visuales las técnicas específicas que les permitan desplazarse en forma segura e independiente.

Ejes de contenidos

- **Orientación y movilidad.** Definiciones y objetivos. Introducción a las técnicas específicas. El desarrollo conceptual. Proceso histórico. El equipo de trabajo.
- Evaluación de posibilidades y limitaciones. Ciegos con otras deficiencias.
- Programas y planificaciones: ciegos congénitos, adventicios, gerontes, diabéticos, etc. Fichas evaluativas.
- Barreras arquitectónicas.
- **Atención y memoria.** Definiciones. Particularidades de esta función en los ciegos. Tiempos de reacción. Memoria kinésica. Ejercitación.
- **Orientación espacial.** Definiciones. Proyección de las nociones adquiridas a través del cuerpo hacia el espacio. Desplazamiento en distintas direcciones. Giros, vuelta, media vuelta. Noción tiempo-espacio. Cálculo de distancias y dimensiones. Abstracción de los grandes espacios por medio de planos y maquetas. Ejercitación con y sin antiparras.

- **Los sentidos remanentes.** Audición: identificación, localización y discriminación de sonidos. Agudeza auditiva. Tacto: identificación, reconocimiento y clasificación de objetos por medio del tacto directo y a distancia (bastón, pie). Olfato: reconocimiento y discriminación de olores y fragancias; utilización del olfato para guiarse dentro del barrio (comercios, bares, fábricas...). Obstáculos: percepción y discriminación de obstáculos fijos y móviles mediante el uso del sensorio. Su utilización como puntos de referencia. Ejercitación.
- **Técnicas pre-bastón.** El guía vidente; indicaciones para seguirlo adecuadamente. Desplazamiento en la vía pública, en lugares obstaculizados; ascenso y descenso de vehículos. Ubicación frente a sillas, mesas, etc. Criterios de ayuda.
- Técnica de rastreo. Seguimiento de una línea recta.
- Protección alta y baja. Su utilización.
- Técnica de toque o rítmica
- **El bastón.** Prescripción del bastón adecuado. Técnica diagonal cruzada. Técnica rítmica: toma, flexo-extensión de muñeca, posición del brazo, arco, ritmo. Corrección de los errores más frecuentes.
- Desplazamientos siguiendo una línea recta. Puntos y pistas de referencia. Las esquinas. Detección del cordón de la vereda. Peligros más comunes en la calle.
- **Medios de transporte.** Desarrollo conceptual. Localización de paradas y andenes. Ascenso y descenso de colectivos, trenes, subtes. Su utilización: el viaje. Estaciones terminales. Puntos de referencia. La red subterránea. Escaleras mecánicas.
- **Prácticas de las técnicas.** Cómo armar un itinerario: "el mapa mental". Uso y realización de planos y maquetas sencillas. Realización de recorridos con y sin supervisión. Cómo solicitar ayuda en la vía pública. Desplazamientos en el barrio y en lugares desconocidos. Combinación de medios de transporte.
- **Otros elementos que favorecen la movilidad.** El perro guía: características, razas, cuándo indicar su uso. La importancia del adiestramiento previo con bastón largo.
- **Ayudas electrónicas.** Bastón láser, *sonic guide*, *pathsounder*, etc. Instrumentos en estudio: investigaciones en curso.
- **Visión subnormal.** Entrenamiento de la movilidad. Identificación de objetos y símbolos. Ayudas ópticas para O y M.

■ SEMINARIO. PERSPECTIVAS PSICOSOCIALES DE LA DEFICIENCIA VISUAL

Contribución de la instancia a la formación docente

La deficiencia visual incide de diversas formas en la constitución subjetiva, especialmente según el momento vital en que se produce, proceso profundamente entramado con el entorno afectivo y social del sujeto con deficiencia visual. Este seminario apunta a profundizar desde distintas perspectivas (biológica, psicológica, sociológica, antropológica) este entramado de modo que tales conocimientos enriquezcan la intervención educativa de la que son responsables.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- analicen enfoques diversos sobre el desarrollo de la subjetividad en personas con deficiencia visual;
- reconozcan las problemáticas fundamentales a que se enfrenta la persona con deficiencia y su familia y las adaptaciones que realiza el sujeto desde el punto de vista cognitivo y social para desarrollarse armónicamente;
- comprendan los diversos desafíos que enfrenta la persona con deficiencia visual en la escolaridad y en la interacción social;
- revisen los propios prejuicios y prejuicios respecto de las personas con deficiencia visual.

Ejes de contenidos

- Ceguera y prejuicio. Emociones del hombre con vista frente al ciego. El sentimiento de lástima. Imágenes culturales referidas a los ciegos. Motivación de las actitudes frente a la ceguera. Factores sociales que inciden en la situación de la persona ciega. Imágenes culturales referidas a los ciegos.
- Estados emocionales que presenta el sujeto con deficiencia visual. El egocentrismo. Problemas del niño ciego congénito para construir la realidad.
- El niño ciego congénito. El niño de baja visión. El ciego adquirido. Características del habla del niño ciego. Desarrollo social y emocional del niño ciego.
- La afectividad. Adquisición del yo corporal y del yo psíquico. El ciego adolescente, adulto y geronte. Relaciones familiares. Vínculo madre - hijo: el discurso materno. Culpa y proyección de la culpa. Elaboración del duelo familiar. Características del narcisismo paterno.
- Roles de las instituciones que nuclea al sujeto con deficiencia visual. El sujeto con deficiencia visual en la escuela común. Problemática de la integración.
- Duelos. Relaciones familiares. Instituciones de ciegos adultos. Aceptación de la discapacidad.
- Instituciones de rehabilitación. Actividades que integran la rehabilitación de adultos y gerontes. Rehabilitación y sociedad.

■ TALLER TIFLOLÓGICO DE RECURSOS AUXILIARES

Contribución de la instancia a la formación docente

Esta instancia aborda los criterios para la selección, el diseño y la utilización de recursos didácticos que mejoren las posibilidades de acceso de los sujetos con deficiencia visual a los contenidos de enseñanza, facilitando el desarrollo de una metodología activa y minimizando el verbalismo.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- construyan criterios pedagógicos para la selección y el uso de recursos auxiliares de la enseñanza adecuados a las necesidades de los sujetos con deficiencia visual;
- asuman la construcción y/o adaptación de materiales didácticos como medio de favorecer el acceso a la información a través del resto visual o de otros canales de percepción;

- conozcan los avances tecnológicos de apoyo a los sujetos con deficiencia visual.

Ejes de contenidos

- Recursos didácticos para educandos ciegos y disminuidos visuales: clasificación según distintos enfoques. Objetivos y finalidades. Implementación sobre bases pedagógicas y didácticas. Criterios de evaluación.
- Pautas de selección y adecuación de medios audiovisuales y táctiles.
- Consideraciones para la implementación de técnicas grupales e individuales.
- Criterios para la elaboración y adaptación de materiales didácticos para educandos con y sin resto visual. Medios artesanales y medios tecnificados en la construcción de los recursos.
- Recursos auxiliares específicos para la estimulación multisensorial y el desarrollo motriz de acuerdo con las necesidades derivadas de la deficiencia visual.
- Material tridimensional y manipulativo: ensartables, bloques lógicos, encajes, *puzzles*.
- Variantes y adecuaciones de materiales y técnicas para actividades lúdicas y recreativas. Lotería, dominó y rompecabezas. Encastres, laberintos, correspondencias y seriaciones.
- Títeres y marionetas. Dramatización y representación teatral.
- Avances tecnológicos para la accesibilidad a la información.

■ TÉCNICAS DE HABILIDADES DE LA VIDA DIARIA

Contribución de la instancia a la formación docente

Esta materia analiza las dificultades que la deficiencia visual implica en el desarrollo de la vida cotidiana y las alternativas para promover la mayor autonomía posible en los sujetos afectados. Aborda principalmente el manejo personal, el manejo del hogar y la interacción social.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- comprendan la vinculación entre el nivel de seguridad e independencia que la persona con deficiencia visual logre en su manejo cotidiano y sus posibilidades de integración educativa, social y laboral;
- reconozcan el valor de acompañar el proceso de construcción de autonomía en el sujeto con deficiencia visual;
- construyan criterios para la enseñanza de habilidades concretas para el manejo de la vida cotidiana en diversos entornos físicos y sociales.

- Actividades de la vida diaria. Análisis de tareas: aspectos generales, métodos, secuenciación. Técnicas específicas para las distintas habilidades. Programas de entrenamiento, características particulares, aplicaciones pedagógicas.
- Planificación de actividades individuales y grupales. Planificación y desarrollo de entrenamientos específicos. Control y seguimiento de planes de trabajo. Métodos de evaluación directos e indirectos.
- Higiene personal y salud. Prácticas de aseo corporal. Prácticas de cuidado estético.
- Aseo y mantenimiento del hogar. Reparaciones sencillas, uso de herramientas simples. Criterios de seguridad.
- Preparación de alimentos y manejo de la cocina. Criterios de seguridad.
- Roles y funciones familiares. Maternidad y paternidad responsables. Cuidado de la salud.
- Cuestiones referidas a la interacción social. Espacios de interacción y actividades sociales: espacios públicos, privados, normas de interacción. Actividades lúdicas. Recursos para la organización de las actividades cotidianas. Recursos para el desempeño en situaciones sociales diversas.

TRAYECTO DE CONSTRUCCIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Caracterización del Trayecto

El Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes constituye una secuencia formativa centrada en la construcción de las prácticas docentes, entendiendo las "prácticas docentes" como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales que excede la definición clásica que las asimila exclusivamente a las "prácticas de la enseñanza" y a la tarea de "dar clase".²³

El particular sentido de formar "docentes" en tanto trabajadores de la cultura y profesionales de la educación implica que el conocimiento en todas sus formas –y en particular el conocimiento teórico– es la principal fuente y "materia prima" de la acción y la producción. Por otra parte, la centralidad de las prácticas se apoya en la convicción de que toda acción social tiene una orientación ética y, por qué no, utópica.

Partimos de la premisa de que aprender a ser maestro o profesor implica fundamentalmente un vínculo con el conocimiento pero no se trata "sólo (de) aprender a enseñar sino también aprender las características, significado y función sociales de la ocupación". Si bien el conjunto de la propuesta formativa debe contribuir a lograrlo, este trayecto tiene una importante labor formativa (Domingo Contreras, 1987). En el caso de la Educación Especial, la "ocupación" docente está siendo debatida y redefinida, no sin dificultades, tanto desde lo conceptual como desde las prácticas mismas. Por lo tanto, es preciso transitar desde las prácticas actuales hacia las prácticas docentes acordes a los nuevos paradigmas de la Educación Especial.

²³ Habitualmente se concibe la práctica como acción docente dentro del marco del aula y dentro de esta acción, como lo relativo al proceso de enseñar. Si bien éste es uno de los ejes principales de la acción docente, el concepto de práctica alcanza también otras dimensiones: la práctica –como concepto y como acción– se desarrolla en los ámbitos del aula, de la institución y del contexto (Terigi, F., 1994). Es importante considerar que "limitar el trabajo docente a la enseñanza en el aula oculta una cantidad de actividades adicionales, también constitutivas de esta tarea, aun cuando muchas de ellas impliquen, como se señalaba, un corrimiento del eje de su trabajo desde y con el conocimiento" (Edelsztein, G., 1995).

El TCPD se desarrollará desde el inicio y durante toda la formación, constituyéndose en su eje vertebrador. En tanto "construcción", implicará la aproximación sistemática de los estudiantes a la realidad socioeducativa y las prácticas docentes mediante la apropiación de diferentes estrategias de obtención y manejo de información y diversos procesos de pensamiento y trabajo que estarán presentes en sus contextos de desempeño.

El énfasis estará puesto en provocar una reflexión sobre las prácticas docentes que restituya la amplitud y la complejidad de tales prácticas y que permita, a la vez, reencontrar y resignificar la centralidad de la enseñanza en tan amplio conjunto.

Se trata entonces de lograr un doble movimiento permanente:

- en una dirección, la ampliación de la concepción de "las prácticas" incorporando todas aquellas tareas que un docente realiza en su contexto de trabajo (el aula, el patio o el laboratorio, la institución, la comunidad circundante en un determinado momento social y político) y la forma especial en que éste incide en la cotidianidad de su labor;
- en otra dirección, la centración en las prácticas de enseñanza como expresión de la "voluntad enseñante" que se busca consolidar en el profesor de Educación Especial.

La posibilidad de que la integración escolar de los niños y niñas con discapacidad supere la mera inserción en un mismo ámbito físico tiene múltiples anclajes, entre los cuales son principales la capacidad institucional y la capacidad de los docentes de mantener altas expectativas de logro y promover aprendizajes significativos, ya sea en tanto docentes en la escuela especial como en tanto asesores en procesos de integración en escuelas comunes.

Vale la pena recordar que existe un importante consenso entre especialistas en formación docente acerca de que la construcción del conocimiento sobre la realidad educativa por parte de los educadores es un proceso con características muy particulares: se extiende a lo largo de toda la experiencia escolar de los sujetos e implica grados crecientes de sistematicidad y formulación teórica. Esto significa que los estudiantes construyen saberes acerca de las prácticas docentes mucho antes de entrar a los Institutos de Formación y que esa construcción perdura en el trabajo mismo y en la formación continua. En la Formación Docente para Educación Especial es necesario resignificar esa construcción previa de las prácticas docentes que portan los estudiantes para desempeñarse en contextos diferentes, revisando las representaciones asociadas a los paradigmas rehabilitatorio y psicométrico.

En este sentido, resulta central ofrecer en la formación inicial una rica gama de posibilidades de objetivar, construir y contrastar críticamente diferentes tipos de saberes acerca de la realidad educativa. La "crítica" es entendida como la comprensión de la lógica interna de la construcción de esos saberes y sus múltiples niveles de determinación (social, política, ética, económica, pedagógica, filosófica, etc. en un momento determinado) y no como evaluación desde un criterio valorativo exterior y ahistórico.

La propuesta es plantear algunas estrategias de trabajo que promuevan una socialización profesional que interpele desde una perspectiva crítica las matrices de aprendizaje y de accionar en general poco revisadas como también las anticipaciones, las proyecciones, los prejuicios, las expectativas referidas a este campo específico y a los sujetos con los que deberá trabajar.

Finalidades formativas

Sintéticamente, se trata de diseñar una propuesta curricular que permita a los estudiantes:

- Reconstruir y resignificar los conocimientos de la propia biografía escolar.
- Reconocer las costumbres, tradiciones y "figuras de autoridad" que configuran las prácticas docentes en general y dentro de la Educación Especial en particular, como también las propias representaciones acerca de las mismas para deconstruirlas e iniciar la construcción del propio estilo profesional.
- Describir, analizar, interpretar y diseñar prácticas educativas apelando a conceptos y modelos teóricos de diferentes campos disciplinarios.
- Tensionar esos desarrollos teóricos con referentes empíricos cotidianos, completando silencios o áreas poco exploradas por la teoría y/o recreando nuevos conceptos.
- Ensayar alternativas diversas para la introducción de cambios deliberados y sistemáticos en las prácticas docentes, de manera hipotética y/o real.
- Diseñar, implementar y someter a análisis las propuestas de enseñanza elaboradas y/o desarrolladas.
- Reflexionar sobre los aspectos ideológicos, políticos, éticos y vinculares comprometidos en las prácticas docentes dentro de los distintos ámbitos en que se desarrolla la Educación Especial, analizando críticamente los diferentes paradigmas de base que las sustentan.

Consideraciones generales sobre el diseño del Trayecto

- 1) El Trayecto de Construcción de la Prácticas Docentes se desarrolla a lo largo de toda la carrera en una tarea orientada, en un principio, al tratamiento de algunos contenidos específicos del TCPD y, progresivamente, a acompañar el trabajo en las instituciones en las que los estudiantes llevarán a cabo su futura práctica laboral. Se trata de un **taller presencial de tres horas semanales** durante la totalidad de los años de formación que se complementa con la **tarea realizada en las instituciones**.
- 2) Cabe señalar que el éxito de esta propuesta estará ligado, entre otros factores, al compromiso de la totalidad del cuerpo de profesores del Instituto formador con el Trayecto. Los Profesores de Práctica y Residencia en coordinación con las autoridades adquieren una responsabilidad principal. No obstante, también será central en la concreción de las metas del Trayecto la coordinación de las propuestas con y entre los profesores a cargo de los espacios de la Formación General, de la Formación Centrada en la Modalidad, en los trabajos de campo, así como la asesoría de los profesores de las instancias del Trayecto de Formación Centrada en la Enseñanza y los profesores del Trayecto de Formación Orientada.
- 3) Para el desarrollo de este Trayecto se considerarán como objeto de estudio y reflexión a las **prácticas docentes** y no sólo a las prácticas de enseñanza, más ligadas al acto de dictar clases. Las prácticas docentes como objeto de estudio se abordarán desde sus dimensiones social, ética, política, pedagógica, didáctica, etc. a nivel institucional y del aula en su contexto histórico.
- 4) El diseño de este Trayecto prevé la incorporación temprana y progresiva a la realidad educativa. La misma se realizará con el acompañamiento y la supervisión de un profesor responsable quien coordinará y orientará las tareas a desarrollar por los estudiantes. En las diferentes etapas del Trayecto se diseñarán experiencias que garanticen el conocimiento de diferentes realidades educativas (escuelas de Educación Especial de todas las especialidades y escuelas comunes de diferentes niveles; instituciones de educación formal y no formal; experiencias institucionales y de aula, patio, laboratorio, etc.; actividades curriculares y extracurriculares).

5) Cada tramo del Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes tendrá objetivos y contenidos específicos que guarden relación con los objetivos generales del Trayecto.

6) La organización del Trayecto cuidará de no exigir al practicante desempeños que aún no se ha contribuido a formar. El TCPD, en tanto trayecto formativo, se centrará en el **aprendizaje** y la **construcción** de las prácticas docentes. Se intentará desde esta perspectiva resignificar el lugar asignado a la evaluación de los desempeños.

En cuanto a las tareas a realizar en las instituciones, a partir del análisis de las necesidades formativas se determinarán las modalidades (pasantías, observaciones, etc.), ámbitos (escuelas comunes, escuelas especiales, escuelas hospitalarias, centros recreativos, etc.), cantidades y duración que se formulen.

El diseño del Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes

Diseñar las propuestas organizativas para el desarrollo del TCPD implica armar secuencias combinando contenidos, tiempos, tareas, responsabilidades, tipos de instituciones a las que se concurre, aprendizajes esperados, entre otros componentes. Se han de considerar también las posibilidades reales que se vinculan con la historia de la institución formadora, las experiencias en curso, las condiciones institucionales, los recursos con los que cuentan, los ámbitos a los que pueden acceder, etcétera.

En virtud de la complejidad de ámbitos involucrados en la Educación Especial, pueden diferenciarse los contextos posibles para pasantías y residencia:

1) Escuelas Especiales:

- a. Para Discapacitados Auditivos²⁴
- b. Para Discapacitados Mentales
- c. Para Discapacitados Visuales
- d. Para Discapacitados Motores

2) Escuelas Comunes donde se desarrollen procesos de integración:

- a. De Educación Inicial
- b. De Nivel Primario / EGB 1 y 2
- c. De Nivel Medio / EGB 3 y Polimodal

3) Escuelas Domiciliarias y Hospitalarias

4) Escuelas de Recuperación

5) Escuelas de Formación Laboral

- a. Para sujetos con retardo mental
- b. Para sujetos con deficiencia visual

6) Talleres Protegidos para sujetos con retardo mental

²⁴ Así están denominadas las escuelas.

7) Centros Educativos para Niños con Trastornos Emocionales Severos (CENTES)

8) Empresas donde haya personas con discapacidad integradas

9) Centros de Día, para personas con deficiencia motora y mental asociada

Las prácticas docentes de los Profesores de Educación Especial son muy diversas y contienen en sí una gran complejidad en cuanto a los ámbitos de desempeño, los roles y las funciones que le caben en cada uno y el tipo de competencias/capacidades/contenidos a trabajar con los sujetos de la educación en cada caso. Para la Formación Docente es preciso abordar esta complejidad y lograr un equilibrio entre la amplitud de contextos y la profundidad del trabajo en cada uno.

El proceso de aproximación a la realidad educativa y el aprendizaje, y la apropiación gradual, espiralada y paulatina de las prácticas docentes se desarrolla en tres "tramos" diferenciados.

1) Proponemos partir de una primera aproximación al conocimiento de **las prácticas docentes tal como sucede en la vida cotidiana** de las instituciones educativas formales y no formales. En este primer tramo se propone trabajar centralmente **el análisis y la caracterización de los distintos ámbitos de actuación profesional y de las prácticas docentes que se desempeñan en esos contextos.**

2) El segundo tramo, cuya secuencia puede variar de acuerdo con distintas variables, cubriría diferentes tipos de prácticas correspondientes a la orientación elegida:

a- **Las prácticas de la enseñanza**, teniendo en cuenta que éstas forman parte de las prácticas docentes. A los fines didácticos, la idea consiste en centrarse en el aprendizaje del acto de la enseñanza en situaciones "recortadas" (secuencias de actividades, proyectos acotados) poniendo el énfasis particularmente en el análisis crítico y reflexivo de los primeros desempeños, de las decisiones relacionadas con el diseño de la planificación, de la dimensión transformadora de la tarea docente, en un trabajo realizado junto con otros (compañeros, profesor de prácticas, profesores de las disciplinas, docentes de las escuelas).

- En contextos de enseñanza directa a grupos de alumnos con discapacidad en escuelas de Educación Especial.

- En contextos de procesos de integración en escuelas comunes, en las que acompañará al maestro integrador y realizará sus primeros desempeños como tal.

b- **Otras prácticas pedagógicas** referidas al perfil docente (por ejemplo, reeducación vocal, formación pre-ocupacional y laboral, tanto en funciones de enseñanza directa como de asesoramiento).

3) Por último, en el tercer tramo, se propone que los estudiantes continúen aprendiendo a enseñar asumiendo **el desempeño de las prácticas docentes en toda su complejidad.** Esto implica no sólo coordinar la realización de una actividad en el aula sino hacerse cargo de todos aquellos aspectos que integran casi la totalidad de la tarea docente en un tiempo prolongado. Se prevé un período de residencia en relación con la orientación elegida y en un contexto diferente de los de las pasantías y prácticas.

Dada la imposibilidad de que los estudiantes realicen las pasantías y residencia en la totalidad de los ámbitos posibles, se prevén algunos criterios que permitan el mejor aprovechamiento de las experiencias a realizar:

- Deberá contemplarse el trabajo en relación con procesos de integración escolar y en relación con formación laboral.
- Deberá contemplarse el trabajo en contextos con personas con diversas discapacidades en el primer tramo.

Es importante señalar que los tres tramos no se han de corresponder estrictamente con "años" de la carrera. En este sentido, tampoco se trata de "cuatro años", sino que, sobre la base de su experiencia y recursos, se diseñarán los modos que aseguren al menos "ocho" cuatrimestres para el trabajo en este aspecto. La idea de gradualidad alude a un proceso espiralado: en cada tramo se retoma, resignifica y complejiza lo trabajado en el tramo anterior, no a la manera de una "suma" que agrega a lo sabido sino de un análisis crítico que vuelve y reformula tanto las dudas, las preguntas, las hipótesis originales como las certezas anteriores.

Es también en este sentido que los contenidos relativos a **los modos de obtención, sistematización y análisis de información deberán ser abordados a lo largo de todo el TCPD**, aunque con un imprescindible énfasis en el primer tramo de su organización en las que se abordan las prácticas docentes de "otros".

Es necesario subrayar que el TCPD constituye un espacio de aprendizaje para los estudiantes en formación, reservando a la evaluación de los desempeños el lugar que le corresponde en todo proceso pedagógico pero evitando a la vez que ocupe "todo el escenario" (tal como sucede con frecuencia en la actualidad).

El sentido formativo que atraviesa el desarrollo de este Trayecto reside en el fortalecimiento de la racionalidad práctica y teórica del trabajo docente. Es decir, el reconocimiento de los "qué" y de los "por qué" y las formas de respuesta que cotidianamente constituyen las prácticas docentes y la instalación del análisis y la reflexión crítica situada como "modos de actuar" propios del oficio, el "*habitus* profesional" que pretendemos formar (Perrenoud, 1996). Es obvio que el hábito del análisis crítico y la reflexión se construye durante toda la formación, pero esta meta se ilumina de modo principal en el espacio del TCPD que estamos caracterizando.

Constituir al Trayecto como instancia de aprendizaje demanda, por una parte, la explicitación y el trabajo específico sobre cuáles han de ser los contenidos a enseñar propios de este Trayecto. Por otra parte, además de los contenidos propios del Trayecto, se abordarán temáticas trabajadas en otros trayectos formativos, retomándolas, contextualizándolas, ampliando su desarrollo si fuera necesario, en función de las problemáticas que planteen los estudiantes al insertarse en las distintas realidades. Es fundamental en este punto el trabajo de recuperación de los conceptos teóricos, las perspectivas, los enfoques manejados en los restantes espacios de la formación. Sin plantearse una "aplicación" determinista o una lectura forzada, se trata de construir una mirada crítico-reflexiva (que podríamos denominar "clave de lectura") de los procesos sociales, políticos, institucionales, psicológicos, etc. y la dimensión filosófica, pedagógica y didáctica de la acción que conforman el día a día de la escuela.

Presentamos, a continuación, una propuesta de "ejes formativos" para el Trayecto y algunos contenidos orientativos a reelaborar por parte de cada equipo de docentes del TCPD.

1) Herramientas de relevamiento, análisis e interpretación de información relevante para las prácticas docentes

a. Datos primarios y secundarios: técnicas de búsqueda, de recolección y de sistematización. Encuestas y entrevistas; censos y datos oficiales disponibles.

- b. La observación. Características y relevancia en la práctica docente. Tipos de observación y de registro.
- c. Análisis y contrastación teórica de datos.
- d. Análisis y elaboración de diferentes tipos de informes.

2) Fases y ámbitos de la formación docente

- a. La identidad del alumno-practicante.
- b. La biografía escolar, la formación inicial y la socialización profesional como espacios de la "formación" docente.
- c. Las matrices de aprendizaje y su incidencia en los desempeños docentes.
- d. Componentes del *habitus* profesional en Educación Especial, incluyendo desde los aspectos más conceptuales en cuanto a paradigmas hasta los mitos, prejuicios, miedos, etc. que impregnan las representaciones previas de los estudiantes y las prácticas.

3) Racionalidad práctica y racionalidad teórica de las prácticas docentes

- a. La organización del trabajo en los distintos ámbitos: tiempo, espacio y materiales didácticos.
- b. La coordinación de la interacción: el trabajo colectivo, grupal, individual. Regulación de las intervenciones y coordinación de ritmos y estilos de aprendizajes diversos.
- c. La construcción de las normas, sentido de la autonomía. Convivencia y disciplina en la escuela.
- d. El clima socioafectivo en el ámbito grupal e institucional.
- e. Coexistencia/yuxtaposición de tradiciones y teorías psicológicas, pedagógicas y didácticas en el trabajo docente.
- f. La dialéctica del trabajo de enseñar: diseño de propuestas, implementación, evaluación y reflexión crítica para un nuevo diseño.

4) La diversidad de contextos de las prácticas docentes

- a. La diversidad socioeconómica y cultural de la comunidad escolar como elementos centrales en la comprensión y producción de proyectos pedagógicos.
- b. La diversidad de modalidades pedagógicas y de ofertas de Educación Especial en la Ciudad y en el país, según diferentes criterios de clasificación: escuelas domiciliarias, hospitalarias, carcelarias; escuelas comunes y de Educación Especial; urbanas y rurales; formales y no formales; de jornada simple y de jornada completa; etcétera.

Ahora bien, es sabido que la realidad educativa no habla por sí misma sino a través de las categorías de análisis de las que dispongan nuestros estudiantes. Para identificar las dimensiones de la realidad compleja y multidimensional de las prácticas docentes, será central el trabajo con los interrogantes propios de los diferentes grupos de cursantes y sus hipótesis anticipatorias previas. Es decir, partir desde algunas preguntas y/o ejes estructurantes de la mirada dirigidos tanto a analizar aspectos desconocidos de la práctica cotidiana como a "problematizar" aspectos conocidos no cuestionados o considerados naturales.

Las diferentes aproximaciones no han de ser entonces actuaciones aisladas: buscamos que de modo paulatino puedan ir reconociendo y apropiándose de los diferentes modos de analizar-interpretar-reflexionar y de actuar-trabajar-enseñar en la modalidad educativa para la cual se están formando. Los primeros desempeños asumen un valor formativo que es necesario atender en forma particular. Tal como señalan Edelsztein y Coria (1985), éstos constituyen "una anticipación muy signifi-

cativa en lo que se refiere a la construcción del lugar del docente". En este sentido, señalan dos planos de aprendizajes: "el aprendizaje de la urgencia de la práctica, (...) del tiempo en la enseñanza" y, por otra parte, "el aprendizaje de la asimetría constitutiva de los procesos de enseñar y aprender (...). Es en las prácticas donde por primera vez se experimenta esa diferencia: se es actor principal de la puesta en juego de infinitas formas de reconocimiento y desconocimiento desde una u otra posición. Es en las prácticas donde se devuelven miradas o se niegan, se dirigen gestos o se ocultan, se responde con palabras o con indiferencia y en esos pequeños actos se reconoce que no es lo mismo ser docente que ser alumno".

En este sentido, se enumeran a continuación algunos ejemplos de experiencias formativas (y sus respectivos objetos de trabajo) que el estudiante-practicante protagonizará en su trabajo en las instituciones de la modalidad para la cual se está formando. Si bien se presentan a título orientativo, es importante señalar que el eje de la tarea irá desplazándose desde las prácticas y responsabilidades de "otros" hacia las "propias" como docentes en formación:

1) Observación y registro de la realidad escolar-institucional

- a. Actividades del docente en el aula.
- b. La institución, personas que trabajan en ella, roles que cumplen, funcionamiento, etcétera.
- c. El grupo escolar.
- d. El ambiente físico del aula y la institución, modo de distribuir espacios, etc. que incluya descripción y juicio crítico.
- e. La comunidad a la cual atiende la institución.

2) Diseño y programación de propuestas de enseñanza para los alumnos

- a. Actividades acotadas, dentro de un proyecto general del docente.
- b. Clases y secuencias de clases alrededor de algunos contenidos.
- c. Proyecto.
- d. Un evento especial, a desarrollar con su grupo escolar o con la institución en su totalidad.

3) Coordinación de actividades

- a. Subgrupos o equipos de estudiantes en una actividad coordinada por el docente o inserción parcial en actividades planificadas por el docente.
- b. Actividades planificadas en coordinación con el docente o profesor del curso.
- c. Co-coordinación con compañeros practicantes.
- d. Coordinación de proyectos.

4) Análisis de propuestas propias o de otros, y de desempeños propios o de otros

- a. Propuestas de otros compañeros, de diferentes textos, de las propias producciones.
- b. Algunos aspectos dentro de las propuestas; por ejemplo, organización prevista del espacio, consignas, materiales, etcétera.
- c. Los desempeños de otros compañeros de práctica.
- d. El propio desempeño.

5) Participación en tareas y/o proyectos institucionales

- a. Elaboración junto con el docente.
- b. Preparación de materiales para algún evento especial.

c. Participación coordinando subgrupos en algunas tareas dentro de la propuesta general, etcétera.

Algunas anticipaciones sobre la complejidad de este Trayecto

Tal como señala Elbaz, citado por Domingo Contreras, durante el trayecto aquí presentado, el futuro docente tiene que realizar tres difíciles transiciones: de la institución formadora a la escuela que lo recibe como practicante, de alumno a maestro/profesor, de la teoría a la práctica (Elbaz *et al.*, 1985, en Domingo Contreras, 1987).

En este proceso, se generan tensiones por demás conocidas por todo profesor de Práctica y Residencia, que será necesario trabajar en el contexto de este Trayecto, a saber:

- La identidad como practicante, identidad transitoria que caracteriza en gran parte la naturaleza de las acciones que se emprenden.
- Las múltiples miradas que recaen sobre el estudiante con tareas docentes: de los maestros/profesores de las instituciones, de los grados/salas/cursos donde se desempeñará temporariamente, de los maestros integradores a los que acompaña, de los alumnos y los grupos con los que trabajará durante periodos acotados, del profesor a cargo del TCPD, de los profesores de otros trayectos involucrados.
- La exigencia de tener que responder simultáneamente a demandas del maestro o profesor a cargo del grado/sala/curso, responsable final del aprendizaje de sus alumnos y del profesor del Trayecto.
- Las tensiones propias de los procesos de integración y de los distintos paradigmas que sustentan las prácticas docentes en Educación Especial.

Es evidente que resultará de particular relevancia cuidar que las diferentes transiciones y articulaciones que implica el proceso no queden bajo responsabilidad exclusiva de los futuros docentes. La definición de este Trayecto deberá atender a la creación de instancias que permitan tematizar esas múltiples tensiones.

Este último aspecto nos introduce en la problemática de los docentes formadores. En el marco de esta propuesta curricular, se definen responsabilidades diferenciadas y complementarias entre sí:

- El profesor a cargo de los diferentes tramos del TCPD es el responsable del Trayecto; tiene a su cargo centralizar las acciones que se lleven a cabo con directivos y docentes de la institución que recibe a los futuros maestros y profesores y coordina las tareas con el grupo de practicantes y/o residentes.
- Los profesores de otros trayectos involucrados, quienes trabajarán de manera articulada con el profesor del TCPD.
- Los maestros y profesores que reciben a los futuros docentes en sus aulas, quienes asumen durante el periodo asignado tareas de formación que deberán estar especificadas a fin de garantizar claridad en el encuadre de trabajo.

Por último, se enfatiza que el TCPD es un **espacio formativo**; en este sentido, comparte con los otros trayectos su carácter de **instancia de aprendizaje** y la consecuente necesidad de brindar a los estudiantes una variedad de oportunidades de apropiación de los diferentes saberes que constituyen el campo profesional. Esta exhortación a concebir que en el TCPD "se aprende" ya ha sido presentada en puntos anteriores pero adquiere una nueva dimensión en el marco de la problemática de la evaluación y la acreditación en **los tramos 2 y 3** del TCPD, cuyo abordaje puede constituirse en el eje a través del cual organizar el Trayecto.

CUADRO SÍNTESIS DEL TRAYECTO DE CONSTRUCCIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

TRAMO	INSTANCIAS	TIEMPOS	FINALIDADES Y CARACTERÍSTICAS
1	Taller CPD 1	Cuatr. 3 hs/cát semanales	Adquieran herramientas y marcos conceptuales para la observación, elaboración de informes y registros
	Taller CPD 2	Cuatr. 3 hs/cát semanales	Se inicien en el análisis de las prácticas docentes.
	Taller CPD 3	Cuatr. 3 hs/cát semanales	Reconozcan las diferentes instituciones que brindan servicios educativos a los sujetos con necesidades educativas especiales
	Pasantía de observación institucional	48 hs/cát (en una combinación que puede ser variable pero no menos de 16 hs/cát semanales en semanas consecutivas)	Analicen desde distintos marcos teóricos Construyan herramientas de indagación y contrastación para la observación institucional
2	Taller CPD 4	Cuatr. 3 hs/cát semanales	Observen y reconozcan prácticas docentes de otros
	Pasantía de ayudantía pedagógica	48 hs/cát (en una combinación que puede ser variable pero no menos de 16 hs/cát semanales en semanas consecutivas)	Observen las dinámicas grupales en aula y en otros ámbitos, analizándolas desde los conceptos teóricos trabajados en otros trayectos
	Taller CPD 5	Cuatr. 3 hs/cát semanales	Idem taller CPD 4, en un contexto relacionado con el Trayecto de Formación Orientada.
	Pasantía de ayudantía pedagógica	48 hs/cát (en una combinación que puede ser variable pero no menos de 16 hs/cát semanales en semanas consecutivas)	Realicen intervenciones acotadas.
	Taller CPD 6	Cuatr. 3 hs/cát semanales	Reconozcan la observación y el análisis de la realidad comunitaria, institucional y del aula como fuente de información para construir propuestas de enseñanza singulares
	Taller de Diseño, Implementación y Evaluación de Proyectos Educativos	2 semanas de 14 hs/cát c/u, distribuidas antes y después de las prácticas	Diseñen, implementen y analicen propuestas de enseñanza, dentro del proyecto general del docente a cargo.
	Práctica de la Enseñanza	64 hs/cát (en una combinación que puede ser variable pero no menos de 16 hs/cát semanales en semanas consecutivas)	Como apoyo para esto el taller de Diseño contará con la participación de docentes de diversas instancias del TFCE.

	Taller CPD 7 Práctica de la Enseñanza	Cuatr. 3 hs/cát semanales 64 hs/cát (en una combinación que puede ser variable pero no menos de 16 hs/cát semanales en semanas consecutivas)	Reconozcan la observación y el análisis de la realidad comunitaria, institucional y del aula como fuente de información para construir propuestas de enseñanza singulares Diseñen, implementen y analicen propuestas de enseñanza, dentro del proyecto general del docente a cargo (en otro nivel de enseñanza)
3	Taller CPD 8 Taller de Diseño, Implementación y Evaluación de Proyectos Educativos Residencia	Cuatr. 3 hs/cát semanales 2 semanas de 14 hs/cát c/u, distribuidas antes y después de la residencia 128 hs/cát (en una combinación que puede ser variable pero no menos de 16 hs/cát semanales en semanas consecutivas)	Asuman el conjunto de las prácticas docentes y las responsabilidades propias del rol de residente en las instituciones a la que asisten Diseñen y evalúen la propuesta pedagógica y la organización del tiempo diario y semanal para el lapso de la residencia Analicen sus propias prácticas en todas sus dimensiones y formulen los reajustes necesarios Valoren el trabajo en equipo participando desde el rol de los residentes en los proyectos institucionales Como apoyo para esto el taller de Diseño contará con la participación de docentes de diversas instancias del TFCE.

CORRELATIVIDADES ENTRE INSTANCIAS

TRAYECTO DE FORMACIÓN ORIENTADO EN RETARDO MENTAL

Instancia curricular	Requiere	En condición de:
Trastornos del desarrollo en el RM	Educación Especial Bases neurobiológicas del aprendizaje Psicología del desarrollo	Cursada Aprobada Aprobada
Alteraciones del lenguaje en el RM	Comunicación y lenguaje Lingüística Bases neurobiológicas del aprendizaje Trastornos motrices Psicología del desarrollo	Cursada Cursada Cursada Cursada Aprobada
Abordajes pedagógicos para el sujeto con RM - Educación Inicial y primer ciclo Nivel Primario/EGB 1 Abordajes pedagógicos para el sujeto con RM - Segundo ciclo Nivel Primario y posterior/ EGB 2 y posterior	Trayecto de Formación Centrado en la Enseñanza de Áreas Curriculares Lingüística Estimulación temprana Comunicación y lenguaje Didáctica y currículum Educación Especial Psicología del desarrollo Bases neurobiológicas del aprendizaje	Cursado Cursada Cursada Cursada Aprobada Aprobada Aprobada Aprobada
Educación del adulto y habilitación ocupacional	Educación psicomotriz Psicología del desarrollo	Cursada Aprobada
Tecnología para la educación de personas con RM	Taller de Informática	Cursado
Cognición y RM	Bases neurobiológicas del aprendizaje Psicología del desarrollo	Aprobada Aprobada
Perspectiva social y tercera edad en el RM	Perspectivas sociales ante la diversidad Educación del adulto y habilitación ocupacional	Cursada Cursada

TRAYECTO DE FORMACIÓN ORIENTADO EN DEFICIENCIA AUDITIVA Y PERTURBACIONES DEL LENGUAJE

Instancia curricular	Requiere	En condición de:
Anatomía y fisiopatología de la audición y la fonación	Bases neurobiológicas del aprendizaje	Cursada
	Educación Especial	Cursada
Perturbaciones del lenguaje	Comunicación y lenguaje	Cursada
	Lingüística	Cursada
Audiología y habilitación auditiva	Anatomía y fisiopatología de la audición y la fonación	Cursada
Abordajes pedagógicos para el sujeto con deficiencia auditiva, 1 - Metodologías	Lingüística	Cursada
	Comunicación y lenguaje	Cursada
	Enseñanza del Lenguaje	Cursada
	Didáctica y currículum	Aprobada
	Bases neurobiológicas del aprendizaje	Aprobada
	Psicología del desarrollo	Aprobada
	Educación Especial	Aprobada
Abordajes pedagógicos para el sujeto con deficiencia auditiva. 2 - Educación Inicial y Primer ciclo Nivel Primario / EGB 1	Educación psicomotriz	Cursada
	Trayecto de Formación en la Enseñanza de Áreas Curriculares	Cursado
	Estimulación temprana	Cursado
	Didáctica y currículum	Aprobada
	Comunicación y lenguaje	Aprobada
	Educación Especial	Aprobada
Abordajes pedagógicos para el sujeto con deficiencia auditiva. 3 - Segundo ciclo Nivel Primario / EGB 2	Abordajes pedagógicos para el sujeto con deficiencia auditiva. 1 - Metodologías	Cursada
	Abordajes pedagógicos para el sujeto con deficiencia auditiva. 2 - Educación Inicial y Primer ciclo Nivel Primario / EGB 1	Cursada
Perspectivas psicosociales de la deficiencia auditiva	Perspectivas sociales ante la diversidad	Cursada
	Psicología del desarrollo	Aprobada
Lengua de Señas Argentina 1	Comunicación y lenguaje	Cursada
Lengua de Señas Argentina 2	Lengua de Señas Argentina 1	Aprobada

TRAYECTO DE FORMACIÓN ORIENTADO EN DEFICIENCIA VISUAL

Instancia curricular	Requiere	En condición de:
Anatomía y patología del aparato visual y bases oftalmológicas de la baja visión	Bases neurobiológicas del aprendizaje Educación Especial	Cursada Cursada
Abordajes pedagógicos para el sujeto con deficiencia visual 1	Trayecto de Formación en la Enseñanza de Áreas Curriculares Comunicación y lenguaje Lingüística Estimulación temprana Didáctica y currículum Bases neurobiológicas del aprendizaje Educación Especial Psicología del desarrollo	Cursado Cursada Cursada Cursada Aprobada Aprobada Aprobada Aprobada
Abordajes pedagógicos para el sujeto con deficiencia visual 2	Abordajes pedagógicos DV 1 Educación psicomotriz Comunicación y lenguaje Lingüística	Cursada Cursada Aprobada Aprobada
Abordajes para el sujeto con baja visión	Anatomía y patología del aparato visual y bases oftalmológicas de la baja visión Lingüística Trayecto de Formación en la Enseñanza de Áreas Curriculares Estimulación temprana Didáctica y currículum Bases neurobiológicas del aprendizaje Educación Especial Psicología del desarrollo	Cursada Cursada Cursado Cursada Aprobada Aprobada Aprobada Aprobada
Braille 2	Braille 1	Aprobada
Técnicas de habilidades de la vida diaria	Educación psicomotriz Abordajes pedagógicos 1 y 2 Orientación y movilidad	Cursada Cursadas Cursada
Perspectivas psicosociales de la deficiencia visual	Perspectivas sociales ante la diversidad Psicología del desarrollo	Cursada Aprobada
Taller tifológico de recursos auxiliares	Abordajes pedagógicos 1 Informática Didáctica y currículum	Cursada Cursado Aprobada

