

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.646/09

VISTO, las actuaciones del rubro mediante las cuales la Dirección General de Educación Superior tramita la aprobación del Diseño Curricular de la carrera Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual, con carácter jurisdiccional, para su implementación en unidades educativas públicas y privadas de Nivel Superior dependientes de este Ministerio, a partir del período lectivo 2009; y

CONSIDERANDO:

Que los nuevos diseños curriculares de formación docente en la Provincia de Salta se organizan e implementan conforme a las disposiciones contenidas en la Ley Nacional de Educación Nº 26.206, en la Ley de Educación de la Provincia Nº 7.546 y en las Resoluciones Nº 24/07 y 74/08, ambas del Consejo Federal de Educación;

Que la Ley Nacional Nº 26.206, en su Artículo 37º expresa: “El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen competencia en la planificación de oferta de carreras..., el diseño de planes de estudio...”;

Que en el Artículo 71º de la misma norma, se establece que la formación docente tiene como finalidad preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa; promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza de las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as;

Que por el inc. d) del Artículo 76º se crea el Instituto Nacional de Formación Docente como organismo regulador de la Formación Docente Inicial en toda la República Argentina;

Que por el Artículo 75º de la Ley Nacional Nº 26.206, se pauta cómo se estructura la formación docente y reza que para el Nivel Inicial y Primario tendrá cuatro (4) años de duración;

Que en el contexto del Artículo 40º de la Ley de Educación de la Provincia Nº 7.546, se consigna que en el marco de los lineamientos establecidos por el Instituto Nacional de Formación Docente, el Gobierno Provincial tiene competencia en la planificación de la oferta de carreras y de postítulos, el diseño de planes de estudios, la aplicación de las regulaciones específicas, en los Institutos de Educación Superior bajo su dependencia;

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Que en su Artículo 81°, se establece la finalidad de la Formación Docente en la Provincia;

Que por Resolución N° 24/07 del Consejo Federal de Educación, se aprobaron los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”, a fin de sostener la calidad y pertinencia de la formación docente continua en sus aspectos académicos y organizativos y de garantizar la validez nacional de las titulaciones;

Que, en dicho contexto se establece que la duración total de las carreras de Profesorado tendrá una duración de 4 años, con un mínimo de 2.600 horas reloj;

Que se prevé igualmente que los planes de estudios deberán contar con tres campos de formación: Formación General; Formación Específica y Formación en la Práctica Profesional, cualquiera sea la especialidad o modalidad;

Que en el marco de lo establecido en el Artículo 73ª de la Ley de Educación Nacional el Consejo Federal de Educación emitió la Resolución N° 74/08, que aprueba el documento sobre “Titulaciones para las carreras de Formación Docente” como así también su “Cuadro de Nominaciones de Títulos” que como Anexo forma parte de la misma;

Que asimismo, por el Artículo 2° de la citada resolución se procedió a sustituir el Capítulo VI del Documento “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, aprobados por Resolución N° 24/07 CFE, en razón de haberse producido actualizaciones y modificaciones en los acuerdos firmados oportunamente;

Que por la Resolución N° 2.170/08 del Ministerio de Educación de la Nación se establece el procedimiento para la validez nacional de los títulos y certificaciones que emitan las instituciones de gestión estatal creadas y de gestión privadas reconocidas por las autoridades educativas correspondientes, respecto a estudios jurisdiccionales presenciales de todos los niveles y modalidades previstas por la Ley N° 26.206;

Que, a los fines establecidos en el apartado anterior, debe dictarse debe dictarse el acto administrativo de rigor aprobando el Diseño Curricular respectivo;

Por ello,

EL MINISTRO DE EDUCACIÓN

RESUELVE:

“Gral. Martín Miguel de Güemes,
Héroe de la Nación Argentina”

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

ARTÍCULO 1°.- Aprobar, con carácter jurisdiccional, el Diseño Curricular de la carrera de Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual, para su desarrollo en unidades educativas de Nivel Superior de gestión estatal y privada, dependientes de este Ministerio, a partir del período lectivo 2009, el que como Anexo se integra a la presente.

ARTÍCULO 2°.- Dejar establecido que al momento de que un Instituto de Formación Docente dependiente de la Dirección General de Educación Superior y/o Privada, según sea el caso, implemente la carrera aludida en el artículo 1°, deberá aplicar el Diseño Curricular aprobado por este acto.

ARTÍCULO 3°.- Comunicar, insertar en el Libro de Resoluciones y archivar.-

“Gral. Martín Miguel de Güemes,
Héroe de la Nación Argentina”

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

A N E X O

DISEÑO CURRICULAR

JURISDICCIONAL

**PROFESORADO DE
EDUCACIÓN ESPECIAL
CON ORIENTACIÓN EN
DISCAPACIDAD
INTELECTUAL**

“Gral. Martín Miguel de Güemes,
Héroe de la Nación Argentina”

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

GOBERNADOR DE LA PROVINCIA DE SALTA

Dr. Juan Manuel Urtubey

VICEGOBERNADOR DE LA PROVINCIA DE SALTA

Dn. Miguel Andrés Zottos Costas

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Lic. Leopoldo Van Cauwlaert

SECRETARIA DE GESTIÓN EDUCATIVA

Dra. Adriana Liz López Figueroa

SECRETARIO DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y RECURSOS HUMANOS

Lic. Alejandro Daniel Gaudelli

SUBSECRETARIA DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO

Prof. Marta Noemí Jara

DIRECTORA GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Prof. María Fernanda Austerlitz

DIRECTORA GENERAL DE EDUCACIÓN PRIVADA

Prof. Rosario Giustozzi

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

ÍNDICE DEL DOCUMENTO

PRESENTACIÓN	5
1. FUNDAMENTACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR	6
1.1 MARCO POLÍTICO NORMATIVO	6
1.2 JUSTIFICACIÓN DEL CAMBIO CURRICULAR	10
2. LA FORMACIÓN DOCENTE HOY	16
3. MARCOS DEL DISEÑO	19
4. CARACTERIZACIÓN DE LA ESPECIFICIDAD	25
4.1 FUNDAMENTACIÓN DE LA CARRERA DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL CON ORIENTACIÓN EN DISCAPACIDAD INTELECTUAL	30
5. PERFIL DEL EGRESADO	34
6. PROPÓSITOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL	43
7. CRITERIOS QUE ORIENTAN LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR	43
8. PLAN DE ESTUDIOS	47
8.1 ESTRUCTURA CURRICULAR	48
9. CAMPOS DE LA FORMACIÓN	54
9.1 CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	54
1.01 PSICOLOGÍA EDUCACIONAL	60
1.02 LECTURA Y ESCRITURA	63
1.03 DIDÁCTICA GENERAL	67
1.04 HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA	71
2.13 TECNOLOGÍAS DE IA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN - TICs	75
2.14 HISTORIA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA	79
2.15 PEDAGOGÍA	84
3.23 FILOSOFÍA	88
3.24 SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	94
3.25 PROPUESTA VARIABLE O COMPLEMENTARIA	97

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

4.34 FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA.....	98
4.35 PROPUESTA VARIABLE O COMPLEMENTARIA.....	100
9.2 CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA.....	101
1.05 PROBLEMÁTICA CONTEMPORÁNEA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.....	106
1.06 BASES NEOROPSIKOBIOLÓGICAS DEL DESARROLLO.....	109
1.07 SUJETO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.....	112
1.08 COMUNICACIÓN Y LENGUAJE.....	115
1.09 PROPUESTA VARIABLE O COMPLEMENTARIA.....	118
2.16 CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA.....	118
2.17 LENGUA Y LITERATURA Y SU DIDÁCTICA.....	124
2.18 MATEMÁTICA Y SU DIDÁCTICA.....	130
2.19 ABORDAJE PEDAGÓGICO EN SUJETOS CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL I.....	135
3.26 CIENCIAS NATURALES Y SU DIDÁCTICA.....	138
3.27 EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SU DIDÁCTICA: LENGUAJE PLÁSTICO VISUAL	144
3.28 TECNOLOGÍA Y SU DIDÁCTICA.....	150
3.29 INTEGRACIÓN ESCOLAR.....	155
3.30 ABORDAJE PEDAGOGICO EN SUJETOS CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL II.....	158
3.31 PROPUESTA VARIABLE O COMPLEMENTARIA.....	160
4.36 MULTIDISCAPACIDAD.....	160
4.37 EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL Y DISCAPACIDAD.....	164
4.38 EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SU DIDÁCTICA: LENGUAJE CORPORAL.....	170
4.39 FORMACIÓN LABORAL Y PERSPECTIVA SOCIAL DE LA PERSONA CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL.....	176
4.40 PROPUESTA VARIABLE O COMPLEMENTARIA.....	178

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

9.3 CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL	178
1.10 PRÁCTICA DOCENTE I: CONTEXTO, COMUNIDAD Y ESCUELA.	182
1.11 MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INDAGACIÓN	185
1.12 TALLER: INSTITUCIONES EDUCATIVAS	187
2.20 PRÁCTICA DOCENTE II: GESTIÓN INSTITUCIONAL Y CURRICULAR	189
2.21 TALLER CURRÍCULUM Y ORGANIZADORES ESCOLARES.....	192
2.22 TALLER PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA.....	195
3.32 PRACTICA DOCENTE III: PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA	198
3.33 TALLER EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.....	201
4.41 PRÁCTICA DOCENTE IV: PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZAY RESIDENCIA	203
4.42 TALLER DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS	208
10. ACERCA DE LAS UNIDADES CURRICULARES.....	212
<i>ORIENTACIONES METODOLÓGICAS - DIDÁCTICAS</i>	214
11. EVALUACIÓN	217
11.1 SISTEMA DE CORRELATIVIDADES.....	221

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

PRESENTACIÓN

El mundo se presenta con grandes transformaciones e incertidumbres y en ese marco la educación juega un papel relevante, porque el conocimiento es considerado como motor de todo crecimiento en el contexto de una economía global.

En nuestro país -en el año 2.006- toda la sociedad asistió a un proceso de debate y consultas que arrojó como resultado la Ley de Educación Nacional, aprobada por el Congreso en diciembre del mismo año. Este marco jurídico permitió la creación del Instituto Nacional de Formación Docente, ámbito de construcción federal de políticas que posibilitó un cambio curricular democrático para la formación docente. Nuestra provincia también cuenta con nueva Ley de Educación N° 7546, promulgada como resultado de un trabajo colectivo, derivado de consultas en ámbitos educativos, gremiales, y otros sectores sociales.

Las políticas educativas provinciales para la educación superior fundamentadas en ambas normas jurídicas reclaman la recuperación del lugar de la educación para la construcción de una sociedad más justa, tendiente a una integración social plena.

La Dirección General de Educación Superior, acompañada por la Dirección General de Educación Privada, abordó un trabajo de construcción colectiva; originado en la necesidad real de mejorar el área del currículum de formación docente inicial, y de dinamizar las estructuras institucionales y la presencia de nuevas modalidades pedagógicas en la enseñanza, en el aprendizaje y en las formas de evaluación.

De allí que el presente Diseño Curricular sea sólo el inicio de una serie acciones estratégicas de Política Educativa, decididas a dar respuestas a una sociedad que reclama una educación de calidad. Esta construcción conjuga la opinión

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

compartida del gobierno escolar, los cuerpos técnicos y la participación de los institutos de formación docente.

El proceso de desarrollo curricular demanda, sin dudas, la participación comprometida de quienes lo concretizan en el aula. Esto implica posibilitar al interior de las instituciones, espacios de articulación e integración entre los docentes, entre institutos y escuelas asociadas, fortaleciendo así una cultura de trabajo cooperativo, que lleve a una revisión permanente de las prácticas.

La provincia de Salta asume la responsabilidad de iniciar un proceso de reconstrucción de la Formación Docente, con el fin de recuperar la centralidad que históricamente ha tenido en relación a los diferentes niveles del Sistema Educativo. Para ello se cuenta con una historia fecunda que permite recuperar aquellas experiencias enriquecedoras, fusionándolas con las innovaciones necesarias.

1. FUNDAMENTACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR

1.1 MARCO POLÍTICO NORMATIVO

Los diseños jurisdiccionales de la Formación Docente Inicial de la provincia de Salta se construyen de acuerdo a lo establecido por el Estado Nacional, a través de la normativa vigente: Ley de Educación Nacional N° 26.206, Resoluciones del CFE N° 241-05; 251-05; 23-07; 24-07; 30-07 y Anexos I y II, en respuesta al requerimiento federal de la construcción de las políticas educativas en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación, del Consejo Federal de Educación y del Instituto Nacional de Formación Docente. *“Nuestro país enfrenta una serie de desafíos que convierten a la educación en unas de las herramientas políticas cardinales en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. La existencia de un sistema formador constituye una condición de esta igualdad y esta justicia. Esto es posible en la medida en que el*

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Estado tiende hoy al desarrollo de políticas públicas de mediano plazo orientadas a la superación de la fragmentación social que marcó y todavía marca a la sociedad argentina. Al reponer el mediano plazo como norte de la construcción político-institucional, el pensamiento en perspectiva y la planificación estratégica se nos imponen como marco para la consolidación del sistema formador docente.”¹

Los Lineamientos Curriculares de la Formación Docente Inicial afirman que: “La estructura, organización y dinámica curricular de la formación docente inicial deben ser periódicamente revisadas con el fin de mejorarla, adecuarla a los desafíos sociales y educativos y a los nuevos desarrollos culturales, científicos y tecnológicos” (Res. CFE N° 24-07:3). Esto implica, por un lado, recuperar los aportes de las Instituciones de Formación Docente de la Provincia de Salta, en tanto constituyan formas innovadoras para el abordaje de las problemáticas educativas más importantes y por otro, ofrecer e impulsar propuestas que conlleven mejores condiciones para los estudiantes, los profesores y las instituciones en su conjunto.

Es necesario, revisar las propuestas curriculares para la Formación Docente Inicial, tensionándolas con las condiciones institucionales, las otras funciones de la Formación Docente, el régimen académico de los alumnos, las características de los puestos de trabajo de los docentes, los perfiles formadores y la normativa; por nombrar sólo algunos de los aspectos más importantes. Si bien no son objeto de este ámbito, no pueden desatenderse por parte de la Jurisdicción a la hora de definir los Diseños Curriculares para la formación docente inicial y planificar su desarrollo.

En relación con lo expresado, el Equipo Curricular de la Provincia considera que la recuperación de aciertos y la revisión de aspectos a mejorar en la Formación de los Docentes, se debe realizar en el marco del respeto de los derechos de los alumnos

¹ Ministerio de Educación. INFD. (2008). Fundamentos Políticos e Institucionales del trabajo docente.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

y del resguardo de los docentes. Este proceso tiene como principal finalidad mejorar la Formación Docente y por lo tanto, no debe implicar situaciones de inseguridad ni para los alumnos (cuyas condiciones deben atenderse cuidadosamente), ni para los docentes. Y todo ello, bajo la convicción de que todos pueden aprender y de que a todos se les puede enseñar.

Se presenta a continuación una síntesis de los criterios tomados en cuenta para la elaboración del Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual de la Provincia de Salta, de acuerdo con la Res. CFE 24/07:

1. Duración total: Alcanzar un mínimo de 2.600 horas reloj (3.900 horas cátedra), a lo largo de 4 años de estudio de educación superior.
2. Definición jurisdiccional: 80 % de la carga horaria total, como mínimo.
3. Definición institucional: Hasta un máximo de 20 % de la carga horaria total
4. Organización en torno a tres campos de conocimiento, presentes en cada uno de los años: 1- Formación General 2- Formación Específica 3- Formación en la Práctica Profesional
5. Residencia Pedagógica en el 4° año
6. Peso relativo de los campos:
 - Formación General: entre el 25% y el 35% de la carga horaria total;
 - Formación Específica: entre el 50% y el 60%;
 - Formación en la Práctica Profesional: entre el 15% y el 25%.
7. Campo de la Formación General:
 - Organización disciplinar.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

- Presencia de las siguientes unidades curriculares: Filosofía, Historia Argentina y Latinoamericana, Sociología de la Educación, Pedagogía, Didáctica General, Historia y Política de la Educación Argentina, Psicología Educativa, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Formación Ética y Ciudadana, Lectura y Escritura Académica.

8. Campo de la Formación Específica. Presencia de cinco tipos de contenidos:

- Formación en el estudio de los contenidos de enseñanza considerando la organización epistemológica que corresponde al diseño curricular de la educación inicial y de la educación primaria.
- Formación en las didácticas específicas centradas en los marcos conceptuales y las propuestas didácticas particulares de una disciplina o área disciplinar y las tecnologías de enseñanza particulares.
- Disciplinas que aborden las temáticas generales relativas a la Educación Especial y comunes a todas las orientaciones.
- Formación en los sujetos de la educación especial con discapacidad intelectual y de los abordajes específicos que atiendan las necesidades particulares de los mismos.
- Un seminario/taller de Educación Sexual Integral.

9. Campo de la Formación en la Práctica Profesional:

- Presencia desde el comienzo de la formación, incrementándose progresivamente hasta culminar, en 4° año, en la residencia pedagógica.
- Integración de redes institucionales entre los IFD y entre éstos y las escuelas asociadas.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

- Articulación con otras organizaciones sociales y educativas de la comunidad.
- Desarrollo de proyectos de trabajo consensuados y articulados entre los IFD, las Escuelas asociadas y las organizaciones sociales.
- Desarrollo de prácticas y residencia en ámbitos escolares diversificados, tanto en espacios de escuelas especiales como escuelas comunes, generando proyectos de Integración Educativa y en educación no formal.
- Inclusión de las Nuevas Tecnologías Educativas y las Tecnologías de la Comunicación y la Información en las actividades de la formación en la práctica profesional.

10. Organización del diseño curricular:

- Variedad y pertinencia de formatos diferenciados en distinto tipo de unidades curriculares: materias o asignaturas, seminarios, talleres, trabajos de campo, prácticas docentes.
- Incorporación de mecanismos de apertura y flexibilización en el cursado y en la acreditación de las distintas unidades curriculares.

1.2 JUSTIFICACIÓN DEL CAMBIO CURRICULAR

Análisis de los Planes de Estudio Actuales

Las actuales carreras de Formación Docente para la Educación Especial, en la Provincia de Salta, fueron elaboradas desde los mismos institutos de formación sin la existencia de lineamientos nacionales que orienten la formulación de los Planes de Estudio de esta modalidad, debiendo tomar como parámetro los existentes para Nivel Inicial y la entonces EGB.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Si bien esto representó una forma de democratización en los planes de estudio vigentes hasta 1997, y una propuesta curricular superadora frente a la oferta de ese período; la transformación educativa propuesta y la participación de los institutos en la elaboración de las carreras fue cuestionada y resistida por el desgaste institucional que supuso y las nuevas materias y porcentajes que se asignaba a cada campo de formación.

La carrera de Profesorado de Educación Especial en la Provincia de Salta, se dicta actualmente en dos Institutos de Formación Docente, ubicados en la Ciudad de Salta. Uno de gestión estatal, con treinta y ocho años de dedicación a la formación inicial de docentes de Nivel Inicial y treinta y cinco años a la Educación Especial, siendo este el I.S.F.D. N° 6006 “Profesorado de Jardín de Infantes y Educación Especial”. El otro, de gestión privada, con Orientación en Sordos e Hipoacúsicos, nace de una escuela privada dedicada a la educación de niños sordos desde un enfoque oralista, CRIOS.

El Profesorado de Educación Especial N° 6006, de formación generalista, aprobado por Res. Ministerial N° 1668/2000, tiene una duración de tres años, con una carga horaria de 2340 horas reloj, distribuido en veintinueve (29) espacios curriculares. Mientras que el Profesorado de Educación Especial con Orientación en Sordos e Hipoacúsicos, aprobado por Res. N° 3206/06, tiene una duración de cuatro años, con una carga horaria de 2832 horas reloj y treinta y dos (32) espacios curriculares.

Con relación al primero se considera que su formación es generalista porque en su estructura curricular incluye espacios del campo de la formación especializada y orientada, tales como las “Intervenciones educativas” dirigidas a cada sujeto con necesidades especiales, ya sean visuales, auditivas, intelectuales y motoras, según la discapacidad, que les permite a los futuros docentes conocer y abordar pedagógicamente las necesidades educativas derivadas de la mismas.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

La propuesta generalista de éste plan surge como respuesta a las necesidades de formación de la jurisdicción; ya que en la provincia existen veinticuatro (24) Escuelas de Educación Especial de gestión pública, de las cuales quince (15) escuelas y cuatro (4) anexos se encuentran en el interior de la provincia, y nueve (9) escuelas en el departamento Capital y alrededores, agregándose una (1) de gestión privada. Del total solo existe una de cada modalidad, el resto atiende todas las discapacidades.

La elaboración del Plan de estudio de la Carrera de Educación Especial se enmarcó desde un paradigma claramente pedagógico, con el aporte de las asignaturas del Campo de la Formación general, articulados con las del Campo de la Formación especializada, en particular las disciplinas y sus didácticas, con régimen anual, incluidas Tecnología e Informática Educativa y Formación Ética y Ciudadana (con régimen cuatrimestral).

En este plan de estudios la incorporación de la Práctica Docente, como un trayecto que atraviesa toda la formación inicial incorporando contenidos y experiencias prácticas sumamente importantes en la formación del futuro docente, constituye una propuesta superadora de las ofertas anteriores.

La carga horaria por campo de formación se distribuye de la siguiente manera:

- Campo de la Formación General Pedagógica: 581,256 horas reloj (24,84 %)
- Campo de la Formación Especializada: 681,106 horas reloj (29,9 %).
- Campo de la Formación Orientada: 1078,204 horas reloj (46,06 %).

Desde el desarrollo e implementación de la propuesta curricular se puede señalar como fortalezas que la práctica docente del Profesorado de Educación Especial, estatal, lleva a cabo, actualmente, propuestas innovadoras, coincidentes con

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

los actuales lineamientos nacionales para los nuevos diseños curriculares; consistente fundamentalmente en ampliar los contextos y las población para realizar experiencias pedagógicas y de campo.

El trayecto de prácticas y residencias, forma parte del Campo de la Formación Especializada.

Se encuentra organizado en tres ejes, uno por cada año de formación:

- 1º Año, Práctica Docente Eje I “Contexto, Comunidad y Escuela”.
- 2º Año, Práctica Docente Eje II “Proyecto Curricular e Institucional”.
- 3º Año, Práctica Docente Eje III “Residencia, Proyecto Áulico”.

La Práctica Docente constituye:

- El eje de articulación con los espacios curriculares, según el año a que corresponda. Se promueve que la práctica sea un espacio de discusión, de deconstrucción y reconstrucción de los procesos educativos.
- Propicia la vinculación para el conocimiento del Sujeto de la Educación Especial en terreno y la articulación de los marcos teóricos y la práctica, a través del relevamiento de información de campo, aplicando diferentes instrumentos de recolección, en contextos diversificados (marginales, interculturales y rurales).
- Promueve la participación de los futuros docentes en actividades institucionales y extra institucionales (Actos escolares, eventos deportivos y proyectos comunitarios como así también a realizar voluntariados y/pasantías) en las escuelas que atienden las distintas discapacidades (Intelectuales, Ciegos y Disminuidos Visuales, Sordos e Hipoacúsicos y Motores).

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

- Aborda el rol y las incumbencias del docente: introduce el conocimiento y manejo de la documentación a cargo del Maestro de grado como Documentos que normatizan su desempeño (Régimen de Licencias y Estatuto del Educador).
- Se realiza trabajo en redes interinstitucionales: educativas, del ámbito no formal, organizaciones no gubernamentales y gubernamentales.

Para finalizar los futuros docentes completan sus estudios con la presentación de un Trabajo de investigación, el cual ha sido elaborado en el espacio de Investigación Educativa en articulación con Practica II. El mismo es orientado/tutoreado por un Docente del equipo de Residencia; siendo posteriormente defendido por el alumno ante un tribunal conformado por los profesores de todas las prácticas.

Sin embargo, es necesario reconocer en éste plan algunas debilidades de la propuesta curricular tanto a nivel del diseño como en su desarrollo e implementación, además de lo insuficiente que resulta la carga horaria distribuida en tres años de formación.

- Los planes de estudios y los mismos DCI solo prevén cargas horarias frente alumnos en cada materia, sin propiciar espacios para el trabajo de equipos en el área o interdisciplinarios. Las articulaciones se realizan con la concesión de espacios de los profesores o en la práctica.
- La carga horaria destinada al campo específico de formación resulta insuficiente, en particular para las Intervenciones Educativas de los distintos sujetos con necesidades surgidas de una discapacidad (sordos, ciegos, intelectuales y motores)

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

- La cuatrimestralización, en muchos casos genera la reducción de los contenidos por la imposibilidad de desarrollarlos en el tiempo previsto.

Se tiene en cuenta lo expuesto para la elaboración de este diseño curricular, recuperando los aspectos positivos de los planes actuales y reformulando el diseño y la implementación curricular para superar las debilidades mencionadas.

En relación al Profesorado de Gestión Privada, que se inicia en el año 2.006, aún no cuenta con egresados, ni con un proceso evaluativo del desarrollo del mismo.

La Provincia de Salta, actualmente, adhiere a las Orientaciones Nacionales para la Elaboración de los Diseños Curriculares para la Formación Docente Inicial, Resolución N° 24/07 del Consejo Federal de Educación.

En consecuencia de ello, y en virtud de la actual estructura curricular de Profesorado de Educación Especial, de tres años de duración, la Provincia de Salta actualiza el diseño curricular jurisdiccional para el período lectivo 2009, ajustándose a los criterios establecidos por la mencionada resolución.

Por otro lado, se consideró para la elaboración de los mismos una multiplicidad de variables, entre las que cabe mencionar fundamentalmente:

- La reasignación de los docentes que accedieron a las horas cátedras por concurso de antecedentes y oposición, según Disposición 269/03 de la Dirección General de Educación Superior, para garantizar la estabilidad en los puestos de trabajo.
- La disponibilidad horaria con la que cuentan los IFD para el desarrollo de los Diseños , debido a la carencia de infraestructura propia, ya que comparten edificio con instituciones de otros niveles, limitando la posibilidad de aumentar horarios para cursar la carrera

“Gral. Martín Miguel de Güemes,
Héroe de la Nación Argentina”

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

La elaboración de los nuevos diseños requirió la constitución de equipos de especialistas, quienes realizaron consulta e intercambios, recabaron aportes y sugerencias de los docentes de las instituciones que actualmente cuentan con tales ofertas.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

2. LA FORMACION DOCENTE HOY

Todas las sociedades, en todas las épocas, han elaborado imágenes y valores sobre la persona del maestro y su labor educativa. Estas representaciones expresan la finalidad social asociada a la educación y son legitimadas a través de las doctrinas pedagógicas hegemónicas en cada momento histórico.

Esta afirmación no es ajena a los docentes de educación especial ni a lo que atañe la formación docente inicial de esta modalidad.

Las representaciones sociales con relación al rol y función del docente y su formación han permanecido ligadas a los paradigmas médicos, psicométricos predominantes. Muestra clara de ello es que “En la Argentina la formación docente para la modalidad de educación especial, reposó durante un largo tiempo en un Currículum en el que atendía escasamente la formación de los procesos y condiciones propias de la tarea docente”²; existiendo el predominio en los planes de estudio de formación de profesores, de distintas especialidades de Educación especial “de asignaturas psicológicas y médico biológicas” que “aventajaban con creces a las de carácter pedagógico didáctico”- según informa en su investigación de 1997 sobre el tema María Ágelica Lus ³.

Es a partir de la década del 80, dedicada por Naciones Unidas a las personas con Discapacidad, que nuestro país “comienza a considerar a la educación especial desde una perspectiva eminentemente pedagógica, encuadrándose en los acuerdos consensuados internacionalmente referidos a la problemática de la discapacidad”⁴.

² Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. INFD. Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares- Profesorado de Educación Especial. Buenos Aires, Argentina.

³ Op. cit.

⁴ Oo.cit.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Por otro lado, desde el análisis del marco legislativo nacional, la valoración de la formación docente inicial ha progresado paulatinamente desde la Ley Federal de Educación, con la consideración de la Educación Superior en el Sistema Educativo (Título III, Cap. I. Art. 10, Inc. D; Cap. V, Art. 18 y 19)⁵. Y documentos que orientaban y regulaban la formación docente inicial en general. Sin embargo para la Formación Docente de Educación Especial, no existió ningún documento que oriente la elaboración de los Planes de Estudio de esta modalidad, debiendo tomar como parámetro los existentes para Nivel Inicial y la entonces E.G.B 1 y 2.

La Ley Educación Nacional N° 26.206 (Tit. IV Cap. II, Art. 71 a 78)⁶ en su capítulo dedicado a la formación docente específicamente, y en hechos concretos, con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente; con los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial⁷, la consideración de la modalidad de Educación Especial en el Sistema Educativo; y la participación de los formadores de docentes de Educación Especial en la elaboración de los Diseños Curriculares de cada jurisdicción, ha reivindicando a nuestro criterio el lugar del sistema formador de docentes y en particular la formación del docente de Educación Especial.

El presente diseño contempla los requerimientos de la formación docente en la modalidad, considerando que los docentes de educación especial, hoy requieren de competencias que le permitan enfrentarse en los contextos de socialización profesional, no solo con problemáticas sociales y culturales contemporáneas cada vez más complejas, sino con un colectivo de alumnos vulnerables cuya discapacidad se presenta cada vez con un mayor riesgo, inclusive riesgo de vida.

⁵ Ley Federal de Educación N° 24.195/93.

⁶ Ley Nacional de Educación N° 26.206/07.

⁷ Documento aprobado Resolución N° 24/07 por el Consejo Federal de Educación.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

A este desafío que impone la realidad, se suma que se asiste a diferentes escenarios en la formación de los futuros docentes, especialmente marcados por los nuevos sujetos sociales que eligen este tipo de estudios superiores; los nuevos grupos de estudiantes que no son los que históricamente recogía y esperaban los institutos de Formación Docente. A su vez, pareciera que los profesores formadores no logran reconocer estos nuevos estudiantes y repiten en sus prácticas de enseñanza aquellos rituales con los que aprendieron; por otra parte, muchas veces descalifican a estos grupos juveniles en sus posibilidades de adquirir competencias y saberes para desempeñarse como docentes.

Pensar la formación docente en los actuales contextos socioculturales implica: pensar tanto en la transformación de los diseños curriculares como también en las “dinámicas” de la formación. Esto es, pensar en la formación de un docente capaz de solucionar las problemáticas que se presentan a diario en las instituciones del sistema educativo; para ello, la formación debe comprender y ayudar a comprender la sociedad actual, la fragilidad de sus vínculos, las tendencias a la individualidad, etc.

Pensar en una formación docente democrática y de calidad implica un doble desafío, por una parte es necesario el acompañamiento y la decisión política de promover y controlar la calidad de la formación de los futuros docentes. Por otra parte, debemos ser conscientes que esta democratización no se asume por reglamentación o decretos, sino por un profundo cuestionamiento sobre nuestros institutos y las prácticas pedagógicas que en él se desarrollan. El éxito no depende tanto de la política educativa sino más bien de los educadores comprometidos en formar docentes capaces de trabajar para mejorar la calidad del Sistema Educativo.

Esta realidad impone reflexionar sobre las propias acciones y prácticas profesionales de los formadores de formadores y de los institutos de formación, que lleve a construir un sistema educativo inclusivo, situado en una concepción de

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

igualdad diferente al de las pedagogías homogeneizantes. Entonces, “La igualdad debería empezar a pensarse como una igualdad compleja, como una igualdad que habilita y valora las diferencias que cada uno porta como ser humano, sin por eso convalide la desigualdad y la injusticia”⁸, en particular, cuando se forma a formadores de niños y jóvenes con discapacidad. Que la biografía escolar en la formación docente inicial imprima el aprecio a las diferencias y el compromiso a crear “culturas inclusivas”.

3. MARCOS DEL DISEÑO

El proceso de “**construcción curricular**” supone generar espacios en los que se realice un análisis y discusión acerca del currículum, sus diferentes concepciones, sus funciones y características, como así también los problemas que se generan en la práctica, teniendo en cuenta su contextualización histórica, política y social, sin la cual es imposible entenderlo, interpretarlo y evaluarlo.

Teniendo en cuenta la necesidad de enunciar los fundamentos del presente diseño se explicita, por una parte, dos cuestiones que resultaron básicas al momento de elaborar el Diseño Curricular Jurisdiccional:

1. Al hablar de diseño estamos hablando desde una *teoría* desde la cual concebimos al Currículum.

Se adhiere a una concepción de Currículum entendido desde una teoría social interpretativa como “**proyecto, proceso y construcción cultural**”; esto permite:

⁸ Ministerio de Educación, ciencia y Tecnología. Proyecto OEA-Agencia Interamericana para la cooperación y el desarrollo (AICD). (2005) Las Nuevas Tecnologías y la Educación Inclusiva a la capacitación y actualización docente en la búsqueda de una Educación de Calidad. Buenos Aires, Argentina.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

- Comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.
 - Organizar un conjunto de prácticas educativas humanas, prácticas curriculares cuyo significado se construye desde circunstancias históricas.
 - Proporcionar un marco donde el profesor pueda desarrollar nuevas habilidades relacionándolas con las concepciones del conocimiento y el aprendizaje.
2. Ningún cambio curricular se realiza desde un espacio vacío. Existen prácticas pedagógicas e institucionales, *logros, dificultades, éxitos y procesos* a través de los cuales se ha tejido una historia institucional, cuestiones que son tenidas en cuenta y analizadas para poder pensar sobre qué bases se pueden asentar los cambios necesarios, como recuperar, sostener y consolidar las prácticas que se consideren valiosas en los institutos de Formación Docente de la Provincia.

Por otro parte, resulta necesario dejar explicitado algunos conceptos que sustentan este diseño:

Aprendizaje: se adhiere al concepto de aprendizaje situado, como una actividad compleja, en la trama de procesos corporales y mentales, emocionales y cognoscitivos que se producen fundamentalmente en el seno de un funcionamiento intersubjetivo, que dará cuenta de un cambio en las formas de participación y comprensión en situaciones sociales, de procesos heterogéneos y diversos en la producción de significados y sentidos los que han de suponer un compromiso activo y cambios en la comprensión del futuro profesional docente.

Interesa que el futuro docente se sienta motivado a utilizar lo que aprende, se trata de “aprender a aprender” y de “aprender a pensar”. Como afirma Perrenoud (1999) se

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

trata de disponer de los conocimientos necesarios para la actividad profesional en diferentes escenarios y contextos y movilizarlos de un modo apropiado y en tiempo oportuno, para identificar y resolver los problemas.⁹

Enseñanza: Las prácticas de enseñanza en las aulas se desarrollan en una trama grupal compleja y no predecible, matizada por múltiples reflexiones, intuiciones, imágenes, rutinas, sentimientos, etc., no exentas de contradicción y ambigüedad y desarrolladas en un ambiente atravesado por la finalidad de la evaluación. En el proceso de comunicación dialógica entre profesores y estudiantes existe una influencia recíproca y una permanente negociación de significados en torno a los contenidos y al ritmo de aprendizaje así como las exigencias y el riesgo para los alumnos implicado en las tareas propuestas. La aproximación al estilo democrático y participativo del liderazgo docente continúa siendo una disposición necesaria para definir la situación escolar como plenamente educativa.

Asimismo, este horizonte de mayor democratización de las relaciones educativas es un ideal que se extiende a toda la institución escolar, en tanto, la prevalencia de una cultura de colaboración y comunicación entre los docentes y los directivos puede contribuir no sólo a mejorar los logros sino también a crear un clima laboral de contención que evite las múltiples situaciones de conflictos irresueltos, de malestar y que será en sí mismo educativo.

El trabajo sobre los saberes didácticos y disciplinares, tratará de poner en dialogo las matrices disciplinares en que los docentes fueron formados, con las nuevas agendas de formación.

⁹ Perrenoud P. (1999) Desarrollar la practica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona. Graó

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

El micro espacio de la práctica docente se inscribe en otros espacios más amplios representados por la institución escolar, el sistema educativo y la sociedad que condicionan y normativizan sus operaciones. Por lo tanto, el problema de la práctica docente planteada en estos términos no puede ser resuelto solamente desde una perspectiva pedagógica; su abordaje implica la construcción de un modelo que dé cuenta de esta relación intersubjetiva planteada por la enseñanza.

Conocimiento: desde esta noción de enseñanza, el conocimiento adquiere un estatuto epistemológico peculiar que explica la transposición del saber enseñar en saber enseñado; al mismo tiempo que requiere una comprensión del modo a través del cual los sujetos se vinculan con el saber para producir el mundo y producirse a sí mismos; entender y entenderse; transformar y manipular las cosas, producir sentido y utilizar signos. Por ello, es relevante en el marco de la formación docente habilitar nuevas preguntas, promover otras lecturas, incluir perspectivas de análisis que promuevan la reflexión pedagógica, la construcción de saberes didácticos, disciplinares y la formación cultural.

Se trata de reconocer que la importancia de la construcción social del conocimiento en las prácticas de enseñanza, requiere de la comprensión de los contextos y las dimensiones complejas y que para reflexionar críticamente sobre ellos, se requiere de andamios, de marcos conceptuales e interpretativos, de conocimientos sistemáticos. Se trata también, de pensar la formación de los docentes como una dinámica que busca instalarse en un entramado social, político, cultural escolar que permita la interacción con la vida cotidiana que la resignifique y la contextualice.

Del diseño Curricular:¹⁰ La configuración curricular está influenciada por los enfoques adoptados acerca del currículo y las ideas filosóficas y pedagógicas de quienes

¹⁰ Se adopta los criterios formulados en la exposición de Mg. Silvina Feeney y Dra. Estela Cols en Julio de 2008, en la reunión federal para la formulación de los DCJ. INFD.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

participan en el proceso de elaboración e involucra también una serie de problemas prácticos. El diseño que aquí se presenta, responde a un enfoque curricular recursivo (no lineal), que tiene lugar en un contexto socialmente construido. Es el resultado de un interjuego constante de escisiones y acciones, de finalidades y medios. No es un resultado final acabado, sino flexible y abierto a lo inesperado, en el cual el significado resulta de la interacción entre los participantes.

Los componentes que generalmente se articulan en un diseño son: finalidades, propósitos y objetivos; contenido, experiencias de aprendizaje y enfoques de evaluación

Este Diseño responde a cuatro atributos:

Riqueza: refiere a la profundidad del currículo, a sus capas de significado, a sus múltiples posibilidades de interpretación. Para que los sujetos sean “transformados”, un currículo necesita tener cierto porcentaje de “indeterminación”, “anomalía”, “ineficiencia”, “caos”, “desequilibrio”, “experiencia vivida”.

Recursividad: refiere al currículo en espiral; en esas interacciones se da tanto la estabilidad como el cambio. Es la capacidad humana de hacer que los pensamientos se conecten en circuitos; también es la capacidad de reflexionar sobre el propio conocimiento (meta cognición).

Relaciones: refiere a dos dimensiones:

- las relaciones pedagógicas (las relaciones dentro del propio currículo: articulaciones, integraciones);

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

- las relaciones culturales (las relaciones que abrimos por fuera del currículo con la cultura: enfatiza las narraciones y el diálogo como vehículos esenciales de la interpretación).

Rigor: significa la tentativa consciente de esclarecer los supuestos. La indeterminación no debe significar arbitrariedad y sólo dependerá de la mixtura entre esa indeterminación y la interpretación. La calidad de la interpretación dependerá de cómo nos movemos en los márgenes de las variadas alternativas presentadas por la indeterminación del currículo.

Niveles de decisión y desarrollo curricular:

- La regulación Nacional, que define los marcos, principios, criterios y formas de organización de los diseños curriculares jurisdiccionales y de la gestión del currículo.
- La definición Jurisdiccional, a través del diseño y desarrollo del plan de formación provincial y sus correspondientes diseños curriculares, a partir de los Lineamientos Curriculares Nacionales.
- La definición Institucional, elaborada por los ISFD, que permite la definición de propuestas y acciones de concreción local, considerando las potencialidades, necesidades y posibilidades del contexto específico, las capacidades institucionales instaladas, los proyectos educativos articulados con las escuelas de la comunidad y las propuestas de actividades complementarias para el desarrollo cultural y profesional de los estudiantes.

Decisiones a partir de las Recomendaciones:

- Definición de unidades curriculares y su carácter: cantidad y el tipo de unidades curriculares a incluir en cada campo (materias, seminarios, talleres, trabajos de

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

campo, etc.), su duración (anual, cuatrimestral u otras opciones), su carga horaria y su carácter (obligatorio u optativo).

- Definición de la cantidad y el tipo de unidades curriculares de definición institucional.
- Selección del contenido (alcance de los contenidos, relación entre la extensión y la profundidad, criterios para la formulación de los contenidos en el documento curricular, grado de especificación).
- Modos de organización del contenido curricular y relaciones entre unidades curriculares. Secuencia de contenidos.
- Inclusión de temas emergentes y problemáticas contemporáneas

4. CARACTERIZACIÓN DE LA MODALIDAD DE EDUCACION ESPECIAL

La Educación Especial en Argentina no ha sido ajena a los cambios que ha sufrido en el resto del mundo. Desde una mirada retrospectiva, desde sus orígenes ha sido considerada como un sistema paralelo al sistema educativo general, con un currículo especial que ha tomado diferentes características de acuerdo a la población destinataria. Así también, se ha visto influenciada por los diferentes paradigmas desde el enfoque médico-psicométrico hasta el actual modelo pedagógico-inclusivo, con concepciones de sujetos diferentes, en cada etapa, y con el consecuente predominio de las disciplinas que contribuyeron al abordaje de dicho proceso educativo.

La Educación Especial es un campo complejo, interesante, donde lo “Especial” se pone de manifiesto en la tarea educativa como práctica social por excelencia. Como una praxis reflexiva permite la revisión en forma permanente, de las actitudes, de los

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

comportamientos del sujeto, del desempeño del rol y de la función docente; acerca de la acción directa con los sujetos de aprendizaje, de las prácticas; es decir, concede el espacio de tomar conciencia del valor, tanto de las acciones de carácter preventivo como de la atención pedagógica especializada, en los contextos en los que tenga lugar el proceso educativo.

La educación especial es posible definirla desde múltiples perspectivas, pudiendo ser entendida al menos desde dos vertientes:

- De carácter disciplinar orientada en el sentido de considerarla como área específica del conocimiento, en la que se enmarca una acción docente particular.
- De carácter estructural, que refiere a las acciones que se desarrollan dentro de una estructura de funcionamiento, determinada por regulaciones de carácter científico, teórico, filosófico, legal, social y pedagógico, que en nuestro país, al igual que en muchos otros, se corresponde con una Modalidad del Sistema Educativo Nacional.

Ambas vertientes se analizan de manera integral para lograr la comprensión de su complejidad, la cual está determinada de acuerdo con la finalidad que se le asigna a la Educación Especial y que no es otra que **el desarrollo pleno de los alumnos con necesidades educativas especiales, derivadas de una discapacidad a través de un proceso pedagógico integral, sistemático, permanente y continuo.**

Esto lleva entonces a reflexionar y analizar sobre la siguiente pregunta: ¿Qué es lo que hace especial a la educación especial? La respuesta a este interrogante se obtendría al considerar a la Educación Especial desde los marcos epistemológicos, en términos de quiénes, qué, cómo y dónde se realiza. Entre éstos cobra vital importancia el quiénes, entendido como aquellas personas con Necesidades Educativas

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Especiales derivadas de la discapacidad que requieren un programa de educación acorde a sus necesidades, que brinde los apoyos necesario y en función de su entorno. Es decir, la especificidad está dada al estar destinada a aquellos sujetos que necesitan modificaciones de currículum o estrategias educativas para tener acceso a la educación. De esta manera, lo que es "especial", ya no es la escuela o la persona, sino la estrategia a seguir para garantizar su educación.

La Educación Especial en nuestro país se encuentra en pleno proceso de transformación apoyada, por los avances científicos, las reformas legislativas, por experiencias de otros países y la influencia de diferentes organismos internacionales.

Desde una mirada retrospectiva a la concepción del sujeto destinatario de la misma, es interesante situarnos en las sucesivas re-conceptualizaciones del campo, concepciones ancladas en:

- Una alteridad deficiente,
- Un sujeto filiado en el lugar de la ciencia,
- Un sujeto nominado desde la patología,
- Un sujeto con intervenciones reducidas a cuidados biomédicos,
- Un sujeto con una educación segregada,

Mientras que en la actualidad se está transitando por un proceso que reconoce:

- al sujeto como sujeto de derecho,
- al sujeto integrado,
- al sujeto capaz de participar activamente como integrante de la cultura.

La Educación Especial, hoy, ha adquirido un protagonismo inédito, desde la reafirmación del derecho que todas las personas tienen a la educación. Esto originó

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

que en las últimas décadas, la Educación General y la Especial dejaran de constituir sistemas paralelos, para dar lugar a objetivos comunes que promuevan acciones conjuntas.

Así las diferencias, privilegian sobre el qué y el cómo se enseña en la Educación Especial, que no es otra cosa que la combinación de currículo, enseñanza, apoyo y condiciones de aprendizaje, imprescindibles para satisfacer las necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad presente en el sujeto de manera efectiva (Brennan, 1988). El dónde, aún cuando en algunos casos puede ser un referente, la escuela especial, ha ido perdiendo notoriedad ante la realidad de la integración, ya que cada día son más los sujetos con discapacidad que asisten a escuelas regulares o comunes.

Ahora bien, la educación especial fue, en el transcurso de estas últimas décadas, delineando cada vez más (a través de las sucesivas innovaciones del sistema educativo, a la luz de las nuevas concepciones paradigmáticas) un campo de acción que por su complejidad, no puede quedar solo en el enunciado de su caracterización específica sino que nos debe convocar a un mayor análisis, reflexión, y compromiso para hacer realidad “(...) el proceso de recuperación de la educación para una sociedad más justa, (...) resolver los problemas de fragmentación y desigualdad que afectan al sistema educativo y a enfrentar los desafíos de una sociedad en la cual el acceso universal a una educación de buena calidad es requisito básico para la integración social plena” (Filmus; 2007). Una educación enfocada desde esta visión, sostiene una pedagogía centrada en el niño/a que fije además las bases para la construcción de una sociedad centrada en las personas y que respete tanto la dignidad individual como la diferencia personal de los seres humanos.

La Educación Especial, a través de normas específicas, que establecen principios fundamentales y la Ley Nacional de Educación N° 26.206), está orientada a

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

cobrar un status de relevancia, con claras definiciones y líneas de acción que contribuyen a construir su identidad como una de las ocho modalidades integradas del Sistema Educativo Nacional. Situación que una mejor caracterización de su especificidad, como lo podemos inferir en los principios generales de la Ley Nacional de Educación y en los sucesivos artículos referidos a la misma, como se expresa a continuación.

La Ley de Educación Nacional (L.E.N N° 26.206) en Cap. VIII, art. 42, considera a la Educación Especial como “la Modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, (...), en todos los niveles y modalidades del sistema educativo”. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa. El inciso n) del Art. 11 de la mencionada ley, expresa que “la educación especial brinda atención educativa a todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común”. Así debe brindar propuestas ajustadas a las distintas realidades que viven los estudiantes con necesidades especiales temporales o permanentes derivadas de una discapacidad, a través de contenidos relevantes, pertinentes y significativos para todo el alumnado.

Del mismo modo, en el Art. 43, 44, 45, hacen referencia al: “propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar, favorecer la inserción social de las personas con discapacidades (...), las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias para:

- a) Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita los accesos a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales.
- b) Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los docentes de la escuela común.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

- c) Contar con los procedimientos y recursos correspondientes para identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el objeto de darle una atención interdisciplinaria educativa para lograr su inclusión desde el Nivel Inicial.
- d) Contar con instancias institucionales y técnicas para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada para los alumnos con discapacidades (...), en todos los niveles de enseñanza obligatoria.
- e) Contar con las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar.
- f) Promover la articulación entre distintos organismos del estado que atienden a las personas con discapacidades (...) a fin de garantizar un servicio eficiente y de mayor calidad.”

De todo lo expuesto anteriormente se puede inferir la compleja labor educativa que debe abordar la educación especial, por ser una tarea que adquiere características propias, y cierta especificidad en cada una de las especialidades que debe atender, ya sea problemas visual, auditivo, intelectual, neuromotora o múltiple y porque además, será el sujeto destinatario de esta educación argentina quien determinará la característica y la especificidad de la educación que deba recibir.

Desde esta perspectiva, la atención a la demanda educativa dará lugar al cumplimiento de uno de los principios estipulados por la norma aludida: la inclusión educativa, entendida como “un derecho de todos los sujetos, tengan o no discapacidad”¹¹. Queda así determinado los dos ámbitos educativos que dicha formación deberá abordar: **la escuela especial y la escuela común.**

¹¹Ministerio de Cultura y Educación. Presidencia de Nación. Instituto de Formación Docente (2007). Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares –Profesorado de Educación Especial-

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

4.1. FUNDAMENTACIÓN DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN ESPECIAL CON ORIENTACIÓN EN DISCAPACIDAD INTELECTUAL

El presente diseño curricular se elabora teniendo en cuenta el recorrido histórico que ha tenido el concepto de Discapacidad intelectual. El mismo ha venido considerándose como un deterioro, insuficiencia o déficit que tiene un grupo de alumnos, claramente delimitado; utilizándose tal delimitación con fines diversos; entre otros: otorgar prestaciones de servicios, financiación, escolarización, establecimiento de parámetros para investigar, etc. Para ello ha sido necesario establecer límites dividiendo a los alumnos que necesitan educación especial y los que no la requieren. Esto, a su vez, llevó irremisiblemente a establecer categorías y subcategorías dentro de las mismas.

De esta forma, si se marcan unos límites que encuadren poblaciones y se intenta dar definiciones que aúnen características que pueden presentar estos alumnos, es frecuente, aún en la actualidad, escuchar que se hable de sub poblaciones con un grado más o menos acentuado de estas características, abundando a su vez, en nuevos calificativos o *etiquetas clasificatorias*. Tal es el caso de la utilización de pruebas psicométricas que ha dado lugar a clasificaciones como: deficiencia mental ligera, media, severa y profunda, a partir de las cuales se ha orientado la escolarización de un número considerado de alumnos en escuelas especiales, justificando recursos y ayudas diferentes según el grado de deficiencia que presenten.

Desde esta perspectiva se ha venido considerando que solamente un número determinado de alumnos presentaba dificultades para aprender y que, en el caso de algunos de ellos (comúnmente denominados deficientes, retrasados mentales, subnormales, etc.), estas dificultades podían explicarse fundamentalmente, en base a la existencia de déficit biológicos que interferían su capacidad para aprender.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Estas concepciones, estaba dado en el enfoque basado en el modelo medico, impregnando a su vez la práctica de otros profesionales y especialistas del campo de la educación.

La forma de entender la discapacidad intelectual y las dificultades para aprender que de este enfoque se derivan, viene marcada por una concepción inmovilista y determinista del desarrollo del aprendizaje. Se parte de que los aprendizajes de los alumnos y su desarrollo solo dependen de éstos y sus posibilidades, evaluando, valorando su déficit y asignándole una categoría que a su vez es la que justifica su bajo rendimiento.

El uso de estas categorías y etiquetas que ha sido asignado a estos alumnos ha perjudicado notablemente, produciendo entre otros, los siguientes efectos:

- Enfatiza las dificultades que puede tener el alumno y descentra la atención de otros factores que son relevantes para ayudar en su aprendizaje.
- Genera bajas expectativas, por parte de padres y profesores, en relación a lo que puede llegar a aprender ese alumno y que generalmente se concretan en un menor grado de exigencia en la adquisición de determinados aprendizajes que, en muchas ocasiones sin gran importancia, el alumno se desenvuelva e integre en el medio social.
- Al centrar las dificultades que puede tener el alumno, el propio término que se le asigna justifica sus dificultades de aprendizaje y esto lleva al profesor a no motivarse e implicarse en sus progresos y aprendizajes.

LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Decir que el alumno tiene necesidades educativas especiales significa que a lo largo de su escolarización puede presentar dificultades de aprendizaje. En este

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

sentido, un primer punto a considerar es que las dificultades de aprendizaje no son algo concreto y delimitado a un grupo de alumnos claramente identificable, sino que mas bien y entendidas en un sentido amplio; hacen referencia a distintos grados (mayores o menores dificultades en todas o en algunas áreas de aprendizaje), distintos momentos de aparición (al comienzo o al final de una etapa educativa, etc.) y duración variable (carácter más transitorio o permanente). Por lo tanto, se hace indispensable entender que cada alumno es especial y tiene unas necesidades individuales porque el aprendizaje es algo complejo que se produce como consecuencia de la interacción de múltiples factores.

Cambios conceptuales y sus implicaciones

Fundamentalmente se parte de concebir al aprendizaje como algo *interactivo*. Por tanto, las dificultades de aprendizaje no son consecuencia inmediata de un déficit difícil de identificar, sino que son consecuencia tanto de las características personales del alumno como del contexto en que éste se desenvuelve. Muchas veces es el propio contexto educativo el que puede estar provocando estas dificultades; por tanto, es la propia escuela quien puede evitarlas en unos casos y compensarlas en otros; tal es el caso de niños con discapacidad intelectual.

Esta forma de entender el aprendizaje y las dificultades que puedan producirse es optimista y esperanzadora, ya que obliga a pensar en las necesidades educativas del alumno más que en la discapacidad, de la cual es portador. No se trata de negar la discapacidad, sino de proporcionarle la respuesta más adaptada a las necesidades derivadas de la misma.

En síntesis de lo que se trata es de traducir las dificultades en necesidades y éstas en la ayuda pedagógica.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Desde esta perspectiva de sujeto de aprendizaje, es fundamental la idea de coordinación y colaboración entre los distintos profesionales que trabajan con las necesidades educativas especiales derivada de la discapacidad; teniendo en cuenta que para que realmente la enseñanza de este colectivo de alumnos sea exitosa, debe existir una buena colaboración entre todos los profesionales implicados y una actitud de compartir experiencias y conocimientos.

De allí la necesidad de que los docentes formados para atender a este colectivo de alumnos, no solo deben contar con capacidades para el desarrollo de un currículum que le permita realizar las adecuaciones según las necesidades educativas que se presenten en su grupo de aprendizaje, sino que debe tener una *actitud positiva, esperanzadora y con altas expectativas, tanto para el alumno como para la familia del mismo.*

Por otra parte, pensar que verdaderamente existe un continuo entre, las denominadas Educación común y Especial, nos lleva en la práctica a favorecer un sistema más integrador y abierto a la diversidad.

5. PERFIL DEL EGRESADO

La docencia es una profesión cuya especificidad se centra en la enseñanza, entendida como acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas, como uno de los contextos privilegiados para dicha transmisión, y para el desarrollo de potencialidades y capacidades de los alumnos. Como tal, la enseñanza es una acción compleja que requiere de la reflexión y comprensión de las dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño en las escuelas y en los

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

contextos sociales locales, cuyos efectos alcanzan a los alumnos en distintas etapas de importancia decisiva en su desarrollo personal.

Por ello será necesario preguntarse acerca de los conocimientos, saberes que resultan relevantes para el desarrollo de las herramientas intelectuales necesarias, para fortalecer su identidad como profesional y trabajador de la educación en este nivel educativo

Se entiende al maestro/a no solo como un “profesional de la enseñanza, sino también como un maestro/a pedagogo y trabajador cultural (transmisor, movilizador y creador cultural). En todos los casos se alude a un trabajador de la educación, a un trabajador del campo intelectual.

Dada la trascendencia social, cultural y humana de la docencia, su formación implica un proceso continuo, que no se agota en la formación inicial, sino que acompaña toda la vida profesional de los docentes. Pero la formación inicial tiene un peso sustantivo, desde el momento que genera las bases de este proceso, configura los núcleos de pensamiento, conocimientos y prácticas de la docencia y habilita para el desempeño laboral en el sistema educativo.

Según el Informe de la Comisión Internacional de la Educación para el Siglo XXI (1996), se define como uno de los objetivos centrales para la educación del futuro el “aprender a aprender”, proposición que supone nuevas formas de enseñar y aprender, habilidades y valores. Este nuevo enfoque supone que “los docentes actuarán como guía, como modelos, como puntos de referencia en el proceso de aprendizaje. El actor central del proceso es el alumno apoyado por un guía experto y

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.646/09

un medio ambiente estimulante que sólo el docente y la escuela pueden ofrecer” (Tedesco, J.C. 1998).¹²

El educador ya no es el único poseedor de los conocimientos y el responsable exclusivo de su transmisión y generación, sino que debe asumir la función de dinamizador de la incorporación de contenidos. Para comprender la realidad que se presenta en el escenario escolar hay que analizar, como expresa Emilio Tenti (1995)¹³ “las transformaciones objetivas de la sociedad y el sistema educativo y la aparición de actores colectivos, intereses y estrategias explícitas orientadas a la crítica de la configuración tradicional del puesto docente y su sustitución por la del docente profesionalizado”. Asimismo, Cristina Davini¹⁴ señala que la perspectiva formadora que sólo rescata el “aprender a enseñar en el aula” desconoce las dimensiones sociocultural y ético política. Incorporar estas dimensiones significa participar de la construcción de un proyecto pedagógico alternativo y transformador compartido.

Los aportes de la pedagogía crítica que revalorizan la práctica como fuente de construcción de problemas y reflexión en la acción, insiste en la integralidad de la experiencia evitando el aprendizaje de tipo adaptativo, en el cual la relación con la práctica se convierte en un entrenamiento conservador. Esta posición, siguiendo a Davini, afianza el isomorfismo entre la escuela y la formación docente, en lugar de proporcionar experiencias alternativas de formación que permitan distanciarse de los rituales escolares y avanzar en la construcción de una nueva práctica cultural.

Para comprender el sentido y las dificultades estructurales de la propuesta de la profesionalización de los docentes hay que determinar cuáles son las exigencias

¹² TEDESCO, Juan Carlos “Desafíos de las reformas educativas en América Latina”, Propuesta Educativa. Año 9 Nº 19 - 1998

¹³ TENTI FANFANI, Emilio “Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente” en Documento de Trabajo del Simposio Internacional Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización, México - 1995

¹⁴ DAVINI, María Cristina “El currículo de formación del magisterio en la Argentina. Planes de estudio y programas de enseñanza”. Propuesta Educativa, Año 9 Nº 19, 1998.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

que las transformaciones actuales exigen, ya que una profesión es una combinación estructural de conocimientos acreditados mediante títulos, autonomía en el desempeño, prestigio académico y reconocimiento social. Se considera al futuro docente como un profesional y como actor social que puede contribuir al surgimiento de una sociedad más democrática, para lo cual se lo formará en capacidades.

I) En relación a la tarea específica del docente

Planificar el proceso de enseñanza

La capacidad de planificar, diseñar y/o desarrollar la planificación áulica es una tarea compleja, implica; tomar en cuenta los contenidos básicos del Nivel Inicial y de primaria, el marco curricular en que se enmarca, la propia visión de la didáctica específica, las características y necesidades educativas de los alumnos y los recursos disponibles.

Seleccionar y preparar los contenidos

Esta competencia está muy relacionada con la anterior, sin embargo, por su importancia es necesario independizarla. Seleccionar buenos contenidos significa seleccionar los más importantes para el ámbito escolar, adaptarlos a las necesidades de los alumnos, adecuarlos a las condiciones de tiempo y de recursos con que se cuenta

La importancia de los contenidos no se deriva sólo de sus cualidades intrínsecas sino que está igualmente vinculada a su presentación didáctica.

Ofrecer experiencias significativas, información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa)

Se trata de una capacidad para gestionar didácticamente la información y/o las destrezas que se pretende transmitir y desarrollar en los alumnos. Es necesario

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

también ejercitar la expresión oral y escrita, reconocer cuando los materiales que se elaboran no son los más apropiados y no transmiten bien el mensaje, etc. Los conocimientos previos de los alumnos, sus capacidades y sus necesidades educativas.

Manejo de las nuevas tecnologías

Las nuevas tecnologías se han convertido en una herramienta insustituible y de indiscutible valor y efectividad en el manejo de las informaciones con propósitos didácticos. Las fuentes de información y los mecanismos para distribuirlas se han informatizado y resulta difícil poder concebir un proceso didáctico sin considerar esta competencia docente.

La incorporación de las nuevas tecnologías debería constituir una nueva oportunidad para transformar la docencia. Los progresos tecnológicos en hardware y software en estos dominios son ciertamente muy significativos. En el momento actual se puede afirmar con certeza que las nuevas tecnologías informáticas pueden superar casi todas las barreras provocadas por una discapacidad.

Diseñar la metodología de enseñanza y organizar las actividades

En esta competencia se integran las diversas tomas de decisiones de los futuros docentes para gestionar el desarrollo de las actividades en el aula. Bajo la denominación de metodología se puede encuadrar un conjunto muy dispar de actuaciones que van desde la organización de los espacios hasta la formación de grupos y las estrategias docentes, para trabajar con las distintas actividades en el Nivel Inicial. La capacidad metodológica forma parte de esos conocimientos y destrezas básicos que todo maestro/a debe poseer.

Algunos contenidos fundamentales de esta competencia docente son:

a. Organización de los espacios:

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

La organización del espacio, como ambiente de aprendizaje, es prioritario cuando se trabaja con niños o jóvenes con discapacidad intelectual, ya que el mismo va a posibilitar o no la contención y la apropiación de diferentes saberes. En este sentido los actuales planteamientos didácticos que, parten de fundamentos más ecológicos y más centrados en los procesos de aprendizaje, están volviendo a otorgar una gran importancia a las condiciones ambientales en que se desarrolla la interacción didáctica.

La calidad de los espacios acaba teniendo una influencia notable el desempeño tanto del docente como de los alumnos, lo que lleva a comprender que los espacios de aprendizaje son mucho más que un lugar neutral y sin significado, en el que llevamos a cabo tareas docentes igualmente neutras y descontextualizadas. Esto implica organizar los espacios y los recursos, de forma que lleguen a constituir auténticos ***ambientes de aprendizaje*** en los que los alumnos puedan encontrar referentes situacionales que faciliten la comprensión de los nuevos aprendizajes.

b. La selección de estrategias y actividades

Otro de los aspectos importantes de esta competencia metodológica tiene que ver con la selección y organización de las tareas que debe desarrollar el docente. Las actividades constituyen las unidades de actuación en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Las actividades deben ser variadas y organizadas en forma sistemática de manera que impliquen un aprendizaje significativo, en este colectivo de niños y jóvenes se vuelve relevante un aprendizaje que luego pueda ser transferido a su vida real; permitiendo desarrollar el máximo de autonomía en ellos. De allí la importancia de trabajar con un currículum funcional.

Comunicarse-relacionarse con los alumnos

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Esta es una competencia transversal, ya que las relaciones interpersonales constituyen un componente básico de las diferentes competencias. La comunicación pretende actuar sobre el receptor de la comunicación con el propósito de provocar en él cambios de conocimientos, de conductas, de sentimientos. Pero lo propio de la comunicación didáctica es que esa influencia tiene un sentido formativo, que va implícito en su intención. Impregnada de lo afectivo dadas las características propias de las personas con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad.

Ser educador de educación especial implica un compromiso con los niños, que requiere de un vínculo pedagógico especial, ya que es la puerta de entrada a las instituciones educativas. Por lo tanto esta relación debe hacer sentir a los sujetos objetos del aprendizaje contenidos y comprendidos para establecer una relación positiva con el conocimiento, con el grupo de pares y con el contexto escolar.

Evaluar

La presencia de la evaluación en toda institución educativa es imprescindible. Se entiende por evaluación la realización de un conjunto de acciones encaminadas a recoger información en torno a una persona, hecho o fenómeno con el fin de emitir un juicio de valor y establecer una posterior toma de decisiones para su mejora.

En este sentido el docente debe comprender la importancia de la evaluación pedagógica en Educación Especial, en la cual se reconoce que los alumnos “tienen diferentes “puntos de partida” en el aprendizaje”¹⁵ y que requieren “distintas modalidades y recorridos en el desarrollo de este proceso: tiempos, estrategias y

¹⁵ Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. INFD. (2007) Recomendaciones para los Diseños Curriculares- Profesorado de Educación Especial- Buenos Aires. Argentina.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

recursos entre unos y otros para la resolución de situaciones problemáticas en el contexto escolar o en la vida cotidiana”¹⁶.

Este es un proceso complejo y continuo de valoración de las situaciones pedagógicas, de sus resultados y de los contextos y condiciones en que esta se produce, tiene como finalidad la comprensión de los procesos de enseñanza y de aprendizajes en contextos y condiciones particulares. Esta competencia es el resultado no solo de la Formación Docente sino también de la propia biografía escolar, por tanto es muy importante que el futuro docente asuma una postura reflexiva sobre su valor formativo y las formas e instrumentos de evaluación en educación especial.

Identificarse con la institución y trabajar en equipo

La tarea en Educación Especial requiere del acompañamiento de un equipo de trabajo colaborativo, donde el objetivo central es acordar sobre la base de la evaluación y determinación de las necesidades, la elaboración de líneas de acción para que el niño avance en sus aprendizajes.

Esto es, *saber y querer trabajar juntos en un contexto institucional determinado*, y refiere al trabajo cooperativo como una cualidad moral, - la *solidaridad, el apoyo mutuo, la disponibilidad para la colaboración, etc.* La cooperación y el trabajo en equipo están vinculados al ejercicio profesional y a la consecución efectiva de los fines de la institución educativa. Pero esto no quiere decir pueda existir una anulación de la propia individualidad lo importante es que cada docente esté en condiciones de equilibrar sus cualidades personales y su pertenencia a un grupo.

II) En relación a la formación docente desde lo ético-profesional

¹⁶ Op.cit.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

La consideración de la educación como un proceso permanente, histórico, dialéctico, que se da entre un sujeto y el contexto en el cual está inserto, necesitará, de un docente competente para:

- Comprender e intervenir como ciudadano del mundo, creando en su práctica docente la coherencia, la competencia, el gusto y la disponibilidad por la vida y la lucha por un mundo mejor.
- Comprender y disponerse a actuar en relación con otros, diferentes a uno y diferentes entre sí.
- Atender y entender las diferencias culturales sensibilizándose frente a esa situación y estableciendo cuidados para no discriminar ni estigmatizar.
- Fundamentar teóricamente su práctica pedagógica, enmarcada en diferentes concepciones filosóficas, políticas y sociales del conocimiento, de la función de la escuela infantil y de la educación.
- Comprender la complejidad de la realidad educativa en sus múltiples manifestaciones garantizando de este modo su efectiva participación tanto en ámbitos institucionales como socio-comunitarios.

El Perfil de futuro egresado supone entonces, formar al docente como profesional de la enseñanza, es decir propiciar la construcción de valores y actitudes que cuestionen permanentemente el estatus del saber, interroguen la tecnología antes de aceptarla acríticamente e incorporen el respeto a la diversidad natural y social, favoreciendo la construcción de una ética del saber al servicio de un desarrollo de la humanidad.

En este sentido se debe fortalecer la identidad y la significación social de la profesión docente, su posicionamiento como trabajador de la cultura y como pedagogo desde una perspectiva socio-crítica. Con el compromiso que vincula ineludiblemente,

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

la práctica docente con la reflexión y la acción de transformación de las condiciones de vida. De allí que sea necesario incorporar en forma explícita a la dimensión histórica y cultural en su formación.

En relación a las competencias expresadas anteriormente se considera que “el Profesorado de Educación Especial en sus distintas orientaciones tendrá como objetivos que los futuros docentes:

- Reflexionen y conozcan al sujeto de la Educación Especial con una visión integral reconociendo sus posibilidades de vínculo e interacción con otros.
- Construya 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.
- Desarrollen 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 cada uno de los alumnos y con mira a la superación de las desigualdades.”¹⁷

6. PROPOSITOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL

¹⁷ Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. INFD. (2007) Recomendaciones para los Diseños Curriculares- Profesorado de Educación Especial- Buenos Aires. Argentina.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

- Proporcionar los marcos y las herramientas conceptuales necesarias para abordar las problemáticas contemporáneas que se presentan en el campo de la Educación Especial y caracterizar los contextos más específicos de actuación profesional.
- Proveer de conocimientos que permitan comprender el sujeto y sus diversas modalidades de comunicación y de aprendizajes.
- Brindar herramientas que le permitan intervenir pedagógicamente con fines de enseñanza, y realizar asesoramiento en diferentes ámbitos, en el marco de procesos de integración pedagógica, laboral y social.

7. CRITERIOS QUE ORIENTAN LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR

Se desarrollan a continuación algunos criterios que orientan la organización y secuenciación de unidades curriculares y contenidos:

- Los conocimientos que se enseñan en el CFG (Campo de la Formación General) y el CFE (Campo de la Formación Específica) deben acompañar y andamiar el desarrollo de los contenidos y trabajos de campo de la Práctica Profesional.
- La relación entre los CFG, CFE y el CFPP (Campo de la Formación en la Práctica Profesional) se presenta de manera complementaria, constituyéndose esta relación en uno de los ejes para la formulación de las unidades curriculares en el desarrollo de la carrera.
- El CFG brindará un cuerpo de conocimientos y de criterios generales dotados de validez y principios para la acción que acompañan u orientan las prácticas docentes; ya que “la construcción de la experiencia requiere

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

de andamios, de marcos interpretativos, de conocimientos sistemáticos que permitan organizar y dar soporte a la experiencia misma”¹⁸. Los contenidos tienen como propósito disminuir las desigualdades vinculadas a la herencia cultural, resultante del origen social de los estudiantes que actualmente ingresan a los institutos; brindando marcos conceptuales generales que deberán ser *problematizados* a la luz de situaciones sociales, culturales y educativas específicas y de los desafíos prácticos”.

¹⁹Orientados por principio de transferibilidad para la actuación profesional, integrándose y ampliando la comprensión para las decisiones de las prácticas profesionales; priorizando la reflexión crítica y la posibilidad de su uso en diferentes contextos.

- El CFE comprende el conjunto de saberes que resultan necesarios para el desarrollo de las capacidades que definen el ejercicio de la función docente en el nivel inicial y primario, en la modalidad Educación Especial. Este campo, constituye, por lo tanto, un aspecto crucial de la formación del docente, ya que junto con las experiencias formativas propias de los otros campos -Formación General y de la Práctica Profesional-, aporta herramientas conceptuales y metodológicas a “la formación referida a los sujetos del aprendizaje (infancia, jóvenes y adultos) y de las diferencias sociales e individuales “Sus contenidos se articulan con el CFPP” en un doble sentido:
 - Incluyendo las informaciones que provengan de las indagaciones y observaciones que efectúen los estudiantes y que puedan ser

¹⁸ Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Formación Docente, Área de Desarrollo Curricular: Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Inicial. 2008

¹⁹ Ibidem

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

pertinentes para analizar y reflexionar acerca de problemas específicos del nivel.

- Efectuando aportes sustantivos para las decisiones didácticas que debe tomar el futuro docente en las instancias de práctica y residencia²⁰.
- El CFPP (Campo de la Formación en la Práctica Profesional) se presenta con una fuerte carga horaria en el desarrollo del trayecto y el acompañamiento de talleres que se deben cursar en forma simultánea al desarrollo de las prácticas de cada año.

Esto se fundamenta en la organización de la propuesta para el CFPP desde los lineamientos nacionales, que requieren pensar en un **diseño** integrado e integrador, previendo que las prácticas docentes se desarrollen desde el inicio del proceso formativo, y desde una amplia concepción; es decir considerando todas aquellas tareas que un docente realiza en su contexto de trabajo, no restringiendo solo al espacio áulico. Por ello está previsto:

- Una carga horaria gradual y progresivamente creciente, en función de la distribución global de los otros campos de formación;
- Una complejidad gradual y progresiva de los aprendizajes en las prácticas; abordando las particularidades institucionales y los diferentes tipos de intervención docente, como así en diversidad de contextos socioeducativos.

A continuación se presenta un modelo de estructura curricular mixta, combinando los formatos de cursada cuatrimestral y anual, con una lógica de

²⁰ Ibidem

“Gral. Martín Miguel de Güemes,
Héroe de la Nación Argentina”

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

composición que atiende la secuenciación y sistematización de los contenidos en los diferentes trayectos curriculares.

“Gral. Martín Miguel de Güemes,
Héroe de la Nación Argentina”

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

8. PLAN DE ESTUDIOS

NIVEL: Superior

DENOMINACION DE LA CARRERA: Profesorado de Educación Especial con
Orientación en Discapacidad Intelectual

DURACIÓN: 4 (cuatro) años

TÍTULO A OTORGAR: Profesor/a de Educación Especial con Orientación en
Discapacidad Intelectual

MODALIDAD: Presencial

CARGA HORARIA: 2.808 horas reloj

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

8.1 ESTRUCTURA CURRICULAR

PRIMER AÑO

Tipo unidad			1er Cuat	2do Cuat	Anual
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL					
1.01	Materia	Psicología Educacional		6	
1.02	Taller	Lectura y Escritura			3
1.03	Materia	Didáctica General			3
1.04	Materia	Historia Argentina y Latinoamericana	6		
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA					
1.05	Materia	Problemática Contemporánea de la Educación Especial			4
1.06	Materia	Bases Neuropsicobiológicas del Desarrollo		5	
1.07	Materia	Sujeto de la Educación Especial			4
1.08	Materia	Comunicación y Lenguaje	4		
1.09		Propuesta Complementaria o Variable		4	
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL					
1.10	Trabajo de campo	Práctica Docente I: Contexto, Comunidad y Escuela*			3
1.11	Taller	Método y Técnicas de Indagación *	3		
1.12	Seminario Taller	Instituciones Educativas*		3	
TOTAL HS CAT.			13	18	17

*Se desarrollan en el instituto en las horas institucionales de Práctica Docente I.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

SEGUNDO AÑO

Tipo unidad			1er Cuat	2do Cuat	Anual
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL					
2.13	Taller	Tecnologías de la Información y la Comunicación - TICs	4		
2.14	Materia	Historia y Política de la Educación Argentina		6	
2.15	Materia	Pedagogía	5		
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA					
2.16	Materia	Ciencias Sociales y su Didáctica			4
2.17	Materia	Lengua y Literatura y su Didáctica			4
2.18	Materia	Matemática y su Didáctica			4
2.19	Materia	Abordaje Pedagógico en Sujetos con Discapacidad Intelectual I			4
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL					
2.20	Trabajo de campo	Práctica Docente II: Gestión Institucional y Curricular**			3
2.21	Taller	Currículum y Organizadores Escolares**	3		
2.22	Taller	Programación de la Enseñanza**		3	
TOTAL HS CAT.			12	9	19

** Se desarrolla en el instituto en las horas institucionales de Práctica Docente II

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

TERCER AÑO

Tipo unidad			1er Cuat	2do Cuat	Anual
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL					
3.23	Materia	Filosofía		4	
3.24	Materia	Sociología de la Educación	6		
3.25		Propuesta Variable o Complementaria		3	
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA					
3.26	Materia	Ciencias Naturales y su Didáctica			4
3.27	Materia	Educación Artística y su Didáctica: Lenguaje Plástico visual	4		
3.28	Materia	Tecnología y su Didáctica	4		
3.29	Semin.	Integración Escolar			4
3.30	Materia	Abordaje Pedagógico en Sujetos con Discapacidad Intelectual II			4
3.31		Propuesta Variable o Complementaria (1)		4	
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL					
3.32	Trabajo de Campo	Práctica Docente III: Práctica de la Enseñanza ***			5
3.33	Taller	Evaluación de los Aprendizajes***		3	
TOTAL HS CAT.			14	14	17

*** Se prevé 2 horas en el IFD y 3 hs para acompañamiento a los estudiantes en las escuelas asociadas.

La Práctica Docente III estará conformada por un equipo de profesores: Un responsable de la cátedra (5 horas) un auxiliar especialista en la orientación (4 horas) y el docente de la materia de Evaluación de los aprendizajes (Segundo cuatrimestre)

(1) Sugerencias de Propuesta Variable o complementaria para el Campo Específico: **Literatura Infantil**

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.646/09

CUARTO AÑO

	Tipo unidad		1er.Cuat	2do.Cuat	Anual
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL					
4.34	Materia	Formación Ética y Ciudadana	4		
4.35		Propuesta Variable o Complementaria		4	
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA					
4.36	Semin.	Multidiscapacidad	4		
4.37	Semin.	Educación Sexual Integral y Discapacidad	4		
4.38	Materia	Educación Artística y su Didáctica: Lenguaje Corporal		4	
4.39	Seminario Taller	Formación Laboral y Perspectiva Social de la Persona con Discapacidad Intelectual	5		
4.40		Propuesta Variable o Complementaria(2)		3	
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL					
4.41	Trabajo de campo	Práctica Docente IV: Práctica de la Enseñanza y Residencia****			8
4.42	Seminario Taller	Sistematización de Experiencias		4	
	TOTAL HS CAT.		17	15	8

**** Se nombra un docente con 4 hs por cada una de las disciplinas (Matemática, Ciencias Naturales, Lengua y Ciencias Sociales). 2 (dos) hs institucionales y 2 (dos) hs. para acompañamiento a los alumnos en las escuelas asociadas.

(2) Sugerencia para Propuesta Variable o complementaria:

Campo de la Formación específica: **Musicoterapia**

TOTAL DE HS. CÁTEDRA = 3744

TOTAL DE HS. RELOJ = 2808

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

PORCENTAJES POR CAMPOS DE FORMACIÓN

CAMPOS DE FORMACIÓN	TOTAL DE HS. CATEDRA	%
Campo de la Formación General	960	25.64 %
Campo de la Formación Específica	1872	50%
Campo de la Formación en la Práctica Profesional	912	24.36 %
Total	3744	100 %

Distribución de espacios curriculares por Campo de Formación

<u>Formación General</u>	Hs. Cátedra	
Psicología Educacional	6	96
Lectura y Escritura Académica (anual)	3	96
Didáctica General (anual)	3	96
Hist. Argentina y Latinoamericana(anual)	3	96
TICs	4	64
Historia y Política de la Educación	6	96
Pedagogía	5	80
Filosofía	4	64
Sociología de la Educación	6	96
Propuestas Variables o Complementarias:	3	48
Formación Ética y Ciudadana	4	64
Propuesta Variable o Complementaria	4	64
Total de horas cátedra Campo de la Formación General		960

Formación Específica

Problemática Contemporánea de la Educación Especial	4	128
Bases Neuropsicobiologicas del Desarrollo	5	80
Sujeto de la Educación Especial (anual)	4	128
Comunicación y Lenguaje	4	64
Propuesta Variable o Complementaria	4	64
Ciencias Sociales y su Didáctica (anual)	4	128
Lengua y Literatura y su Didáctica (anual)	4	128

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.646/09

Matemática y su Didáctica (anual)	4	128
Abordaje Pedagógico en Sujeto con Discapacidad Intelectual I	4	128
Ciencias Naturales y su Didáctica (anual)	4	128
Educ. Artística y su Didáctica: Lenguaje Plástico Visual	4	64
Integración Escolar (anual)	4	128
Tecnología y su Didáctica	4	64
Abordaje Pedagógico en Sujeto con Discapacidad Intelectual II (anual)	4	128
Propuesta Variable o Complementaria	4	64
Multidiscapacidad	4	64
Educación Sexual Integral y Discapacidad	4	64
Educación Artística y su Didáctica: Lenguaje Corporal	4	64
Formación Laboral y Perspectiva Social de la Persona con Discapacidad Intelectual	5	80
Propuesta Variable o Complementaria	3	48
Total de horas cátedra Campo de la Formación Específica		1872

Formación en la Práctica Profesional

Práctica Docente I (anual)	3	96
Métodos y Técnicas de Indagación	3	48
Instituciones Educativas	3	48
Práctica Docente II (anual)	3	96
Curriculum y Organizadores Escolares	3	48
Programación de la Enseñanza	3	48
Práctica Docente III (anual)	5	160
Evaluación de los Aprendizajes	3	48
Práctica Docente IV: Residencia (anual)	8	256
Sistematización de Experiencias	4	64
Total de horas cátedras Campo de la Formación en la Práctica Profesional		912

Total de horas cátedra para los tres campos **3744**

Total de horas reloj para los tres campos **2808**

“Gral. Martín Miguel de Güemes,
Héroe de la Nación Argentina”

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

**Total de horas reloj definidas por los *Lineamientos Curriculares
nacionales* para los tres campos**

2600

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

9. CAMPOS DE LA FORMACIÓN

9.1 CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

FUNDAMENTACIÓN

La enseñanza es una práctica intencional, orientada hacia valores y finalidades sociales. Es histórica y situada, y también normativa: tiene que ver con la ética, la política y la acción práctica. Si la representación del mundo que ordena las prácticas se reduce a creencias y supuestos personales, los argumentos prácticos y sus consecuencias serán restringidos. Si, en cambio, dicha representación se alimenta de marcos conceptuales y cuerpos de conocimientos dotados de validez (capaces de ser probados y transferidos a la acción pública) y de significación social y humana (eficacia), los argumentos prácticos adquieren solidez y las consecuencias en la acción se verán potenciadas.

Desde esta perspectiva, el Campo de Formación General en el currículo para la formación del profesorado tiene esta importante finalidad de *apoyar la construcción del juicio para la acción*, que no se agota en la enseñanza específica de contenidos curriculares. Porque entre el pensamiento (representación) y la acción práctica interviene el juicio (criterios, normas y valores generales para la acción), como base para las decisiones. En otros términos, los marcos conceptuales generales deberán ser *problematizados* a la luz de situaciones sociales, culturales y educativas específicas y de los desafíos prácticos.

Es importante tener presente que los conocimientos de la formación general son un medio y no un fin. Su transmisión no representa un mero ejercicio académico. Constituyen la *mediación* necesaria para apoyar la comprensión, valoración e interpretación de la educación en el marco de la cultura y la sociedad y de fortalecer la construcción de criterios de acción sustantivos para orientar las prácticas docentes.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Desde esta perspectiva, la formación general deberá aportar los marcos conceptuales y cuerpos de conocimiento que permitan la comprensión de las dimensiones estructurales y dinámicas, el reconocimiento tanto de regularidades como de especificidades contextuales, así como la identificación de problemas.

Como se sostiene en los Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE N° 24/07), el campo de la formación General “se orienta a asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión, dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la actuación profesional, orientando el análisis de los distintos contextos socio-educacionales y toda una gama de decisiones de enseñanza”.

Es importante señalar que los saberes que componen la Formación General proceden de diversas disciplinas. Las mismas constituyen una fuente ineludible, en la medida que aportan estructuras conceptuales, perspectivas y modelos, modos de pensamiento, métodos, destrezas y valores.

La enseñanza desde y a través de las disciplinas en la formación docente debe poder asumir el desafío de promover un trabajo sobre las concepciones, supuestos y representaciones que los propios estudiantes tienen acerca de esos conocimientos y campos disciplinares. Estas representaciones, a menudo, distan del saber disciplinar y juegan un papel central en la definición de modos de pensar y ejercer la docencia. Por ello, la formación inicial constituye un ámbito privilegiado para la elucidación, el análisis, la puesta en cuestión y la revisión de esas nociones y creencias.

La formación general se ha pensado en torno a las siguientes cuestiones:

- el carácter constitutivamente complejo del trabajo docente;
- el trabajo docente inscripto en espacios públicos y su respuesta a propósitos sociales;

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

- la relación entre la teoría y la práctica;
- la reconstrucción y el valor de lo común,
- tomando en cuenta la diversidad de situaciones y contextos y recuperándose la comprensión de las singularidades en el marco de las regularidades;
- el fortalecimiento de la enseñanza; la recuperación de las propuestas basadas en enfoques disciplinarios.

Definir cuáles son sus contenidos resulta, en la actualidad, un desafío central en materia de política curricular y, a la vez, una decisión difícil. Básicamente, porque el carácter constitutivamente complejo del trabajo docente, parece haberse incrementado de manera sustantiva: la mutación de las finalidades educativas, la inestabilidad de los marcos de referencia, la diversidad de los grupos de estudiantes, la persistencia de desigualdades en el acceso a los bienes culturales, la aceleración de los cambios en las formas de vida y en las transformaciones tecnológicas y el debilitamiento de los contextos. Resulta necesario interrogarse en la formación de docentes acerca de los conocimientos y capacidades que sean relevantes desde el punto de vista profesional, sin dejar de preguntarse acerca de cuáles son los rasgos que debieran caracterizar al docente como ciudadano de este mundo. Ello remite a un conjunto de aspectos de naturaleza ética y política que son imprescindibles atender en la formación y que se construyen, fundamentalmente, desde el Campo de la Formación General.

La construcción de la experiencia requiere de andamios, de marcos interpretativos, de conocimientos sistemáticos que permitan organizar y dar soporte a la experiencia misma. En este sentido, se entiende la relación entre la formación general y la práctica de manera complementaria, constituyéndose esta relación en uno de los ejes para pensar la Formación General.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Como se sostiene en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente, este campo requiere ser fortalecido, su presencia más sólida no sólo favorecería la comprensión e interpretación de los fenómenos educativos apoyando las decisiones docentes, sino que contribuiría, también, a disminuir las desigualdades vinculadas a la herencia cultural resultante del origen social de los estudiantes del profesorado.

En términos de Formación General el fortalecimiento de la *Enseñanza*, implica dar al docente herramientas que le permitan pensar críticamente sus prácticas. A partir de reconocer la complejidad de la construcción social del conocimiento y poder investigar críticamente sobre ello requiere de marcos conceptuales, conocimientos y métodos de indagación que den soporte a lo que se analiza, incluyendo el recorte mismo de los problemas sobre los que se indaga.

Se recuperan las propuestas basadas en **enfoques disciplinarios**, por su rigor metodológico, su estructura ordenada, y además porque constituyen fuertes organizadores del contenido académico.

Parece ser necesario contar con estructuras de conocimiento, formas de representación y modos de pensamiento que ordenen el análisis de lo real, así como tomar en cuenta que trabajar e indagar de manera interdisciplinar implica un proceso complejo de integración de problemas y lenguajes.

Esto no supone, desvalorizar o descartar la organización a partir de problemas, sino por el contrario, se trata de fortalecer las vinculaciones entre las disciplinas, la vida cotidiana y las prácticas sociales; y desde esos contextos, promover prácticas docentes que favorezcan mejores y más comprensivas formas de apropiación y construcción de los conocimientos.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Desde el punto de vista pedagógico y de definición curricular, en el plan de estudios pueden convivir armoniosamente (y solidariamente) unidades organizadas en torno a enfoques de disciplinas y unidades organizadas en torno al análisis de problemas o temas:

Las **unidades en torno a disciplinas** ofrecen un orden conceptual que conforma un conocimiento público, que por su validez puede transferirse a problemas y contextos diferentes. Asimismo, proveen a los estudiantes modos de pensamiento (histórico, filosófico, experimental, deductivo) que permiten organizar el pensamiento y la experiencia, así como identificar nuevos problemas.

Las **unidades en torno a temas o problemas** permiten integrar perspectivas y focalizar cuestiones relevantes para la formación. Su presencia en el currículo otorga flexibilidad y orienta la reflexión práctica.

Otro de los elementos pertinentes a recuperar es que si bien los tres campos del currículo enmarcan y clasifican los contenidos de la formación de todas las carreras, la formación general constituye el campo común a todas ellas. No existen argumentaciones epistemológicas ni pedagógicas que sostengan una formación general reducida, restringida o abreviada según la especialidad u orientación de un plan.

Considerar a este campo como común, tiene además otros efectos importantes. Desde el punto de vista simbólico, colabora con el desarrollo de una comunidad profesional docente, como miembros de un colectivo que comparte una matriz básica de formación, marcos de conocimiento y valoración compartidos. Desde el punto de vista práctico, facilita la acreditación de estudios para quienes se forman, ante los posibles cambios de especialidad docente o de lugar de residencia.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Algunas ideas generales que orientan las definiciones en el Campo de la Formación General son:

a) Para la formulación de contenidos, uno de los elementos fundamentales es la definición clara de los criterios de selección.

En términos específicos, se trata de responder a la pregunta sobre: **¿cuáles son aquellos problemas o ejes temáticos significativos para la formación de los futuros docentes?**

b) Tanto en las unidades disciplinarias como en las integradas por temas o problemas, la selección, organización y desarrollo de los contenidos se orienta por el necesario principio de **transferibilidad**.

Se trata de responder acerca de: **¿cómo seleccionar y definir los contenidos para que éstos contengan en su definición la potencialidad para su uso en diferentes contextos?**

c) En este sentido, se toma en cuenta que estos criterios generales favorezcan la **sistematización de las prácticas mismas**.

La pregunta es: **¿qué aportan como andamiaje conceptual para la sistematización de las prácticas los contenidos seleccionados para cada uno de los espacios del campo de la formación general?**

d) Para la definición de los criterios, se tienen en cuenta los cambios en la sociedad contemporánea y su impacto tanto en los contextos en los cuales se realiza la tarea de enseñar como sobre la dinámica de las instituciones escolares. Esto significa incorporar algunas de las problemáticas vigentes tales como: las nuevas configuraciones familiares, las nuevas infancias y adolescencias, las diferentes formas de relación con el Estado, los diversos modos de organización social, el lugar que ocupa el trabajo en la sociedad actual entre otros.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Se trata de responder acerca de: **¿cómo deberían estar presentes estas problemáticas en relación con la definición de contenidos de cada espacio curricular?**

Delimitar este campo y definir sus contenidos es una tarea compleja que incluye amplios debates en torno a concepciones, enfoques y principios de selección. Considerando que el currículo no se agota en el diseño de un plan de estudios, es que se discute también acerca de las formas de enseñanza para llevarlos a la práctica en la formación del profesorado.

DESARROLLO CURRICULAR

1.01 PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

FUNDAMENTACIÓN

Hoy se concibe a la Psicología Educacional, como una disciplina estratégica, situada y aplicada, cuyo campo de trabajo ya le es propio. Su objeto de estudio se ocupa fundamentalmente del aprendizaje pedagógico y privilegia la actividad escolar como unidad de análisis adecuada para su abordaje. Son los fenómenos psicológicos en los procesos educativos escolares y extraescolares, donde recae con mayor énfasis las mismas.

Es una disciplina situada, en tanto se consideran que ineludiblemente sus producciones teóricas y reconstrucciones, se dan en el marco de contextos históricos y sociales, cuyo efecto es el logro de reorganizaciones sucesivas, de crisis, rupturas y de cambios permanentes.

Podemos señalar que la psicología educativa trata de cuestiones tales como:

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

1. *El proceso de aprendizaje y los fenómenos que lo constituyen como:* la memoria, el olvido, la transferencia, las estrategias y las dificultades del aprendizaje.
2. *Los determinantes del aprendizaje, partiendo del estudio de las características del sujeto cognoscente:* disposiciones cognitivas, afectivas y de personalidad que pueden influir en los resultados del aprendizaje; la enseñanza y desarrollo del pensamiento, implicaciones educativas; y los alumnos con necesidades especiales.
3. *La interacción educativa existente entre:* sujetos de aprendizaje y de enseñanza, sujetos de aprendizaje entre sí, y el contexto educativo, así como la educación en el ámbito familiar, la estructura y proceso del aula como grupo, y la disciplina y control en la clase.
4. *Los procesos de formación:* procesos psicológicos de la formación, y desarrollo, objetivo de la misma, la enseñanza individualizada, la evolución psico-educativa, en un contexto social complejo, y el proceso escolar.

La Psicología Educacional realiza sus investigaciones de las temáticas señaladas, desde los paradigmas; como el clásico, del cual la psicología piagetiana sería una exponente central. Este se refiere al análisis del desarrollo subjetivo, sus procesos espontáneos y universales de construcción cognitiva, donde el punto de partida del abordaje de los procesos radicaría en la comprensión de cómo se constituye un sujeto, a partir del estudio de los mecanismos que motorizan de modo interno al mismo. Es decir, la investigación de su programa se vinculó a la observación del desarrollo de la inteligencia, privilegiando como unidad de exploración, la interacción entre sujeto y objeto a conocer.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

El segundo paradigma, se visualiza con la teoría socio- cultural en la psicología de Vigostki, en los planteamientos de interacción socio- cultural y las formas de mediación semiótica, de los sujetos. Estas son las unidades de análisis de base sobre la cual se explicarán los procesos de subjetivación individual. En tal sentido, experiencias culturales diversas pueden producir procesos de desarrollo también diversos.

El tercero son las teorizaciones del psicoanálisis en la obra de Freud, que plantea que la adolescencia específicamente conforma la última fase del desarrollo psico-sexual. La referencia al ser permite advertir que la sexualidad del sujeto trasciende lo biológico, comprometiendo aspectos estructurales vinculados a su identidad.

La revisión crítica de estos paradigmas en las prácticas educativas permite abordar los alcances y límites de las situaciones de enseñanza, y de la cultura en su pluralidad, enriqueciendo el análisis y la comprensión de los procesos de aprendizaje en las prácticas institucionalizadas.

PROPÓSITOS

- Comprender los aportes de la Psicología en el estudio de las situaciones educativas.
- Reconocer el proceso de aprendizaje y de la enseñanza como procesos complejos contextualizados y situados en una realidad actual.
- Desarrollar la capacidad de pensamiento crítico y creativo en relación a las coyunturas socio-culturales actuales.

CONTENIDOS BÁSICOS

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

LOS APORTES DE LA PSICOLOGÍA A LA EDUCACIÓN ¿Que significa aprender?
Las relaciones entre Psicología y Educación. Procesos de escolarización desde una perspectiva evolutiva y contextual del aprendizaje.

EL APRENDIZAJE: Proceso complejo, situado. Posicionamiento teórico-epistemológico de los procesos de aprendizaje: Perspectivas Asociacionista histórico. Perspectivas Cognitivas: aportes de modelos genéticos constructivistas. Alcances y límites de la teoría psicogenética en el contexto de la educación escolarizada. Desarrollo Cognitivo y Motivacional. Perspectiva Socio histórica. El origen social de los procesos psicológicos Superiores. Relación entre aprendizaje, desarrollo e instrucción. La perspectiva de la Psicología Cultural. La constitución psico-social del sujeto del aprendizaje.

EL APRENDIZAJE EN UN CONTEXTO ESPECÍFICO: La dimensión colectiva del aprendizaje escolar: las interacciones en el aula. El docente, la enseñanza y el aprendizaje. Socialización primaria y secundaria. El éxito y el fracaso del aprendizaje. Instituciones implicadas en el campo de la educación: familia, organizaciones socio-culturales, mediadoras de la contención frente a las problemáticas actuales: violencia, nueva concepción del adolescente (tribus urbanas) género otras.

1.02 TALLER LECTURA Y ESCRITURA

FUNDAMENTACIÓN

Desde hace algunos años, se está reflexionando acerca de los problemas vinculados al ingreso de los estudiantes a la formación de grado y al cursado de su primer año de estudios. Las instituciones educativas de nivel superior están repensando, por lo tanto, cuestiones tales como la deserción, la repetición y la permanencia: se formulan preguntas sobre aspectos políticos, académicos,

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

pedagógicos, tales como quiénes ingresan y en qué condiciones, cómo eligen una carrera y qué representaciones tienen acerca del valor social y ético del conocimiento.

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

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

En este marco, las decisiones que a continuación se presentan devienen de la conciencia de los problemas lingüístico-discursivos en la competencia comunicativa de los ingresantes. Sabemos que las dificultades se producen fundamentalmente por dos situaciones: la primera concierne a las debilidades en la enseñanza de la lengua en los niveles previos y la segunda, a la “ajenidad” de los textos académicos.

El taller no se puede hacer cargo de una intervención sistemática cuyo propósito sea construir las competencias de las que generalmente carecen los

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

estudiantes, en especial de las que involucran los procesos de lectura y de escritura – competencias básicas tales como la selección de significado para las lexías de un texto, la consideración de la morfología en el léxico y de las relaciones sintácticas establecidas entre las unidades textuales, la representación grafemática de los fonemas, el uso de los subsistemas de la tildación y la puntuación, entre otras. Las estrategias de apoyo a los estudiantes, en este sentido, operarían entonces desde las posibilidades del taller, a partir de la identificación de los problemas de cada estudiante y la orientación de un proceso tendiente a la mejora, pero del que sería responsable el educando, quien –consciente de tales problemas– tendría que gestionar su propia formación, facilitada por el docente.

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

La unidad curricular *Taller de lectura y escritura académica* no operaría, por lo tanto, como instancia remediable de la formación previa sino como instancia propedéutica a los estudios de nivel superior.

PROPÓSITOS

La enseñanza se llevaría a cabo para facilitar a los estudiantes la intervención en procesos comunicativos académicos tales como la toma de apuntes, la consulta de bibliografía, la exposición oral y la producción de informes, reseñas o ensayos.

En conformidad con estos propósitos, se propiciará que el futuro docente logre:

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

- Resignificar competencias de comprensión oral, en particular de la interpretación de consignas y la toma de apuntes de clases; de competencias de producción oral, como la intervención relevante en debates, la reformulación de lo escuchado o leído, la exposición de temas y la argumentación para sostener una postura.
- Construir competencias de comprensión lectora, como el análisis e integración de la información para-textual, la activación de conocimientos previos, la reposición de la información contextual, la observación de la superestructura, la obtención de la macro estructura, la reducción de ambigüedades y la identificación de la estrategia discursiva.
- Reconstruir competencias de producción escrita, como la acotación de un tema, la búsqueda de información, el fichaje bibliográfico, la planificación, la textualización y la revisión de textos académicos.
- Comprender que la escritura es un proceso que se gesta en exposiciones docentes, intercambios grupales, lectura de bibliografía, por ejemplo, y que se sostiene tomando decisiones que atañen a todos los niveles textuales.

CONTENIDOS BÁSICOS

Como la unidad curricular es un taller, se precisa que no se concentre en el desarrollo de los constructos teóricos que sustentarían la intervención docente, sino en las prácticas de escucha, habla, lectura y escritura frecuentes en el ámbito académico. En este sentido, sería conveniente seleccionar algún eje temático –posiblemente en articulación con alguna/s unidad/es curricular/es del primer año – que permita desarrollar una intervención coherente.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Las prácticas discursivas académicas en relación con las prácticas institucionales. Los procesos comunicativos en un instituto de formación docente, concibiéndolos como actos de habla, es decir como producciones intencionadas para lograr un cierto significado: informar, analizar, sintetizar, describir, clasificar, definir, explicar, comparar, etc. Las fuerzas ilocucionarias y los efectos perlocucionarios de los textos.

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

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

1.03 DIDÁCTICA GENERAL

FUNDAMENTACIÓN

Didáctica General es una asignatura que aporta un conjunto de teorías para explicar y comprender, desde múltiples perspectivas, qué es la enseñanza sistematizada. A la vez, propone estrategias transformadoras orientadas hacia el mejoramiento cualitativo de los procesos de formación institucionalizada.

En el Plan de Estudios, se la debe vincular estrechamente con Psicología Educativa y con Pedagogía, materias que ofrecen los primeros abordajes para el estudio del complejo campo de la educación, sus contextos, principios y sujetos. Asimismo, constituye uno de los pilares fundamentales para el estudio de las Didácticas Específicas que se cursan a partir del segundo año y para realizar las

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

distintas aproximaciones y experiencias de práctica previstas en el Campo de la Práctica Profesional.

Por medio de Didáctica General se espera poner en juego –mediante procesos reflexivos y comprensivos- las representaciones mentales que los estudiantes tienen con respecto a la enseñanza, como resultado de sus propias experiencias personales y escolares. Se trata no sólo de ayudar a tomar conciencia de que están sujetos a ciertos modelos bajo los cuales fueron “socializados” sino también de favorecer procesos de “re-socialización” en posturas alternativas y enriquecedoras. Para esto es pertinente considerar a la enseñanza como un objeto de estudio y, al mismo tiempo, un campo de prácticas en el que están involucrados los sujetos que enseñan y aprenden.

La propia aula de didáctica constituye, en tal sentido, un espacio privilegiado para promover el análisis reflexivo y crítico de representaciones mentales, discursos y tramas biográficas, socio-históricas y políticas en las que se desarrollan las prácticas de enseñanza.

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

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

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

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

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Componentes, criterios y procesos implicados en el diseño de la enseñanza

PROPÓSITOS

Se pretende que mediante el cursado de esta unidad curricular el futuro docente, desarrolle capacidades para:

Conocer y comprender inicialmente:

- La complejidad de los procesos de enseñanza sistematizada, tanto desde el análisis de sus propios modelos como desde las principales teorías didácticas contemporáneas.
- La sujeción de dichos modelos y teorías a procesos construidos históricamente y condicionados socialmente.
- Las principales crisis y desafíos que afronta la enseñanza en la actualidad, con especial referencia a lo local y desde actitudes propias de la investigación educativa.
- Manejar y aprender a utilizar las teorías didácticas como categorías que permiten analizar y comprender discursos y prácticas de enseñanza y construir criterios didácticos fundamentados para su intervención gradual en la enseñanza.
- Adoptar una actitud reflexiva y crítica ante la programación, las estrategias, los medios y la evaluación de las propuestas didácticas
- Tomar conciencia del compromiso social y ético que requiere el rol docente.

CONTENIDOS BÁSICOS

La didáctica: su objeto de estudio y sus características como disciplina. El compromiso de la didáctica con la práctica educativa.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Antecedentes históricos de la didáctica. Perspectivas epistemológicas contemporáneas: racionalidad técnica, racionalidad práctica y racionalidad crítica.

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

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

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

Hacia un modelo de enseñanza comprensivo, reflexivo y crítico.

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

Componentes del diseño de la enseñanza:

- a) Las intencionalidades de la enseñanza: diversas formas de expresarlas y su relación con procesos históricos, políticas educativas y modelos teóricos. (Fines, propósitos, objetivos, perfiles, competencias, metas)
- b) Los contenidos curriculares. Su origen en contenidos culturales y su transformación en contenidos curriculares: procesos involucrados en la selección y organización de los contenidos.
- c) Metodología de la enseñanza: Principios de procedimiento, métodos, técnicas y estrategias didácticas. Actividades y recursos tradicionales y tecnológicos.
- d) Evaluación: concepto y concepciones. Funciones, finalidades, momentos, instrumentos, objetos y sujetos implicados.

“Gral. Martín Miguel de Güemes,
Héroe de la Nación Argentina”

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

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

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

1.04 HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA

FUNDAMENTACIÓN

La organización de los contenidos del área de la Formación General responde a los criterios de significatividad y transferibilidad de conceptos a diferentes contextos, potencialidad para lograr su sistematización en las prácticas y relación con el contexto actual.

En este sentido, la inclusión de la Historia Argentina y Latinoamericana en la Formación General revela, la intención, entre otras, de proveer a los futuros docentes (tanto en sujetos críticos y políticos cuya intención es la enseñanza) de conocimientos que les permitan superar algunas matrices emergentes tanto de su conocimiento cotidiano como de la cultura escolar de donde provienen.

Se pretende entonces revisar la naturalización de la explicación de la realidad histórica-social examinando los enunciados del conocimiento cotidiano que se perciben como naturales cuando en realidad son el resultado de elecciones subjetivas. Entre ellos, la idea de nación como algo dado y preexistente y no como el producto de la acción humana e históricamente construida, la visión lineal del pasado, con su consecuente visión del progreso y del presente, que resulta en una “visión rigidizante del mundo, que no se abre para percibir la realidad en su movimiento e interconexiones”²¹.

Se apunta entonces a construir un conocimiento histórico que permita superar la simplificación de lo real (promovida por un pensamiento lineal) en base a un pensamiento analítico e integrador, que logre problematizar lo evidente e investigar la naturaleza ideológica y epistemológica del conocimiento.

²¹ Moglia, P. "*Significación y Sentido: La tarea de enseñar historia en la escuela*", Ed. Universidad de Buenos Aires, UBA XXI Programa UBA y los Profesores Secundarios, Bs. As. , 1995

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Para ello se analizarán distintos criterios de periodización, se usarán categorías de análisis que permitan entender la realidad como una construcción social y se estudiarán los procesos más importantes de la región, sus conflictos y los intereses de los distintos actores para desnaturalizar posicionamientos, discursos y prácticas y así llegar a pensar otras alternativas posibles.

Con respecto a la dimensión de la enseñanza, en los últimos años los distintos dispositivos de capacitación han enfatizado la necesidad de abordar contenidos específicos de las Ciencias Sociales en general y de la Historia en particular, trabajando sobre aspectos que superan el mero abordaje de las efemérides, para lo cual los docentes no están formados. Esto se tradujo en una yuxtaposición de enfoques tradicionales renovados con sus consecuentes prácticas; carentes de una reflexión seria acerca de sus fundamentos, obviamente, no como resultado de una opción consciente sino más bien de la inconsistencia en la formación.

De ahí la necesidad de incluir en la formación docente inicial el abordaje disciplinar de la Historia, con sus debates epistemológicos, sus corrientes historiográficas y sus métodos específicos de producción de conocimientos. Es claro que debe haber diferencias entre las propuestas de los espacios curriculares destinados a la formación de los docentes y los diseños curriculares cuyos destinatarios son los niños más pequeños. En este caso, los contenidos y marcos conceptuales de un espacio curricular como Historia Argentina y Latinoamericana deben apoyar la construcción del juicio para la acción y constituir la mediación necesaria para apoyar la orientación de las prácticas docentes.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

En este sentido, el “necesario recorte que proviene de las necesidades de enseñar en condiciones permanentes de restricción”²², está orientado según la elección de la periodización de la Historia Argentina propuesta por José Luis Romero, cuyos criterios no se basan en los hechos políticos sino más bien en las regularidades sociales. Es pues éste un intento de periodizar una Historia Social de la Argentina, poniendo en cuestión aquellos rasgos de la “Historia de Bronce”, planteada desde el proyecto de “educación patriótica” de principios de siglo. Una historia donde los protagonistas no son sólo los héroes sino también las sociedades que los hicieron posibles y necesarios, en donde el tiempo corto, de acontecimientos políticos da cabida también a los procesos económicos y al mundo de las ideas, que cambian a más largo plazo. Una historia de procesos que permitan visualizar los cambios y las permanencias y que puedan darnos herramientas para explicar el presente que vivimos, desnaturalizando la visión armónica y lineal y pensar, por fin, una Argentina posible.

PROPÓSITOS

- Reconocer la realidad social de nuestro país como resultado de un proceso histórico de construcción material y simbólica, analizándola desde los conceptos estructurantes de la disciplina.
- Advertir las distintas formas de escribir y contar la historia según las distintas orientaciones metodológicas e ideológicas
- Distinguir enfoques tradicionales y renovados en la historiografía argentina y latinoamericana

²²Bourdieu, P. y Gros, F. (1990): “Principios para una reflexión de los contenidos de la enseñanza”, Madrid, Revista de Educación, N° 292, citado en Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares, Profesorado de Educación Primaria, INFOD, 2008.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

- Comprender el contexto de gestación de las historias nacionales en el marco de la construcción del estado, su transformación en “Historia de bronce” y la necesidad de nuevos abordajes teóricos y epistemológicos para ser trabajados en las efemérides y actos escolares
- Ofrecer explicaciones multicausales en términos de proceso como alternativa a la historia aconteciente y a la política.

CONTENIDOS BÁSICOS

La Etapa Indígena: formas de organización social en el actual territorio americano y argentino en relación con el aprovechamiento de los recursos. Bandas, tribus, jefaturas y estados. El caso de Salta: pobladores de los valles y del Chaco.

La producción de conocimientos acerca de la etapa ágrafa: el aporte de la Arqueología y la Ethnohistoria.

La Etapa Colonial: razones de la expansión europea. La conquista: México y Perú. La expansión al resto del continente. Resistencias y rebeliones. Los límites de la conquista.

La época colonial: la reorganización del espacio y la fundación de ciudades. Potosí y el espacio peruano. Las formas de trabajo indígena. El servicio personal. La organización de la sociedad. El comercio. Las autoridades.

Los cambios del siglo XVIII. Las reformas Borbónicas. El eje Potosí- Buenos Aires. Economía y sociedad en el Virreinato del Río de la Plata. Antecedentes de la Revolución de Mayo.

Posturas historiográficas sobre los procesos de conquista, los actores sociales de la época colonial y los procesos económicos.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

La Etapa Criolla: El proceso independentista en América. El caso del Río de la Plata. Las guerras de independencia (1810-1820): los ensayos políticos (juntas, triunviratos, directorio), el rol de Belgrano, San Martín y Güemes, la desintegración del virreinato, las consecuencias económicas y sociales de la guerra.

La etapa de las autonomías provinciales (1820-1850). Los caudillos. El proyecto unitario y el proyecto federal. Buenos Aires: Rivadavia y Rosas.

Historiografía de la Revolución de Mayo.

La Etapa Aluvional: El proceso de construcción del estado argentino (1850-1880). La sanción de la Constitución Nacional. La separación de Buenos Aires. El fenómeno oligárquico latinoamericano. Los orígenes del modelo agro exportador en relación con el contexto internacional. Los modelos de Sarmiento y Alberdi. Las presidencias liberales. Posturas historiográficas: Mitre y V. Fidel López y J. Chiaramonte

2.13 TECNOLOGIAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN - TICs

FUNDAMENTACIÓN

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

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

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

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

Pero, más allá de su presencia, es necesaria la incorporación de dichos contenidos en el imaginario de las prácticas docentes y su real inclusión en las prácticas de aula.

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

- los docentes recuperan su rol profesional en el diseño y no solo ejecución de propuestas de aprendizaje tecnológico, y sean capaces de usar estos medios para investigar y analizar su propia práctica.
- los alumnos ocupan su rol activo en el proceso de aprender, el equipo directivo y administrativo genera e instrumenta espacios colaborativos de gestión institucional, que aumentan la comunicación y la revisión permanente de planes y objetivos.
- los padres valoran la importancia de la utilización de estas herramientas tecnológicas, comprometidos en un proyecto de acción común para la educación de sus hijos.

En cuanto al nivel para el que se forma, un argumento interesante a considerar respecto a la inclusión de las nuevas tecnologías es que las experiencias realizadas en la etapa infantil ponen de manifiesto la importancia que tiene utilizar las TIC en la escuela, fundamentalmente por dos razones:

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

- “El niño se encuentra inmerso desde que nace en un conglomerado de medios, tales como televisión, vídeo, ordenador, etc. Al mismo tiempo, cada vez son más las familias que impulsan en su seno la conexión con la tecnología.
- La escuela no puede permanecer al margen de los avances que se producen en este mundo cada vez más cambiante de las TIC.

Administraciones educativas y profesorado deberán establecer los cauces para que el ordenador pase a formar parte de la vida de las aulas como herramienta educativa.”²³

Este argumento nos hace repensar paradigmas de formación del profesorado para el nivel que deberán atender a la situación anteriormente presentada desde una perspectiva teórica actual.

En este sentido se puede precisar que el rol del docente ha recuperado un espacio de superación en cuanto a las posibilidades de construcción de nuevos saberes.

Así, el docente define su función pedagógica en el proceso de intervención didáctica ampliando criterios y determinando nuevas estrategias que lo identifican como el facilitador del proceso de enseñar y aprender. De esta forma se desplaza la atención en su formación hacia habilidades en el área no solo pedagógica, sino también tecnológica y comunicativa. Así, en cuanto a lo tecnológico se buscará formar un docente con actitud proactiva, de iniciativa, con una visión de aprendizaje permanente, con aptitudes para el trabajo en equipo, con responsabilidad y compromiso ético en su tarea y con destrezas que le permitan conocer y utilizar entornos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

²³ Pantoja, A.: “*Relaciones interpersonales y de cooperación en el trabajo con ordenadores en el medio escolar.*” *Guadalbullón*, 9,45-48. 1999. citado por Madrid Vivar Madrid Vivar, Dolores: ob. Cit.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

PROPÓSITOS

- Comprender y analizar críticamente las bases teórico-conceptuales de la sociedad del conocimiento
- Abordar marcos teóricos y conceptuales que permitan comprender la incidencia de las TICs en la cultura y el conocimiento de la sociedad actual, en la vida cotidiana de los sujetos y, en los procesos de aprendizaje y de enseñanza.
- Concebir a las TICs y los procesos de circulación, consumo y producción de información y comunicación como objeto de problematización constante.
- Analizar el impacto de las TICs en la enseñanza y el aprendizaje, en los contextos institucionales y de aula, comprendiendo su sentido, las posibilidades y riesgos que esta incorporación promueve o limita
- Introducir el concepto de mediación tecnológico – didáctica en la construcción del conocimiento escolar.

CONTENIDOS BÁSICOS

Escenas y escenarios de la contemporaneidad. Análisis teórico y epistemológico de las TICs.

De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento. Características y rasgos fundamentales. La sociedad del conocimiento y el sistema educativo.

Alfabetización digital. Los nuevos analfabetos. Características principales. Tecnologías Digitales y los modelos constructivista y conductista del Aprendizaje. Modos de integración curricular. Características principales de la educación digital. Enfoques de análisis de las TICs: educativo, cognitivo, comunicativo, social, cultural, político, económico, Los modos de pensar lo público y lo privado en las nuevas

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

sociedades. Los consumos culturales. La construcción de la ciudadanía (ciudadanía digital). Las ciberculturas. Cultura popular – cultura infantil – saturación de información.

Dimensión social, política y ética del uso de la tecnología en la educación Tecnologías en la educación – tecnologías educativas.

Los propósitos y funciones de las TICs en la enseñanza. Debates sobre las TICs en el aula: recursos, herramientas, contenido, entorno.

Los materiales para la enseñanza y para el aprendizaje. Tipos y su relación con los enfoques de enseñanza. (Libros de texto, la radio, el diario la TV, el cine, los hipertextos.

Aplicaciones informáticas: procesador de textos, presentaciones y publicaciones. Internet y sus aplicaciones didácticas. Interface, navegación e interactividad. Herramientas TICs. Recursos didácticos y nuevas tecnologías. La comunicación visual, audiovisual y multimedia. Uso pedagógico de los recursos multimediales. Programas específicos que ayudan al proceso de enseñanza y aprendizaje en los niños con discapacidad intelectual

Los nuevos escenarios educativos: El trabajo colaborativo: la producción social del conocimiento, las estrategias de aprendizaje en colaboración mediadas por tecnología. Los portales educativos. Los museos interactivos.

Modelos de organización y trabajo con TICs: aulas en red, una PC en cada aula, Modelo 1 a 1 (una PC por estudiante), laboratorios de informática. Presencialidad y virtualidad.

2.14 HISTORIA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

FUNDAMENTACIÓN

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Esta unidad curricular se centra en los vínculos que se establecen entre el sistema educativo, el sistema político y la sociedad en su contexto histórico, y en la lucha por dar direccionalidad a la educación. Para ello, se aborda el estudio de las estrategias, los consensos y concertaciones entre los distintos actores sociales y políticos para expresar y articular demandas y propuestas educativas del Estado (nacional, provincial, municipal). Se pretende analizar la política educativa en el marco de las demás políticas sectoriales que le dan sentido. Asimismo, se prevé orientar procesos de reflexión críticos a partir del entendimiento de que todas las políticas educativas presuponen concepciones acerca del hombre, la sociedad, la educación, el Estado y de los actores. Esta idea remite entonces al tema del ejercicio del poder, a su legitimidad y legalidad. La escuela reproduce, divide y polariza así como es un lugar de resistencia y cambio.

Abordar el estudio del Sistema Educativo Argentino implica introducir la perspectiva histórica, y el análisis socio-político del fenómeno educativo en su origen, conformación y desarrollo teniendo como marco contextual a las formaciones sociales en un tiempo y espacio determinado. La mirada histórica puede ayudar a comprender distintos momentos de ruptura y continuidad de los procesos educativos formales, de las razones que dieron origen a procesos educativos específicos. El análisis socio-político del Sistema Educativo nos brinda elementos para interpretar la relación entre Estado, sociedad, política y educación, desde las diversas perspectivas que permiten visualizar la complejidad de la misma.

Nunca antes la educación había ocupado un lugar tan central en la vida de las naciones latinoamericanas como hoy. Desde un punto de vista global, hoy existe conciencia acerca de que áreas cruciales tales: como el desarrollo económico, la innovación tecnológica, la integración social, la solución a la pobreza, la sustentabilidad del crecimiento de los países, dependen en gran medida de lo que ocurre en el campo

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

de la educación y el conocimiento. Pero también, nunca antes había sido tan intenso el debate acerca de si le corresponde al Estado ocuparse de la educación o si, en cambio, ella debe privatizarse.

Una concepción sobre el Estado, no puede exponerse en forma abstracta respecto de su condición histórica y social. El Estado es el resultado de una construcción histórica y social basada en la lucha de clases; es el espacio político desde donde se otorga direccionalidad normativa y física a la sociedad, a la vez que reproduce en su seno los conflictos que dan origen a políticas.

Si se entiende la educación como una práctica social compleja e histórica y por lo tanto cambiante, se hace necesaria la referencia al contexto socio histórico, político y económico en los cuales se produce y se desarrolla, tanto a nivel mundial, regional como nacional. Esto posibilita la comprensión de la escuela como el ámbito privilegiado tradicionalmente por el Estado y la sociedad para una distribución selectiva y desigual del saber acumulado.

Los sistemas educativos estatizados fueron el legado de la alianza política del siglo XIX. El logro central del establecimiento de sistemas educativos fue la construcción de un poderoso instrumento de intervención social que reforzó el protagonismo del Estado en la sociedad. Su acción estaría ahora íntimamente relacionada con prácticas centrales para la vida de las sociedades complejas, como son la asignación de conductas sociales (la regulación social) y la asignación de roles en la sociedad (la reproducción o la redistribución de las relaciones sociales).

La educación toca de forma particular el tema del **Poder** y como éste se ejerce en la sociedad. En la medida en que la educación, el conocimiento se transforman en objeto de poder, son también motivo de competencia para poseerlo. La educación, es

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

por lo tanto, un tema provisto de conflictividad en el cual se entrecruzan relaciones de poder.

Siguiendo a Paviglianitti (1993:16) la Política Educacional es la disciplina que estudia el conjunto de fuerzas que intentan dar direccionalidad al proceso educativo y de las relaciones que se dan dentro del Estado- entendido éste como la intersección entre la sociedad política y sociedad civil- para la configuración y control de la práctica institucionalizada de la educación, dentro de una formación histórica determinada. Puede ser útil, por lo tanto, para el debate actual, revisar cómo se resolvieron en el pasado las políticas educativas, qué lineamientos de acción se tomaron, a qué grupo social beneficiaron, cuál ha sido la evolución de las mismas y qué actores sociales las sustentaron.

Restituir la dimensión histórica de la escuela y sus dispositivos escolares, de las prácticas de enseñanza y evaluación puede contribuir a su comprensión y resignificación. Pensar e imaginar otros desarrollos futuros para la escuela y la educación a través de interrogar sus dinámicas y sus estructuras.

Es por ello que es necesario:

- Desde una óptica integral caracterizar la sociedad actual en sus múltiples facetas.
- Estudiar el conjunto de fuerzas que intentan dar direccionalidad al proceso educativo en la perspectiva histórica y social de Sistema Educativo Argentino.
- Comprender la responsabilidad de Estado frente a la educación en diferentes etapas históricas.
- Analizar las situaciones actuales de las reformas educativas ubicándolas en el contexto social, cultural, político en el cual se desarrollan y originan.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

PROPÓSITOS

- Conocer las principales etapas en el desarrollo de la educación moderna en Argentina y América Latina así como sus debates y problemas epistemológicos, culturales y políticos más importantes.
- Comprender la compleja dinámica que se opera entre los procesos educativos, políticos, sociales y culturales en el devenir histórico del sistema educativo, el país y la región.
- Comparar diferentes políticas educativas y su relación con las diferentes concepciones del Estado, Sociedad, Poder y Educación.
- Analizar y dar cuenta de los problemas educativos desde los niveles macro y micro político, así como las posibilidades de transformación que toda práctica política pedagógica conlleva.

CONTENIDOS BÁSICOS

Origen del Sistema Educativo Argentino. La Organización Nacional: las estrategias de consolidación del Estado Nacional. La Generación del '80: el proyecto político y el proyecto educativo. La función política de la educación. El surgimiento de los Colegios Nacionales. Las Escuelas Normales y el sistema de Formación Docente.

La organización del Sistema Educativo: las primeras leyes educativas.

- *Desarrollo y Expansión del Sistema Educativo.* La Teoría del Estado de Bienestar: El Keynesianismo. Estado y políticas sociales: La época del Estado Benefactor. La educación durante el Gobierno Peronista: la enseñanza religiosa. El comienzo de la expansión educativa: los Hogares-Escuelas. Las Escuelas-Fábricas y la Universidad Obrera Nacional. La Década del '60. Desarrollismo y Educación. Teorías críticas de la Educación.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

- *Características de la Sociedad Actual* El fenómeno de la Globalización: Los Organismos Internacionales y su influencia internacional en las sociedades latinoamericanas. El neoliberalismo como teoría política: el papel del Estado. Gobierno y financiamiento del Sistema Educativo Argentino.
- La democratización de distintos niveles del Sistema Educativo: La existencia de diversos sociales: Incluidos, Excluidos y Vulnerables. Hacia la sociedad del conocimiento. El papel de la Educación: la relación educación – trabajo. Los viejos y los nuevos problemas de la Educación: Deserción, Rendimiento, Repitencia. Discriminación, Segmentación y Desarticulación. Fragmentación.
- *La Década del '90 y el movimiento de Reforma Educativa*. Las nuevas políticas educativas en el contexto de la Globalización. La Reforma Educativa Argentina a partir de la Ley Federal de Educación: análisis crítico. La Ley de Educación Nacional. Niveles, modalidades y orientaciones. Normativa vigente. Estructura.
- Problemáticas actuales: El financiamiento, políticas de descentralización, la calidad educativa, la formación docente, las condiciones de trabajo docente, la autogestión, el ejercicio del derecho a la educación. Distintas propuestas de superación de la Crisis Educativa.
- *Los procesos educativos en la Región NOA*. La construcción de políticas y prácticas educativas en la Región NOA.

2.15 PEDAGOGÍA

FUNDAMENTACIÓN

Se puede decir con cierta seguridad que la educación une el pasado con el futuro. Comunica la herencia cultural de las generaciones que nos precedieron a la luz

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

de la configuración del mundo de hoy y, particularmente con vistas a las exigencias del mundo del mañana. En este sentido, el conocimiento que en ella se adquiere expresa también ese doble movimiento: resume un legado histórico, político, social y cultural y anticipa posibilidades para nuevos escenarios.

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

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

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

En el actual estado de debate, la pedagogía puede brindar una introducción a la reflexión sobre los problemas educativos actuales desde una mirada compleja y

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

situada que incluya la conciencia de su historicidad y sus condicionamientos ideológicos, políticos, económicos y culturales. En este sentido consideramos importante que la concientización de tales restricciones no conlleve una disposición determinista que subraye en forma excluyente la función educativa productora y reproductora sino que explore y vislumbre las posibilidades de renovación pedagógica, es decir, la función transformadora de la educación.

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

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

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

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

- A nivel de propósito, la práctica educativa se constituye como práctica deliberada que persigue determinados fines más o menos explícitos por medio de

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

instituciones especializadas creadas a tal fin, sobre la base de la práctica educativa como hecho.

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

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

PROPÓSITOS

- Promover una visión crítica tanto acerca de las construcciones macro y micro políticas y culturales como de las posibilidades de resistencia y emancipación.
- Comprender y analizar a la Educación como una práctica social, referenciada por factores históricos, políticos, económicos, sociales y culturales.
- Conocer y comprender algunos de los debates epistemológicos, teóricos socio-político-económicos que configuran las perspectivas teóricas de la educación contemporánea.
- Analizar críticamente desde distintos marcos teóricos las funciones atribuidas a la educación en diferentes momentos históricos.
- Adquirir instrumentos teóricos y metodológicos para la reflexión sobre la práctica educativa que contribuyan a su formación profesional.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

CONTENIDOS BÁSICOS

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

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

Las reconfiguraciones de la escuela en las dos últimas décadas y sus sustentos teóricos. La propuesta neoliberal para la escuela como teoría de la educación dominante desde los 80'. Las nuevas funciones atribuidas a la educación. La fragmentación y desigualdad educativa en Argentina. La educación escenarios de futuro: de la distribución de conocimientos sociales a la sociedad del conocimiento y la “era de la información”. Rol docente en el nuevo escenario. La construcción de las subjetividades e identidades en el contexto actual. Nuevos abordajes para pensar la relación educación- sociedad después de la experiencia de los '90. Educación y pobreza.

3.23 FILOSOFÍA

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

FUNDAMENTACIÓN

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

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

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

Uno de los problemas centrales de la filosofía consiste en pensar qué es la filosofía; las respuestas dadas a este problema son numerosas. No es de extrañar, por

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

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

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

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Además de esta aportación en parte instrumental, la Filosofía tiene otro valor intrínseco. Cotidianamente se escucha decir que la sociedad actual vive una crisis de valores. La sociedad oferta gran cantidad de posibilidades que hace del ser humano un individuo vulnerable y preso del facilismo. El problema radica en la vertiginosa mutación de valores. En el presente hay una fuerte tendencia al cambio. La filosofía puede enseñar el sentido que tiene para el ser humano guiarse de acuerdo a unos valores. Es decir, de acuerdo a unas realidades que aparecen intangibles, pero que se materializan en el comportamiento. Damos sentido a los valores cada vez que asumimos posiciones firmes y decididas; no dogmáticas y totalitarias. Como sujetos de la sociedad actual parecería que estamos condenados a permanecer conformes. La conformidad se homologa con la pasividad. Si se asumen actitudes pasivas es difícil que se logre dar un nuevo giro a la sociedad. La tendencia a asumir los dictámenes de un orden establecido es cada vez más creciente y sus consecuencias pueden ser nefastas. Enseñar a pensar sobre el cambio constante significa ver la existencia con ojos renovados, sin caer en pesimismo o utopías fantásticas; poner en escena las habilidades personales al servicio de los otros, ser diferente en la manera de proyectar la existencia, sin desconocer que el otro también es nuestra responsabilidad.

PROPÓSITOS

- Profundizar la capacidad para desarrollar el pensamiento lógico-reflexivo desde la práctica personal en forma extensiva al accionar profesional.
- Reconocimiento del valor del conocimiento filosófico para el análisis y la reflexión de la experiencia personal, educativa y social.
- Valoración positiva de la diversidad de ideas y posturas en el campo de la Filosofía.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

- Consolidación de la capacidad para producir explicaciones de procesos y estructuras sociales que focalicen la dimensión filosófica de los mismos, estableciendo las articulaciones existentes con otras dimensiones.
- Promoción de la capacidad de actuar con autonomía, según criterios propios y sin coacción externa.

CONTENIDOS BÁSICOS

La Filosofía

A través de la historia se ha debatido en forma permanente qué es la filosofía. Reflexionar sobre esas respuestas, construir y reconstruir su concepto, conociendo a los distintos autores introducirá a los estudiantes en su ámbito, les permitirá adquirir términos propios del lenguaje filosófico, y les permitirá profundizar la capacidad de análisis crítico.

La diversidad de posturas filosóficas y la pluralidad de ideologías que coexisten en el mundo, factor importante de debate académico y antesala para la creación de una definición de educación adaptada a la vida actual, peligra en el momento en los que se trata de formular un planteamiento en particular, generando actitudes y reacciones tan diversas, que en algunos casos se corre el riesgo de pasar largos años de interminables discusiones, sin lograr la deseada concertación sobre la concepción de una educación que le permita al individuo su realización integral y una mejor calidad de vida, por ello se considera importante el planteo dialéctico entre Filosofía y Educación, de tal manera de lograr la integración de un pensamiento autónomo, armónico y con fundamentos que se asienten en la razón y en la práctica educativa, y sobre todo la posibilidad abierta de repensar la tarea educativa como una realidad dinámica, inherente al hombre y a una sociedad contextualizada.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

La argumentación está presente en la vida cotidiana, en los debates académicos, políticos, en los medios de comunicación social, etc. Por ello es necesario adquirir capacidad para diferenciar los buenos de los malos argumentos.

La enseñanza de la lógica debe acercar métodos y principios para distinguir los razonamientos correctos de los incorrectos. Se abarcará desde la lógica aristotélica en cuanto estudio de los conceptos, del análisis del juicio y de las formas de razonamiento, hasta la lógica informal o teoría de la argumentación.

Qué es el conocimiento humano, el modo de aprehenderlo y fundarlo racionalmente ha sido una preocupación de los hombres que asientan o cuestionan desde allí la verdad. En esto se encuentra en juego el sujeto y el objeto en una dinámica y en una dialéctica que a lo largo de la historia fueron tomando diferentes lugares.

En el mundo actual la ciencia ocupa un lugar privilegiado en lo que respecta a decir la verdad sobre el mundo. En la vida cotidiana muchas decisiones personales sobre alimentación, sexualidad, higiene y otras decisiones colectivas como la política económica, educativa, ambiental, etc., se basan en conocimiento científicos. Existe una confianza plena en que la ciencia y la tecnología dicen la verdad, por ello reflexionar sobre sus implicancias en la sociedad es muy importante. También es necesario discutir la definición de ciencia, conocer las teorías científicas y las discusiones metodológicas sobre las distintas ciencias.

Finalmente la pregunta sobre qué es el hombre se encuentra en los inicios mismos de la Filosofía. Los contenidos indicados en el eje son los más significativos que se han producido en el lenguaje, en las comunicaciones y entre las culturas; tienen como correlato nuevas condiciones para la reflexión acerca del hombre, de los

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

supuestos antropológicos de las diferentes teorías y prácticas educativas y de las representaciones formuladas al respecto.

CONTENIDOS BÁSICOS

La Filosofía. La Filosofía a través de la historia, desde los griegos hasta la contemporaneidad.

Filosofía y Educación. Vínculos entre Filosofía y Educación. Fundamentos filosóficos de la educación. Debates actuales de filosofía en la educación.

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

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

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

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

El conocimiento científico en la escuela.

El problema antropológico. Antropología: objeto y métodos. Necesidad de delimitar campos de conocimientos. Comienzo de la reflexión sobre el hombre. Las distintas representaciones del hombre. El problema antropológico y los nuevos paradigmas. Teorías filosóficas. Debates contemporáneos filosóficos sobre el hombre.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

3.24 SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

FUNDAMENTACIÓN

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

Si bien se considera a Durkheim el primero en abordar la educación desde consideraciones sociológicas; es bien cierto, también, que fue la transición del Antiguo Régimen a la sociedad industrial (Siglo XIX), la que ofreció las circunstancias para que la Escuela sirviera de mediadora para establecer un orden social que era a la sazón indispensable.

Según el autor Xavier Bonal “... las primeras teorías sociológicas sitúan a la educación como un subsistema social de aprendizaje de normas y valores sociales que van a servir de fundamento a una nueva propuesta de sociedad y a establecer un control político frente al caos social, propiciando por el cambio de un orden monárquico a un orden industrial. Las funciones que sirvieron para la transmisión de conocimientos y hábitos de tipo instrumental y del orden expresivo son conocidas como socialización y control social.

Posteriormente con Durkheim aparece la función de adaptación por medio de la cual se establece la función social de la educación. A mediados del siglo xx, luego de la segunda guerra mundial la sociología de la educación alcanza su cúspide. A partir

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

de aquí, dicha disciplina comienza a dar cuenta sobre aspectos tales como la asignación y distribución de las posiciones sociales, implementadas desde el escenario ya institucionalizado y aceptado de la escuela. Desde este contexto, la educación es formal y estructurante porque sanciona socialmente trayectorias individuales, formas de integración y exclusión social, movilidad social y otras. Después de los sesenta, el funcionalismo cae en decadencia en virtud del concepto de redistribución que sirve de base a la educación de ese momento; y surgen, con fuerza, diferentes metodologías de naturaleza marxista que dan lugar a lo que se patentó como sociología de la educación crítica. Esta sociología es contraria a los planteamientos de las sociologías funcionalista-tecnológica y de capital humano, dado que las corrientes que la acompañan (“teoría de la reproducción”) hacen énfasis en la importancia del conflicto y de la ideología en la educación y no, como las anteriores, en la búsqueda de igualdad de oportunidades, redistribución económica o asignación de funciones. La misma complejidad en el análisis en los años ochenta, se presenta en los noventa, pero con la garantía de que se evidencian algunas salidas a los problemas de carácter teórico y epistemológico de la sociología de la educación, tales como la recuperación de la teoría del Capital humano en un contexto de cambio tecnológico y económico...”²⁴

Desde la presente propuesta la Sociología de la Educación es una herramienta teórica que permite conocer la realidad educativa de un modo sistemático e interpretar sus condiciones y también sus límites.

Por ello es necesario analizar y situar los distintos desarrollos antes mencionados que enmarcan las producciones teóricas de la Sociología, desde la contribución de paradigmas educativos críticos, que permitan desnaturalizar las prácticas complejas y cambiantes que describen los procesos educativos actuales.

²⁴ Xavier Bonal, Sociología de la Educación, Editorial Paidós

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

No se intenta abordar el universo de la disciplina misma, sino identificar los problemas relevantes y sus principales aportes a la formación y las prácticas docentes, en el sentido de convertirse en un andamiaje conceptual que permita una reflexión crítica y su posterior transferencia a las decisiones diarias.

PROPÓSITOS

A través de ella se pretende generar en los futuros docentes, capacidad para:

- Comprender el escenario sociocultural político y económico que enmarca sus desarrollos actuales, entendiendo que la profesión docente comprende una práctica social enmarcada en instituciones con una manifiesta inscripción en el campo de lo estatal y sus regulaciones
- Conocer la realidad educativa desde una perspectiva socio histórico que contribuya a desnaturalizar el orden social y educativo.
- Revisar algunas contribuciones relevantes de la sociología clásica y contemporánea al conocimiento de las prácticas y estructuras educativas.
- Realizar el análisis de la génesis y la lógica de funcionamiento de las instituciones y las prácticas educativas como un recurso inevitable para la comprensión y transformación del presente.

CONTENIDOS BÁSICOS

Sociología de La Educación como disciplina: Caracterización epistemológica de la sociología de la educación. Educación y sociedad, su vinculación a partir de diferentes paradigmas: consenso o conflicto. El campo de la investigación socioeducativa en perspectiva histórica, el campo de la investigación socioeducativa en América Latina y Argentina. Perspectivas actuales

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

La Educación como asunto de Estado: La educación como consumo y como inversión. La educación como sistema nacional. Política educativa y economía política: Estado, escuela y clases subalternas. Socialización y subjetivación: los sentidos de la escolarización en diferentes contextos. Escuela familia, territorio: lecturas actuales Escuela y comunidad: lo rural y lo urbano, la nueva ruralidad. Escuela y pobreza en la Argentina: perspectivas actuales

Problematización de la realidad escolar: La escuela como institución social: Funciones sociales de la escuela Estructura social y sistema escolar; influencia del medio social en la realidad escolar, Aportes desde las perspectivas críticas: al lugar del sistema educativo y de la escuela en la reproducción social, cultural e ideológica. Planteos teóricos acerca de la diversidad sociocultural. Igualdad o diferencia: género, clase, etnia en educación. Contexto y marco epistemológico del multiculturalismo: Multiculturalismo en la nueva sociedad; la educación multicultural.

3.25 PROPUESTA VARIABLE O COMPLEMENTARIA

En función de necesidades de los estudiantes, de las características de los estudios y de las capacidades y condiciones de las instituciones, la oferta variable podría organizarse a través de Seminarios o Talleres.

4.34 FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

FUNDAMENTACIÓN

La Ley de Educación de Educación Nacional N° 26.206 en su capítulo II, norma detalladamente el perfil de ciudadano que debe promover el sistema educativo, garantizando una educación integral comprometida con los valores éticos y democráticos. También la Ley de Educación de la Provincia de Salta, N° 7546, en sus

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

artículos 4° y 6° ordena brindar una educación integral basada en los valores universales.

En ese marco, esta unidad curricular tiene como finalidad contribuir a la formación de docentes insertos en su medio social, potenciando su sentido crítico y racional como protagonistas y partícipes de un sistema democrático. Dentro de la realidad de la provincia de Salta la diversidad socio-cultural debe ser considerada al momento de abordar contenidos de Formación Ética y Ciudadana, el que no puede ser ajeno al contexto histórico, político y cultural de los pueblos que alberga la provincia de Salta: grupos aborígenes, poblaciones campesinas, inmigrantes de países limítrofes y de otros países que pueblan nuestra zona. La reflexión ética y ciudadana atenderá a estas diferencias para lograr construir una conciencia abierta a la diversidad, con miras a evitar la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo y otros tipos de diferencias, en el marco de una ética mínima que encarne los valores universales básicos de las diferentes culturas.

Los valores, su comprensión y análisis, considerando los que serían compartidos, contravertidos y los contravalores, ante los cuales la postura del docente no debe ser siempre la misma, ya que no se trata de asumir una neutralidad absoluta a los efectos que los alumnos realicen una autoformación librada al azar o a la buena voluntad, sino que desde el valor que se aborde se trabaje una neutralidad activa o de hecho incluso se llegue a la beligerancia. Se espera que los alumnos rechacen aquellas ideas y actitudes que representan contra-valores: la discriminación, la xenofobia, la intolerancia, el ejercicio de la violencia para imponer las propias ideas, la falta de respeto por las reglas de juego democráticas que permiten llegar a acuerdos, considerando la pluralidad de posiciones.

Será propicio también construir un ámbito para la reflexión sobre los derechos y deberes de los docentes como profesionales y los deberes y derechos de los

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

ciudadanos a quienes se educa. Se aborda la integración de los problemas éticos con los derechos humanos y la ciudadanía.

El aprendizaje de la vida democrática es arduo y complejo, pues su práctica se extiende a la institución en su conjunto por lo que su transversalidad debe considerarse un imperativo.

PROPÓSITOS

- Promover la formación de profesores que actúen como ciudadanos capaces de poner en práctica los diversos mecanismos de participación de la vida democrática y se comprometan en la defensa de los derechos humanos.
- Promover un abordaje de contenidos disciplinares, didácticos y transversales a través del diálogo y la deliberación como elemento esencial de la práctica democrática.
- Brindar herramientas conceptuales y didácticas a fin de que los procesos de enseñanza aprendizaje de Formación Ética y Ciudadana contribuyan efectivamente al desarrollo integral de las personas.
- Contribuir al fortalecimiento profesional de los futuros profesores través de la concientización sobre la necesidad del trabajo colaborativo institucional a la hora de tomar decisiones, de diseñar y desarrollar la formación ético – ciudadana, nivel individual y colectivo.
- Reflexionar críticamente sobre la profesión docente.

CONTENIDOS BÁSICOS

La Ética Ciudadana

La Ética. Teorías éticas

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Ética y Política. Ética y ciudadanía. La enseñanza de la Formación Ética y Ciudadana y su relación con el mandato social de la escuela.

La argumentación y la ética.

El desarrollo moral. Modelos y métodos en educación moral

Valores, actitudes y normas. Las teorías de los valores. La problemática de la evaluación de los valores y las actitudes.

La ciudadanía. Debates históricos y contemporáneos.

Las normas jurídicas.

Democracia y derechos humanos.

La diversidad social y cultural de la provincia de Salta: aborígenes, grupos de marginados, piqueteros, migrantes, otros.

La ética de la profesión docente.

4.35 PROPUESTA VARIABLE O COMPLEMENTARIA

En función de necesidades de los estudiantes, de las características de los estudios y de las capacidades y condiciones de las instituciones, la oferta variable podría organizarse a través de Seminarios o Talleres.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

9.2 CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

FUNDAMENTACIÓN

La formación específica del Profesorado de Educación Especial comprende el conjunto de unidades curriculares que atienden al “análisis, formulación y desarrollo de conocimientos y estrategias de acción profesional²⁵” destinado al abordaje educativo de los sujetos con necesidades educativas derivadas de discapacidad, desde los primeros años de vida (Atención temprana), Nivel Inicial, Primaria, Secundaria, como niveles obligatorios del sistema educativo, y el área no formal orientado a la formación laboral y educación permanente.

“La complejidad y variedad de ámbitos de desempeño del docente de Educación Especial y la especificidad de su tarea docente en las distintas orientaciones, hacen imprescindible una formación profesional amplia²⁶. En consecuencia, la organización del campo de la formación específica comprende unidades curriculares que, con sus características particulares, “posibilitarán a los futuros docentes aproximaciones diversas y sucesivas- cada vez más ricas y complejas al objeto de conocimiento, en un proceso espiralado de redefiniciones que vaya profundizando las significaciones iniciales.”²⁷

“Por lo tanto el Campo de la Formación Específica en el Profesorado de Educación Especial” incluye:

a) “Didácticas de las disciplinas”²⁸:

²⁵ Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. INFD. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Documento aprobado por Resolución N° 27/07 del Consejo Federal de Educación. Buenos Aires, Argentina.

²⁶ Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. INFD. Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares _Profesorado de Educación Especial_. Buenos Aires, Argentina.

²⁷ Op. Cit.

²⁸ Op. Cit.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

El Campo está constituido por las materias que tradicionalmente conforman los contenidos a enseñar por los docentes de los Niveles Inicial y Primario. En este sentido, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática, Lengua y Literatura, Tecnología y Educación Artística son las áreas del conocimiento a ser interpeladas y problematizadas para su selección, secuenciación y transmisión a partir de las estrategias de intervención didáctica adecuadas en función del contexto y de los sujetos pedagógicos destinatarios de la acción educativa.

El Diseño Curricular Jurisdiccional comprenderá:

1. Ciencias Sociales y su didáctica;
2. Lengua y Literatura y su didáctica.
3. Matemática y su didáctica.
4. Ciencias Naturales y su didáctica.
5. Tecnología y su didáctica.
6. Educación Artística y su didáctica: Lenguaje plástico Visual.
7. Educación Artística y su didáctica: El lenguaje Corporal.

Estas áreas del currículo se articulan con las unidades correspondientes a los otros dos campos de la formación en el sentido en el que lo establecen los Lineamientos Curriculares Nacionales.

La enseñanza de las áreas disciplinares en la Educación Especial

Los problemas planteados durante estos últimos años, acerca de qué debe enseñar un maestro y cuán pertinente y apropiado es lo que enseña en la modalidad, son fuertes cuestionamientos que debe abordar la formación docente.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Durante la formación inicial, las didácticas de las disciplinas deben ser abordadas desde la complejidad y los requerimientos de cada una de las etapas del niño. ¿Qué puede aprender, comprender un niño con discapacidad de las matemáticas, de la lengua, de las ciencias? ¿Qué conocimientos debería tener un maestro, para realizar adecuadamente una transposición didáctica para estos niños? ¿Cuáles y cuántos de los saberes de las áreas específicas debe tener un maestro para ser un buen enseñante?

El desafío actual es que la formación docente otorgue herramientas suficientes para que el futuro maestro pueda interpretar las disciplinas que le permitan realizar desde el aula, un abordaje de distintos recortes de la realidad, con las adecuaciones necesarias en un modelo pedagógico y desde una perspectiva integradora. De este modo se favorece el abordaje de las áreas atendiendo a la especificidad de la modalidad, según el nivel y a las características de los sujetos que atiende.

b) “Disciplinas relativas a la Educación Especial”

Constituyen el campo de la formación específica –inherente a la función de enseñante que todo docente de educación especial, cualquiera sea su orientación en la que se forme, debe conocer.

Entre las problemáticas más relevantes y generales que ésta modalidad educativa incluye en su formación específica, refiere a:

- La comprensión de la Educación Especial (disciplina perteneciente a la Pedagogía que estudia el hecho educativo en personas con discapacidad), su historia, la configuración de su corpus teórico a partir del aporte de diferentes disciplinas y los paradigmas por los que ha transitado hasta su situación actual; comprender los desafíos educativos, actuales y futuros, a enfrentar en su

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

desempeño del rol docente, en los niveles educativos y ámbitos, que prevé la Ley de Educación Nacional.

- El conocimiento del Sujeto de la Educación Especial, su desarrollo evolutivo, desde los primeros meses de vida hasta la edad adulta, y la influencia de los diferentes contextos: familia, escuela y sociedad. Las características particulares, según sea la discapacidad auditiva, neuromotora, intelectual o visual, así como sus necesidades educativas; desde los aportes de la diversidad disciplinar, para su posterior abordaje integral.
- La apropiación de conocimientos atinentes a la evaluación, que les permita determinar necesidades educativas y fundamentar la toma de decisiones sobre los apoyos más adecuados para el alumno; evaluar el proceso de enseñanza y de aprendizaje para realizar los ajustes correspondientes; evaluar al sujeto para orientar la determinación de trayectos educativos según edad y nivel educativo en que se encuentra; entre otros aspectos.
- La construcción de marcos teóricos-didácticos sobre las diferentes disciplinas que conforman el Currículum en los niveles inicial y primario, articulado desde la particularidad de los abordajes educativos, según sea la orientación, para concretar el diseño de proyectos y/o adecuaciones curriculares, la “conducción y desarrollo de sus prácticas, tanto en escuelas especiales como en escuelas comunes, apoyando procesos de integración”.²⁹

Las unidades curriculares que encuadran estos saberes en el diseño curricular son:

Problemática Contemporánea de la Educación Especial

²⁹ Op.Cit.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Bases Neuropsicobiológicas del aprendizaje.

Sujeto de la Educación Especial

Comunicación y Lenguaje

Abordaje Pedagógico I

Abordaje Pedagógico II

Seminario Integración Escolar

Seminario Multidiscapacidad

Seminario Educación Sexual Integral y Discapacidad.

Formación laboral y perspectiva social de la persona con discapacidad intelectual.

c) “Instancias que aborden las problemáticas relativas a los sujetos de la educación especial”³⁰

Desde esta instancia del campo de formación se propone la apropiación de las herramientas fundamentales, que permitan encarar un abordaje educativo integral, en el marco de la educación general, como parte del sistema educativo y en el ámbito no formal; partiendo de la particularidad de las necesidades de cada uno de los sujetos de educación especial.

El Campo de la Formación Específica del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual comprende:

³⁰ Op.cit.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

DESARROLLO CURRICULAR

1.05 PROBLEMÁTICA CONTEMPORÁNEA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

FUNDAMENTACIÓN

Esta unidad curricular tiene como objetivo brindar a los estudiantes, del primer año del profesorado de Educación Especial, la oportunidad de conocer un ámbito educativo complejo, el de Educación Especial, que convoca al análisis, al debate, a la reflexión para alcanzar a comprender su particular naturaleza. Ámbito que tiene su origen en otros campos del conocimiento, desde donde se fue configurando hasta alcanzar su rango educativo.

Conocer la historia de este hecho cultural le permitirá a los estudiantes reconstruir, aquí y ahora, un proceso que llevó a la consolidación de la Educación Especial como tal. Conocimiento que abarcó el entrecruzamiento de diferentes disciplinas que contribuyeron a la construcción de su identidad, convirtiéndola en un espacio educativo interdisciplinar.

La Educación Especial en su trayecto, desde la medicina hasta la pedagogía, fue construyendo estrategias para abordar lo educativo, definiendo sus propias instituciones y marcando perfiles profesionales. Como todo hecho cultural, sufrió el influjo de los cambios paradigmáticos, que poco a poco, fueron definiendo su especificidad, hasta su ubicación dentro del Sistema Educativo.

(...) “Los grandes cambios que vienen acompañando los desarrollos educativos en el mundo instalan no pocas instancias de discusión y consulta, a partir de los cuales se producen otros cambios en la conducción y marcha de los procesos en curso. El nuevo paradigma de la Educación Especial, se instala en este trayecto. Es así como el consenso internacional ha permitido que el punto de partida desde el pensamiento médico, psicométrico y positivista que caracterizara a la educación

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

especial como una asistencia terapéutica a la patología, dirigiera su esfuerzo hacia una orientación definidamente educativa”.³¹

A través de esta unidad curricular se podrá visualizar los antecedentes de la Educación de las personas con diferentes discapacidades: visuales, auditivas, intelectuales y motoras; los movimientos sociales que han generado la reflexión sobre los derechos de las personas, las declaraciones universales y marcos de acción como normativa de políticas sociales y educativas que orientan a los gobiernos para la determinación de las propias políticas.

Se analizará las instituciones de educación especial en el modelo de la segregación (en sentido restringido) y en el modelo de inclusión (en sentido amplio). Se considerará el primero como sistema paralelo y en el segundo su redefinición de funciones. De igual manera, se reflexionará en relación al rol del profesor de educación especial en un modelo y en otro, puntualizando los ámbitos de desempeño e incumbencias.

Los futuros docentes podrán adquirir, en este espacio curricular, aquellos conocimientos que les permitirá tomar decisiones y asumir compromisos con una realidad educativa, considerada desde la Ley de Educación Nacional, como una de las ocho modalidades que compone el Sistema Educativo.

En síntesis, se debe proporcionar desde este espacio la oportunidad de reflexionar, analizar el desafío que constituye ofrecer una propuesta educativa que responda a las necesidades y posibilidades de los alumnos con discapacidad, analizar y replantear los objetivos y funciones de la educación especial, sus metodologías específicas, sus instrumentos didácticos y las distintas estrategias educativas que implementa; la importancia del trabajo en equipo, en redes interinstitucionales e

³¹ Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. INFD. (2007). Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares- Profesorado de Educación Especial. Buenos Aires, Argentina.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

intersectoriales, para cubrir sus requerimientos desde la educación temprana hasta la educación permanente, abriéndose, al mismo tiempo, la posibilidad de explorar nuevos caminos y crear nuevas herramientas.

PROPÓSITOS

- Propiciar el análisis histórico y conceptual de la Educación Especial desde el campo de la misma y considerando una perspectiva pedagógica, histórica, filosófica, política y social.
- Brindar herramientas que permitan reconocer la población de alumnos con NEE, derivadas de la discapacidad, que se constituyen sujetos de la educación especial.
- Promover el análisis y la reflexión de las concepciones de educación especial y su relación con la práctica docente, a partir de la integración de las instancias implicadas en el acto educativo: Sujeto de la educación especial, el rol docente, la escuela, la organización institucional, las condiciones y los recursos.

CONTENIDOS BÁSICOS

La Historia de la Educación Especial. Paradigmas de la Educación Especial: De la pedagogía terapéutica a la Educación Especial. De la Educación Especial a la Integración Escolar. De la integración a la inclusión. De la atención a la diversidad a una escuela para todos.

La discapacidad desde una perspectiva histórico-social. Factores que determinan las diferentes concepciones de discapacidad y de sujeto con una discapacidad. Discapacidad e ideología. Representaciones sociales acerca de la discapacidad. Su relación con el "ideal". Las actitudes frente a las personas con discapacidades

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

(desprecio-adoración – compadecimiento – aniquilación – proteccionismo – marginación). Efectos discapacitantes de origen social.

Marco normativo internacional, nacional y provincial.

El Sujeto de la Educación Especial: Necesidades Educativas Especiales. Clasificación Internacional de Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía (C.I.D.D.M.). Clasificación Internacional de Funcionamiento (C.I.F.).

Sujeto y escuela. Las instituciones de Educación Especial. Organización Redefinición de sus funciones y servicios. El Equipo de Trabajo Escolar. El rol del Profesor de Educación Especial. Ámbitos de desempeño e incumbencias. Redes interinstitucionales e intersectoriales.

Problemáticas contemporáneas: Atención temprana. La integración escolar. Multidiscapacidad. Formación laboral. Educación permanente. Educación Especial en la ruralidad. Educación Secundaria.

1.06 BASES NEUROPSICBIOLÓGICAS DEL DESARROLLO FUNDAMENTACIÓN

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

Algunos autores como E. Ascoaga, por ejemplo, sostienen que la neuropsicología es una disciplina surgida como desarrollo de la maduración de varias ciencias pero, en particular, del estudio neurológico de la corteza cerebral y regiones

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

próximas en conjunción con algunas áreas psicológicas. Es una disciplina cuyos datos permiten establecer hasta que puntos los componentes fisiológicos forman parte de los complicados procesos mentales humanos e investiga la estructura de la actividad mental en relación con la fisiología cerebral; es decir, que la esencia de esta unidad se focaliza en la relación que existe entre el cerebro y la psique.

Ahora bien, centrándonos y remitiéndonos a los procesos de aprendizaje de los sujetos de la educación especial existe alta probabilidad de compromiso biológico, asociados o no a la deficiencia principal. Se considera necesario abrir algún espacio formativo que ofrezca a los futuros docentes los conocimientos sobre los principales factores neurobiológicos vinculados a los proceso de aprendizaje.

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

PROPÓSITO

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

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

CONTENIDOS BÁSICOS

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

Neuroanatomía humana. Encéfalo y médula espinal. Asimetrías cerebrales. Ventrículos y sistema vascular del encéfalo.

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

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

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

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

Neuropsicología del lenguaje. Bases neuroanatómicas del lenguaje. Patología del lenguaje hablado: las afasias. Patología de la lectura y la escritura: alexias y agrafias.

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

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

Neuropsicología infantil. Desarrollo del cerebro y de las funciones superiores. Causas de las anormalidades del desarrollo.. Trastornos generalizados del Desarrollo. Evaluación neuropsicológica de niños

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

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

1.07 SUJETO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

FUNDAMENTACIÓN

Situarnos en tratar de definir al sujeto de la educación especial implica, sin dudas, tratar de compatibilizar una serie de ideas y conceptos de diferente complejidad y a su vez reflexionar sobre el mundo que hoy toca vivir. Debemos reconocer entonces que nos encontramos en un momento de la historia de la humanidad y del conocimiento en donde el análisis y estudio de cualquier aspecto de la experiencia humana ha de ser multifacético. En tal sentido ya no nos alcanza con un pensamiento reduccionista y simplificador para entender la complejidad de este constructo: el sujeto.

Se trata entonces de posicionarse desde el paradigma de la complejidad, cuyo máximo propulsor es Edgar Morin³². Desde este lugar la propuesta es entonces no eliminar los modos simplificadores de entender la realidad, sino de integrarlos ambicionando un conocimiento multidimensional.

En este proceso de integrar los conocimientos en el campo educativo, tratar de definir al sujeto de la educación especial significa, en primer lugar, remitirnos al paradigma que afirma el respeto a la diversidad, el cual origina una serie de consecuencias en el campo de la educación. Una de esas consecuencias es la concepción superadora del sujeto de la educación especial, desde una mirada axiológica, sujeta a una visión que valora positivamente la diferencia, tal como lo

^{32 32} Cfr. MORIN, Edgar- *“Introducción al pensamiento complejo”*. Gedisa- Barcelona- 2.001

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

plantea López Melero³³. No se enfoca el estudio de la deficiencia como un fenómeno autónomo, propio del sujeto, sino que se lo considera en relación con factores ambientales, contextuales, y con la respuesta educativa más adecuada a cada persona.

Por otro lado, implica reconocer que no podemos entender al sujeto solo con los aportes brindados por la psicología desde los conceptos vinculados al desarrollo, sino ver que incidencia tiene en dicho marco y ubicarlo como un tema crucial en el conjunto de la cultura y la sociedad.

La cultura no podía estar ajena a la tematización del desarrollo. La cultura, entonces, empieza a redefinir su papel frente al desarrollo, de una manera más activa, variada y compleja gracias entre otros motivos, a las propias transformaciones del concepto de cultura que se ha desprendido progresivamente de su asimilación simbiótica con las humanidades.

Tampoco se puede entender, comprender y conocer al sujeto sin analizar y estudiar otro contexto significativo: la familia y el entramado de los vínculos que allí se generan y aportan en la constitución subjetiva.

Por lo anteriormente expuesto desde esta unidad curricular se busca alcanzar una representación del sujeto que podrá ser revisable, variada, modificable, no acabada, ni definitiva, sostenida en un conocimiento no reduccionista sino integrado.

PROPÓSITOS

- Brindar al futuro profesor de educación especial una concepción amplia de aquél; a quien estará destinada su acción educativa; a partir de allí podrá construir una mirada integral del sujeto; alcanzar concepciones más

³³ Cfr. López Melero

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

integradoras desde una perspectiva socio cultural, sin perder el desarrollo lógico-disciplinar de la psicología, que proveerá aportes imprescindibles.

- Propiciar una visión holística que permita una amplitud de criterios para un acercamiento comprensivo no discriminatorio hacia el sujeto, desarrollando una actitud crítica reflexiva respecto de su rol y de su actuación en los diferentes ámbitos de incumbencias.

CONTENIDOS BÁSICOS

Sujeto, cultura y educación. Contextos culturales y prácticas educativas. Desarrollo de las ideas y modernidad: surgimiento del concepto de sujeto y del concepto de infancia. Conceptos de la evolución del hombre: aportes de la sociología y la antropología. El papel de la cultura en la producción de subjetividad. Enfoques culturalistas del desarrollo. El contexto socio cultural.

Sujeto y desarrollo. Concepto de sujeto, individuo y persona. Concepto de desarrollo, madurez, crecimiento y aprendizaje. Conceptualización de la psicología del desarrollo en el marco de la psicología. Aportes de diferentes teorías: experimental, asociacionista, Gestalt, Psicología de la Personalidad; Conductismo, Reflexología y sus derivaciones en psicologías evolutivas: Gessell, Piaget, Wallon y Vigostky. Aportes desde el psicoanálisis. Procesos psicológicos: función cerebral superior en el desarrollo.

Sujeto y Familia: Los vínculos: los vínculos de apego, niño-madre; niño-familia. Características de los vínculos familiares. El contexto familiar: factores constitucionales y ambientales en la configuración de la personalidad, expectativas y reacciones del grupo familiar ante la llegada del recién nacido diferente. Estructuración del psiquismo. Desarrollo afectivo. El desarrollo desde la Psicología Evolutiva: Desarrollo psicomotor,

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

leyes del desarrollo. Esquema e imagen corporal. La construcción de símbolos y signos .Lenguaje y comunicación

Discapacidad y estructura subjetiva. El sujeto con una discapacidad (congénita y adquirida temprana o tardíamente): Abordaje de la dimensión psíquica. Diferentes situaciones clínicas. Alteración orgánica y estructuración subjetiva. El beneficio secundario de la discapacidad. La psicopatología como “patología agregada” al síndrome. Las marcas “del cuerpo” y “en el cuerpo”. Discapacidad motora. Esquema corporal e imagen inconsciente del cuerpo. Sordera y lenguaje. El lugar de la “mirada” en la ceguera.

1.08 COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

FUNDAMENTACIÓN

“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 y alteraciones en la adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación en los sujetos con deficiencias.”³⁴

Desde esta vía de análisis se propone esta unidad curricular en formato de materia, ya que es necesario que los futuros docentes puedan comprender los procesos naturales por los que atraviesan los procesos de comunicación y los procesos de desarrollo del lenguaje de todo ser humano, y luego desde allí poder

³⁴ Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. INFD (2008) .Recomendaciones para la Elaboración de los Diseños Curriculares Profesorado de Educación Especial. Buenos Aires, Argentina.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

transferir estos saberes a las situaciones de trastornos comunicativos y lingüísticos por las que puedan pasar los alumnos con diferentes discapacidades.

La relación pensamiento y lenguaje en el desarrollo de un ser humano es vital y entonces es fundamental que en la formación docente, esta relación tenga un análisis particular y sustantivo.

"El lenguaje que constituye una función superior fruto de la especificidad humana y que la caracteriza con ese rasgo tan peculiar es inherente a una de las propiedades de nuestro sistema nervioso (...)"³⁵

En consecuencia el lenguaje es considerado una capacidad humana que se hace palpable a través de las lenguas. Es un proceso natural, espontáneo que requiere de un sostén natural, es decir de ciertas condiciones biológicas que permitan el desarrollo de esta capacidad requiriendo de una cultura que le permita entrar en contacto con otras personas. Esto marca las pautas del desarrollo cognitivo y lingüístico del sujeto. Si se acrecienta el desarrollo lingüístico mejora el desarrollo cognitivo. El desarrollo del lenguaje no está pautado, ni sistematizado. El proceso de desarrollo del lenguaje es en el ser humano un proceso único e intransferible

La lengua "Es un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el contexto social para permitir el ejercicio de esa facultad en los individuos"³⁶

Desarrollar una lengua es el proceso a través del cual el niño va a organizar el mundo, va a montar las matrices lingüísticas que le van a permitir el desarrollo del pensamiento y esto desde experiencias propias e intransferibles. Si estas matrices

³⁵ ³⁵ FOURCADE, María B. Artículo: "Lectura y Lengua Escrita en la educación del Sordo".2004

³⁶ SAUSSURE, F "Curso de Lingüística General", pag. 51.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

lingüísticas no se instalan en el momento en que deben instalarse, la acumulación del retraso estará presente. Este proceso es único en la vida de cada ser humano.

Es importante, durante el desarrollo de esta unidad, que los alumnos de la carrera de Educación Especial en sus diferentes orientaciones puedan formar conceptos claros y claves para la elaboración posterior de propuestas de intervención pedagógica que favorezcan los procesos de construcción de saberes de los alumnos con discapacidades.

PROPÓSITOS

- Favorecer la construcción de saberes necesarios que permitan comprender los procesos naturales del desarrollo de la comunicación y el lenguaje en el ser humano.
- Comprender la relación pensamiento y lenguaje en los procesos de desarrollo y de aprendizaje del ser humano.
- Reconocer el valor de la función simbólica en el desarrollo cognitivo, comunicativo y lingüístico.
- Identificar los logros normales del lenguaje en los diferentes momentos del desarrollo del ser humano.

CONTENIDOS BÁSICOS

Comunicación: concepto- función social- propósitos. Códigos comunicativos. Tipos de comunicación. Comunicación y aprendizaje- fundamentos- relaciones. El desarrollo del lenguaje:-Estructuración y Funcionamiento del lenguaje. Factores: antropológicos, psicológicos, cognitivos y lingüísticos. Procesos de comprensión y expresión. Alteraciones del lenguaje y aprendizaje.

“Gral. Martín Miguel de Güemes,
Héroe de la Nación Argentina”

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

1.09 PROPUESTA VARIABLE O COMPLEMENTARIA

En función de las necesidades de los estudiantes, de las características de los estudios y de las capacidades y condiciones de las instituciones, la oferta variable podría organizarse a través de Seminarios o Talleres.

2.16 CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA

FUNDAMENTACIÓN

La Ley de Educación Nacional establece como uno de los objetivos de la Educación Especial el: “Brindar a las personas con discapacidades (...) una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus potencialidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”.

Teniendo en cuenta esto, la Formación Docente para la Educación Especial debe contemplar los principios que caracterizan al sistema educativo nacional, es decir, el desarrollo de un conjunto de conocimientos, habilidades y valores comunes a todos los niños y adolescentes argentinos, independientemente de su condición social, religión, género o capacidades con las que cuenten.

En los últimos años se han planteado políticas inclusivas que han determinado una mayor participación de la Educación Especial en el ámbito de la Educación Común, lo cual hace necesaria una formación de docentes capacitados en dicho ámbito, pero además con las herramientas necesarias para producir intervenciones pedagógicas que garanticen el derecho a la educación de las personas con discapacidad a lo largo de toda la vida.

En el caso específico de las Ciencias Sociales los Profesores en Educación Especial deberán contar en su formación con materias que aborden su enseñanza, la

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

que deberá luego integrarse con las unidades curriculares que analicen las adecuaciones curriculares necesarias para lograr aprendizajes en los niños con discapacidad en la educación inicial, en la educación primaria y en el nivel medio.

Las Ciencias Sociales, así como las otras áreas curriculares (Lengua, Matemáticas, Naturales y Tecnología) incluyen una serie de contenidos específicos complejos, que abarcan múltiples dimensiones y relaciones. Si a esto se agrega el hecho de que no todos los alumnos parten del mismo lugar, no todos siguen el mismo camino ni tardan el mismo tiempo y no todos llegan al mismo sitio, se concluye que es necesaria una sólida formación en los procesos históricos, geográficos y sociales en el docente de Educación Especial, para que el mismo desarrolle habilidades y competencias necesarias para su transmisión.

Entonces, los recursos, las formas que adquiere la actividad docente y los criterios e instrumentos de evaluación, deben variar de acuerdo con la naturaleza de los contenidos sociales y adaptarse a las necesidades que presenten los alumnos con alguna discapacidad.

En consecuencia, en este espacio curricular se trabajarán los mismos contenidos de Ciencias Sociales que los de la Educación Inicial y Primaria, a los que se agregarán algunas orientaciones pedagógicas para facilitar el uso de estrategias didácticas que permitan a los niños y jóvenes con N.E.E. apropiarse de los saberes correspondientes.

La selección de contenidos y su organización debe tener en cuenta la necesidad de promover la construcción de un conocimiento histórico y geográfico que logre superar la simplificación de lo real, originada por un pensamiento lineal, y que desarrolle un pensamiento que sea a la vez analítico e integrador. Esta dimensión del pensamiento tiene como objetivo problematizar lo evidente, investigar la naturaleza

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

ideológica y epistemológica del conocimiento. Es por esto necesario analizar la incidencia de determinadas matrices conceptuales, que aparecen habitualmente en el conocimiento cotidiano de los alumnos:

- la *naturalización* de la explicación de la realidad social - que supone una especie de armonía preestablecida entre el curso de la naturaleza y la sucesión de las ideas acerca de las sociedades;
- la *visión lineal del pasado y del presente* -que se establece como una ruta marcada por revoluciones tecnológicas que abren etapas sucesivas de ascenso para el hombre-;
- la *visión del progreso* -que consiste en definir como avanzado todo lo que conduce hacia el capitalismo y la industrialización, sin aceptar que puedan existir otras formas válidas de configuración de la economía y de organización de la sociedad, a las que pudiera llegarse por otros caminos, descalificando las vías alternativas como retrógradas o impracticables (utópicas)³⁷.

Por el hecho mismo de que partes esenciales de esta concepción de la historia y del progreso han quedado adheridas a la visión del sentido común acerca del mundo, resulta importante que la Formación se esfuerce en comprender su génesis y su auténtica naturaleza.

Considerando en primer lugar que los contenidos que los futuros docentes deben aprender no son necesariamente los que deben enseñar, en estos diseños se plantean una serie de contenidos³⁸, tanto disciplinares como didácticos, a fin de que se puedan establecer distintas relaciones entre ellos, así como formas de abordarlos. Se debe tener en cuenta también la inclusión del espacio de Historia Argentina y

³⁷ Moglia, P: Primeros avances de las Recomendaciones en base a diversos autores, INFOD, mayo de 2008

³⁸ Basados en las recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares, INFOD, pág. 122 a 128

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Latinoamericana en el 1er año, lo que posibilita un abordaje disciplinar de la historia. Por lo tanto el énfasis en este espacio está puesto en los contenidos básicos de Geografía y los de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

En todos los casos, se sugiere un abordaje que contemple una visión de la Historia desde el punto de vista de las sociedades, sus relaciones y sus conflictos y de la Geografía como el estudio de la especialización de determinadas relaciones sociales y no sólo la vida de los próceres o la enumeración de ríos y montañas, trabajo que puede resultar más sencillo, pero menos válido desde el punto de vista de los propósitos de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

PROPÓSITOS

- Reflexionar sobre los propósitos de la inclusión del área de conocimiento en la escuela básica en diferentes momentos, en distintas sociedades, con el objeto de identificar las relaciones entre los supuestos éticos-políticos y los enfoques/propuestas de saberes de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales que los definieron/definen.
- Brindar conocimientos acerca de la realidad social a partir de conceptos estructurantes del área atendiendo a enfoques disciplinares y epistemológicos actualizados.
- Promover la aplicación de conceptos y procedimientos en la producción de estrategias didácticas específicas para la Educación Especial.
- Desarrollar una actitud reflexiva respecto de su rol y del sentido que cobra la enseñanza en los distintos ámbitos de incidencia de la educación especial, con conciencia del carácter político, social y ético de su tarea docente, en la búsqueda de estrategias educativas adecuadas para abordar la diversidad con

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

las más altas expectativas de logro para cada uno de los alumnos y con miras a la superación de las desigualdades.

CONTENIDOS BÁSICOS

Etapas de la Historia Argentina en relación con América, de acuerdo a la periodización propuesta por José Luis Romero, contemplada por los NAP para el Nivel Inicial y EGB 1 y 2 (primaria).

Los ambientes y las problemáticas ambientales. Las diferentes definiciones de “ambiente” y los múltiples discursos en torno a las problemáticas ambientales en el marco de la mundialización. La relatividad del concepto de “recurso natural”. La apropiación desigual de los recursos, el deterioro ambiental, las racionalidades tecnológicas y económicas en la producción. Las manifestaciones extremas de la naturaleza y los desastres “naturales”: riesgo y vulnerabilidad social, económica, política.

La globalización, el mundo “en red” y en “regiones La complejidad política, económica, social, cultural y territorial de la globalización y la fragmentación. La globalización como momento del capitalismo, sus manifestaciones y su construcción desde los lugares de comando y los lugares comandados.

Los estados y los territorios en el mundo global. La construcción histórica de los estados, algunos procesos recientes, el cambio en la concepción de frontera. Los estados y la conformación de bloques regionales con fines económicos o múltiples. El mapa político de la Argentina a diferentes escalas.

La urbanización acelerada en las sociedades actuales: Diferentes modos de concebir la creciente expansión de lo urbano sobre lo rural en el capitalismo global. Las ciudades actuales. Las condiciones de trabajo y de vida de diferentes grupos sociales urbanos. Los movimientos sociales urbanos.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Cambios y permanencias en los espacios rurales. Los mercados de la producción rural. a) El mercado mundial de commodities: productores y consumidores, el incremento de la producción, comercialización y transporte. Los procesos de cambio tecnológico y organizacional en las producciones rurales ligadas a los mercados mundiales. La concentración en la tenencia de la tierra. Los agentes involucrados: las grandes empresas biotecnológicas, los productores del sector primario de la economía, exportadoras-importadoras, empresas industriales, los estados nacionales, los trabajadores rurales. b) Las producciones tradicionales con mercados restringidos. Principales problemáticas derivadas de la competitividad y la eficiencia. El abandono de las producciones primarias tradicionales y su sustitución por las mismas u otras capital-intensivas. c) La crisis de los productores de subsistencia. Los movimientos sociales rurales.

La didáctica de las Ciencias Sociales como campo de estudio. Las líneas de investigación educativa. Los aportes desde las dimensiones teóricas, propositiva y práctica.

La construcción de las nociones de espacio y tiempo. Investigaciones de Hannoun, Castorina, Del Val. Los aportes de Calvani y Egan.

La programación de la enseñanza y de las actividades de aprendizaje: responde a los interrogantes con respecto a la transposición didáctica: formulación de propósitos de la enseñanza, selección y secuenciación de contenidos en base a distintos criterios, la organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje, la problemática en torno a qué y cómo evaluar, etc.

Modelos de enseñanza en ciencias sociales. Diferentes paradigmas de enseñanza

Los NAP: fundamentación acerca de su implementación. Organización y propuesta de núcleos de aprendizajes prioritarios.

“Gral. Martín Miguel de Güemes,
Héroe de la Nación Argentina”

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

2.17 LENGUA Y LITERATURA Y SU DIDÁCTICA

FUNDAMENTACIÓN

La formación inicial de un docente de educación especial en el área de lengua y literatura no es una tarea sencilla. La futura práctica de enseñanza de tal docente estará atravesada por vectores de gran complejidad, si se tiene en cuenta su responsabilidad en la formación básica de personas, evidentemente importante para su constitución como sujetos y la generación de sus proyectos personales en el marco de proyectos sociales.

La enseñanza de la lengua y de la literatura tiende en todos sus aspectos al logro de la competencia lingüística y comunicativa de los alumnos para que puedan emplear apropiadamente la lengua oral y escrita en todas las situaciones de la vida en que les toque actuar.

Desde esta perspectiva se hace necesario reflexionar sobre cada uno de los ejes que caracterizan la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, de modo que permita tener una idea clara de lo que implica la funcionalidad de la escritura, de la oralidad, la reflexión sobre los hechos del lenguaje y de la escritura.

El desarrollo de la lengua oral es de fundamental importancia por cuanto a través de ella se puede comunicar con los demás. Es decir, la competencia lingüística está implícitamente integrada con la competencia comunicativa, pues saber hablar no solo es conocer el código, la lengua y sus elementos constitutivos, sino también saber cuándo, con quién, cómo y en qué momento hacerlo.

La escuela en todos sus niveles debe crear las condiciones que favorezcan el desarrollo de la lengua oral, la apropiación de la lengua escrita y el goce por el hecho literario. Por ello, la importancia de introducir esta unidad curricular en el diseño

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

curricular jurisdiccional para la formación docente del profesor de educación especial, pues el tendrá a su cargo a niños de nivel inicial como de nivel primario.

En el nivel inicial, se aborda la exploración de las posibilidades de representación y comunicación que ofrecen la lengua oral y escrita, a través de conversaciones formales e informales; participación de situaciones de lectura y escritura, exploración de materiales de lectura, escucha atenta de narraciones, disfrute de la dramatización, entre una gran variedad de propuestas significativas. Esta propuesta parte de considerar que el aprendizaje de la lectura y escritura se inicia mucho antes de que los niños ingresen a la escuela. En consecuencia, el jardín de infantes es un ámbito fundamental para que dichos procesos sean objeto de trabajo con los alumnos. Los niños se pueden iniciar en la práctica de lectores y escritores. Práctica que no debe constituirse en ocasional y no planificada, sino que el maestro lo aborde en los contenidos de manera sistemática, con continuidad, orientada con propósitos didácticos claros.

En la escuela primaria, la enseñanza de la lengua avanza y se profundiza, tiene como objeto el logro de aprendizajes fundamentales como aprender a leer y a escribir, a perfeccionar la lengua oral, requisitos indispensables para su desarrollo personal, para el mejor desempeño en la sociedad y para adquirir otros saberes.

Como correlato de este aprendizaje se desarrolla y perfecciona la apreciación por la literatura en sus diversas manifestaciones tanto oral como escrita.

El lenguaje, instrumento de comunicación e intercambio entre las demás personas, será objeto de ampliar, profundizar o modificar su conocimiento de modo que se potencie las capacidades de escuchar, que es comprender un mensaje oral, hablar, o sea producir el lenguaje oral; leer que es comprender el mensaje escrito y escribir que es producir un mensaje escrito. La lengua escrita es un objeto cultural

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

complejo. El primer objeto de conocimiento que el niño aborda sistemáticamente, de forma sostenida, en la escuela, cuya función es esencialmente alfabetizadora. Para su implementación, el futuro docente tendrá clara conciencia de los procesos que implican la lectura y la escritura, potenciara su desarrollo sistemático, logrando que la escritura y la comprensión de textos alcancen su real significación cuando se los valorice como un logro de prestigio individual y social.

Por otra parte, la Literatura constituye un patrimonio con valor específico en sí misma por cuanto a través de ella y gracias al lenguaje se pueden crear mundos de ficción, mundos posibles y diferentes, y al mismo tiempo ofrece oportunidades de contacto y disfrute de gran variedad de textos literarios pertenecientes a distintos géneros (poesías, cuento, novela, teatro) y a distintas regiones.

La enseñanza de la literatura contribuirá al fortalecimiento de los sentimientos de pertenencia a la comunidad y la identidad personal.

Esta fundamentación sustenta la necesidad de formar futuros docentes competentes en el conocimiento de la Lengua y literatura, y cómo lograr la transposición didáctica, de manera tal que sean mediadores oportunos que orienten a sus alumnos a desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas, que sean capaces de solucionar los problemas de este orden que se les pueda presentar a lo largo de su propio proyecto de vida.

Estas consideraciones demandan tomar decisiones que aseguren la calidad educativa más que la cantidad de contenidos abordados, sobre todo si se tiene en cuenta que la unidad curricular *Lengua y literatura y su didáctica* se ha previsto anual y con cuatro horas cátedras semanales.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

En primer lugar, la propuesta, entonces, priorizaría un eje organizador: los fenómenos lingüísticos y literarios como prácticas sociales que realizan opciones de un sistema.

Se trata de un acercamiento a la lengua y a la literatura para observar las formas de su constitución y focalizar las funciones que en la sociedad tales formas asumen. Es decir, se intentaría abordar el área atendiendo tanto a las unidades del sistema y a sus combinaciones para construir significados, como al uso de tales producciones para construir determinadas referencias y determinado sentido en una situación concreta.

En segundo lugar, se proponen secuencias de intervención diferenciadas, que posibilitarían trabajar con un doble movimiento simultáneo: de las partes al todo y del todo a las partes.

En el caso de la lengua sería conveniente que se hiciera de las menores unidades a las mayores, porque permitiría sistematizar elementos lingüísticos constituyentes y proceder a su integración en unidades de distinto nivel: fonemas, morfemas, palabras, sintagmas, proposiciones, oraciones, párrafos, capítulos, textos, géneros discursivos.

En cambio, la secuencia de intervención en el caso de la literatura resultaría más fecunda si se procediera de las agrupaciones generales de textos a algunos textos particulares, lo cual permitiría una mirada integradora del fenómeno literario como construcción lingüística estrechamente vinculada con otras prácticas y discursos sociales.

Es necesario enfatizar que se intenta una propuesta coherente y significativa de la lengua y la literatura, destinada a un futuro docente de educación especial, que comprende tanto nivel inicial como primaria, por lo que la decisión fundamental es no

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

abordar los contenidos de la unidad curricular como apartados disciplinares científicos, sino como objetos para cuyo estudio se han desarrollado diversas líneas teóricas. Es decir, teorías como la gramática, la sociolingüística, la psicolingüística –del campo disciplinar de las ciencias del lenguaje–, o el formalismo, el estructuralismo, la semiótica, la socio crítica o los estudios culturales –del de los estudios literarios–, no constituirían módulos a desarrollar en esta unidad curricular. Todo lo contrario, el docente a cargo, en tanto especialista, operaría con tales fundamentos pero no para enseñarlos con esa lógica a los estudiantes, sino para sostener con ellos procesos de descripción, explicación y comprensión de los fenómenos lingüísticos y literarios.

PROPÓSITOS

- El propósito prevaleciente de la enseñanza de esta unidad curricular será que el futuro docente desarrolle capacidades para:
- Constituirse en sujeto competente en el área de la lengua y la literatura, capaz de conocer, analizar y comprender las condiciones concretas de educación lingüística y literaria de sus alumnos, con el fin de diseñar, poner en práctica, evaluar y ajustar las estrategias de su intervención didáctica.
- Desarrollar competencias generales y básicas para la escucha, el habla, la lectura y la escritura, y la consideración de las especificidades de la lengua y de la literatura en función de las propuestas didácticas para su enseñanza.

CONTENIDOS BÁSICOS

Con respecto a los contenidos básicos de la unidad curricular, necesariamente habrá que formalizarlos por separado en este diseño, pero haciendo la salvedad de que, en propuestas áulicas concretas, el docente a cargo tendrá que decidir una presentación integral adecuada para su intervención didáctica en función de los

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

destinatarios concretos, es decir teniendo en cuenta la información que provea la evaluación diagnóstica. De hecho, se puede trabajar los contenidos de lengua en el proceso de lectura de textos literarios, seleccionando textos cuya construcción de sentido se haga a partir del análisis de un nivel lingüístico particular. Hay que notar bien, de todos modos, que no se leerían los textos literarios para aprender gramática, sino que las competencias gramaticales se abordarían como potentes estrategias de lectura de textos literarios por su valor en la construcción de sentido.

Los contenidos básicos de lengua abordarán sucesivamente las unidades de nivel fonológico-grafemático: el fonema, el grafema, la sílaba y el acento; las de nivel morfológico: el morfema, la palabra y los procesos de flexión, derivación y composición; las de nivel sintáctico: la incoordinación, la coordinación, la subordinación, la concordancia y la correlación como relaciones entre unidades, y el sintagma, la proposición y la oración como estructuras: las de nivel semántico: el sema, el lexema y el semema, y las relaciones de sinonimia, homonimia y polisemia. Abordará luego el objeto texto, sus propiedades: cohesión y coherencia, intencionalidad y aceptabilidad, información, situación e intertextualidad, y las estrategias para su comprensión y producción: codificación-descodificación, en el caso del contenido explícito, y ostensión inferencial, en el del contenido implícito como los presupuestos y sobreentendidos.

Los contenidos básicos de literatura abordarán sucesivamente el concepto de literatura como discurso social de cierta especificidad artística, que ha variado en relación con la época y el lugar, la periodización canónica occidental y los géneros literarios canónicos, focalizando la atención en los vectores constructivos de cada agrupamiento y en los pactos de lectura que formalizan. Asimismo, se prestará atención tanto a las prácticas literarias de tradición oral como a los textos literarios de autor.

“Gral. Martín Miguel de Güemes,
Héroe de la Nación Argentina”

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

2.18 MATEMÁTICA Y SU DIDÁCTICA

FUNDAMENTACIÓN

Crear las condiciones para el desarrollo de escuelas para todos y con todos, que garanticen una educación de calidad con equidad, implica transformaciones en los sistemas y políticas educativos, en la organización y funcionamiento de las escuelas, en las actitudes y prácticas de los docentes, así como en los niveles de relación de los distintos actores; es decir, supone toda una cultura educativa diferente.

El desafío es pensar sobre la enseñanza de la Matemática en las escuelas especiales y en escuelas comunes a niños y jóvenes con necesidades educativas especiales. Enseñar Matemática, implica *problematizar la actividad matemática de la clase supone analizar cuáles son los procesos que dan lugar a la producción de conocimientos, qué características tienen sus problemas, qué papel juegan los contextos particulares, como se validan sus soluciones, cómo se conforman y evolucionan sus normas, cómo emergen y se desarrollan diferentes modos de representar los objetos, qué papel juega el docente como actor diferenciado. Problematizar la actividad matemática de la clase constituye a la vez una tarea matemática y didáctica: se trata de estudiar un tipo de actividad particular –la de la disciplina matemática- en la que está presente la intención de enseñar.*

Ofrecer una educación que garantice la participación y aprendizajes de calidad para todos los alumnos no sólo exige que las escuelas se desarrollen y progresen globalmente en la dirección de las condiciones antes señaladas. Es imprescindible que dicho proceso de mejora, se traduzca en cambios concretos en las formas de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. Pasar de las prácticas homogeneizadoras a prácticas que consideran la diversidad, supone encarar la enseñanza mediante una actitud docente abierta, flexible y reflexiva sobre la propia

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

práctica educativa. Este es el desafío que se debe intentar afrontar desde este espacio curricular.

Teniendo en cuenta los principios de la Educación Matemática Realista³⁹, la Matemática debe ser pensada como una actividad humana a la que todas las personas pueden acceder y la mejor forma de aprenderla es haciéndola. **Hacer matemática** (*matematizar*) es más importante que aprenderla como producto terminado. El énfasis no está en aprender algoritmos, sino en el proceso de *logaritmización*, no en el álgebra sino en la actividad de *algebrizar*. En la perspectiva realista, se propone que la matemática posee valor educativo en la medida que se propicia una matemática para todos. Se trata de presentar problemas, en principio en contextos de la vida diaria⁴⁰, de modo tal que los alumnos puedan imaginar las situaciones en cuestión y, a partir de ahí, utilizar su sentido común y poner en juego los procedimientos de cálculo, las estrategias de resolución y los modelos matemáticos que mejor sirvan para organizarlas.

Desde esta visión, todos los alumnos deben beneficiarse de una enseñanza, en este caso particular de la Matemática, adaptada a sus necesidades.

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

³⁹ Dr. Hans Freudenthal su fundador (1905 – 1990). Esta corriente nace en Holanda como reacción frente al movimiento de la Matemática Moderna de los años 70 y al enfoque mecanicista de la enseñanza de la matemática, generalizado en ese entonces en las escuelas de Holanda.

⁴⁰ Vale subrayar que no se trata de utilizar la realidad perceptible o experimentada como única fuente de actividades en el aula de matemática. Hacerlo limitaría seriamente las oportunidades para que los alumnos aprendieran a *matematizar*, es decir, a operar dentro del ámbito mismo de la matemática. De lo que se trata es de incorporar en el aula un modo de trabajo donde haya espacio para preguntas, para que los alumnos contribuyan a las discusiones, no sólo acerca de sus estrategias y soluciones, sino también y fundamentalmente, en lo que respecta a la interpretación de las situaciones problemáticas mismas.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Los contenidos a enseñar en la Modalidad Educación Especial comprenden los contenidos prescriptos en el Diseño Curricular Jurisdiccional, en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Nivel Inicial y Primario. Los alumnos-futuros maestros deberán analizar estos documentos curriculares lo que les permitirá comprender aquello que se espera que se enseñe e iniciarse en la selección y organización de contenidos.

Es deseable que el profesor-formador desarrolle los contenidos sugeridos poniendo en acto los marcos teóricos provenientes especialmente de la Didáctica de la Matemática con que se concibe, los procesos de enseñanza los procesos de aprendizaje en la Jurisdicción, teniendo siempre presente que la formación del docente de Educación Especial debe comprender tanto el Nivel Inicial como Primario.

Se trata de decidir qué conocimientos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos específicos de nivel inicial y primario deben estudiar los futuros maestros. Se impone, por tanto, una selección y organización de tales conocimientos didácticos que tenga en cuenta las restricciones institucionales particulares de la formación de maestros.

PROPÓSITOS

- Concebir la Matemática como una práctica social de argumentación, defensa, formulación y demostración.
- Profundizar el conocimiento que tiene de la matemática, desarrollando una práctica de resolución de problemas que le permita dar cuenta de su sentido, de su naturaleza y de su método.
- Resignificar sus conocimientos matemáticos en términos de objetos de enseñanza, estableciendo las características y las relaciones entre contenidos

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

que se abordan, tanto en el nivel inicial como en el nivel primario, analizando el sentido de su enseñanza en la escuela de hoy.

- Identificar el desarrollo conceptual en Matemática y su relación con las estrategias de aprendizaje a emplear en los momentos de clase.
- Reconocer la importancia de desarrollar estrategias de pensamiento matemático en los alumnos que tienen necesidades educativas especiales.
- Analizar modelos de enseñanza, sus fortalezas y debilidades y las condiciones que exigen la selección, evaluación y pertinencia de su empleo en aulas de integración.

CONTENIDOS BÁSICOS

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

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

Análisis del Área Curricular de la Matemática en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales, de Nivel Inicial y de Primaria y los Núcleos Prioritarios de Aprendizaje.

Conjuntos numéricos: clasificación. Propiedades.

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

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

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

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

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

Lectura y escritura de la apropiación conceptual-metodológica de las prácticas discursivas propias del área y de su enseñanza para cada uno de los grados de primaria, y de las salas de nivel inicial a través de:

Adaptaciones curriculares en el área de la Matemática: criterios para la selección y organización de contenidos de los Diseños Curriculares de inicial y de primaria teniendo en cuenta las necesidades educativas especiales de los alumnos.

Actividades de enseñanza para promover conocimientos numéricos vinculados al sistema de numeración.

Actividades de enseñanza para promover conocimientos vinculados con las operaciones y sus propiedades.

Actividades de enseñanza para promover conocimientos vinculados a divisibilidad, criterios, división entera, congruencia, expresiones algebraicas.

Actividades de enseñanza para promover conocimientos vinculados a proporcionalidad, funciones, propiedades, formas de representación.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

La auto-evaluación, la co-evaluación y la hetero-evaluación, como una de las instancias permanentes en su tarea de aprendizaje.

Análisis de propuestas curriculares para el área: cuadernos NAP, documentos curriculares provinciales, documentos curriculares nacionales, libros de textos de diferentes editoriales.

2.19 ABORDAJE PEDAGOGICO EN SUJETOS CON DISCAPACIDAD

INTELLECTUAL I

FUNDAMENTACIÓN

El abordaje educativo de sujetos con discapacidad intelectual requiere de posicionamientos de índole sistémicos. Así se plantea la educación como un proceso integral que parte de las capacidades para potenciarlas sin dejar de lado las dificultades que la propia discapacidad imprime a los dispositivos de aprendizaje, para las que se proponen adecuaciones curriculares.

Caracterizar al sujeto con discapacidad intelectual hoy, significa que desde modelos funcionales se considere la educación desde tres vértices:

- Sus capacidades, con la inteligencia y habilidades adaptativas.
- Los entornos, considerando los inmediatos: hogar, escuela, trabajo y comunidad
- El funcionamiento del sujeto con las variables señaladas en anteriormente

Desde un enfoque multidimensional y concepción ecológica se pone el acento en sistemas de apoyo para la persona en pro de su autonomía, productividad e integración en la comunidad.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

La formación de docentes debe orientarse en estos fundamentos. Los alumnos se apropiaran de herramientas conceptuales y procedimentales que les permitan proyectar, desde la educación, acciones que se orienten al logro de habilidades en:

- comunicación, cuidado personal, habilidades del hogar, habilidades sociales, utilización de los recursos de la comunidad, autorregulación de sus conductas, salud y seguridad, académicas y funcionales, ocio y trabajo.

Desde estas habilidades funcionales, deberán programar, considerando las adecuaciones curriculares al diseño curricular y jurisdiccional.

Así mismo tendrá conocimiento de los grados de adecuación curricular para la diversidad del alumnado, teniendo en cuenta que existirán alumnos para quienes se proyectaran currículums funcionales.

Otra capacidades es la de entender la lógica de un trabajo en equipo interdisciplinario para el cual el docente tendrá que poner en juego actividades y aptitudes, además de conocimientos, para la participación activa del grupo.

También en la discapacidad intelectual se propone la integración escolar y para ello, pondrá en juego sus capacidades de observación y argumentación cuando se plantee la posibilidad del alumno en la escuela común.

Otro aspecto importante y que se considera desde la función de orientadores, es el de las etapas de la adultez, con la preparación para el desempeño productivo.

PROPOSITOS

- Propiciar espacios de análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje de niños con discapacidad intelectual, en el marco de la definición de la Asociación Americana de Retardo Mental

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

- Identificar factores que posibilitan y los que operan como obstáculos en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las personas con discapacidad intelectual.
- Conocer la importancia de la intervención educativa temprana en el proceso de desarrollo de un niño con discapacidad intelectual.
- Identificar las características del desarrollo cognitivo en las personas con discapacidad intelectual y las formas de procesamiento de la información.

CONTENIDOS

Conceptualización del sujeto con discapacidad intelectual. Diferentes paradigmas de Conceptualización. Sus implicancias educativas. Definición actualizada de la AAMR.

Aspectos estructurales de la discapacidad intelectual. Inteligencia y procesos cognitivos en la discapacidad intelectual. Teorías basadas en el procesamiento de la información. Comunicación y lenguaje. Adaptación social y habilidades sociales.

Organización de una institución educativa especial- Miembros que la conforman- Roles y funciones. Conformación de los grupos de aprendizajes.

Evaluación Psicopedagógica. Admisión El equipo de trabajo responsable de la evaluación. Miembros que la conforman. Roles y funciones. Modelos de trabajo. Multidisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar y triádico. Aspectos a considerar en la evaluación de personas con discapacidad intelectual. Evaluación de las necesidades educativas necesaria para la toma de decisiones en relación a la escolaridad. Modelo evaluativos en las disfunciones de las habilidades cognitivas. Modelos de intervención. Atención Temprana: Definiciones. Fundamentos de la Estimulación Temprana y de la Atención Temprana. Similitudes y diferencias. Aspectos organizativos: Evaluación diagnóstica, diseño de intervención. Modelos y niveles de intervención. Frecuencia de

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

atención. La prevención primaria secundaria y terciaria. Equipo de profesionales intervinientes. La importancia de la función Materna y Paterna.

Nivel Inicial: Organización – Tiempos- espacios- agrupamientos- recursos. El Currículum oficial y las adaptaciones curriculares

3.26 CIENCIAS NATURALES Y SU DIDÁCTICA

FUNDAMENTACIÓN

En el desarrollo de contenidos de ciencia en las escuelas se ha puesto demasiado énfasis en los métodos inductivos⁴¹. Se enseña ciencia como la epopeya del “progreso” y su producto como la “verdad absoluta”. Esto genera esquemas de pensamiento ingenuo, ambiguo, en los estudiantes y subestimación de la compleja relación entre la observación y la teoría⁴², entre otros aspectos, lo que condiciona una enseñanza dogmática de la ciencia. El sentido común en estos casos actúa como regente del saber, funciona con lógicas fragmentarias y locales, alejadas de las científicas.

Son diversas las formas en que las personas adquieren y utilizan el conocimiento. En este sentido las ideas previas de los estudiantes han de ser consideradas como puntos de partida con el afán de que evolucionen hacia otros procesos, pues dichas ideas son estables, persistentes y se asumen como “teorías” no analizables, como sistemas no susceptibles de ser interrogados y cuestionados con relación a sus criterios y pretensiones de verdad. Así, en los cursos de formación ha de someterse a esas “teorías” a procesos de cambio, que sean a la vez conceptuales,

⁴¹ La ciencia es objetiva, busca la verdad a través de la observación, la experimentación y el análisis de los fenómenos naturales.

⁴² Las posiciones empiristas se fundamentan en la separación entre observaciones, teorías y la justificación de las observaciones.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

metodológicos y axiológicos en cuyo desarrollo se considera al estudiante como sujeto de conocimiento, poniendo en juego todas sus capacidades en un marco de trabajo reflexivo que posibilite, en palabras de Edgar Morin, "pensar los pensamientos", "teorizar las teorías", "concebir los conceptos".

En este sentido la ciencia es una manera de mirar el mundo, una forma de dar explicaciones a los fenómenos naturales por el gusto de entender, de preguntarse por qué. La ciencia es una actitud, un hacer cosas y experimentos, es decir una manera particular de interpelar la realidad. Esto implica tener vínculos con la forma de pensar, con la forma de actuar, con los métodos y con el conocimiento y reconocimiento de la ciencia como parte de la cultura, entendiéndola, como una actividad más entre otras actividades humanas.

El hombre es el punto de partida y a la vez punto de llegada de la ciencia. Así, ha de entenderse el hacer científico moderno⁴³ como proceso de enseñanza social e institucional. Esto implica reconocer las dificultades, la incertidumbre, la duda y los fracasos que atraviesan su accionar, así como la necesidad de una mayor cooperación intelectual para diseñar novedades, combinando nuevas perspectivas para la formación académica o profesional.

“La integración constructiva de pensamiento, sentimiento y acción es lo que le da un carácter definitivamente humano a la producción de conocimientos”⁴⁴.

Al enseñar Ciencias naturales los docentes se apoyan en diversas concepciones teóricas que se articulan dando lugar a diferentes modelos didácticos.

Por lo tanto se propone partir de distintas tendencias surgidas en la enseñanza de las Ciencias Naturales:

⁴³ Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares - Profesorado de Educación Inicial -2008-

⁴⁴ Novak, J. D. presentado en el Second Internacional Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics Education. Ithaca. NY: Julio 27, 1987.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

- modelos tradicionales centrados en la enseñanza de los cuerpos conceptuales por transmisión verbal.
- los de la escuela activa, centrados en la enseñanza de los procesos de la ciencia mediante el descubrimiento autónomo.
- la perspectiva actual que propone la enseñanza de las Ciencias Naturales mediante la actividad del alumno como protagonista de su propio aprendizaje, dirigida por la intervención oportuna y guiada del docente.

Para lograr un cambio real en el docente es necesario analizar las concepciones de las Ciencias y de aprendizaje que fundamentan estos modelos y la forma en que estas concepciones intervienen al elaborar los criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos y actividades. Esto permitirá que el futuro docente comprenda que las estrategias de enseñanza que empleen pondrán en acción diferentes concepciones teóricas referidas al objeto que se enseña, las formas en que los sujetos aprenden dicho objeto, a las estrategias y al contexto institucional de enseñanza.

Para lograr un conocimiento articulado es necesario integrar los contenidos disciplinares con los didácticos, los que permitirá presentar los contenidos dentro de una trama que involucre las temáticas referente a la enseñanza y aprendizaje de los contenidos disciplinares, los aspectos fundamentales del conocimiento científico y la problemática de su transmisión.

Desde el punto de vista de la lógica disciplinar se apunta a que en las instancias de formación se generen secuencias que, por un lado respeten las especificidades de cada disciplina, pero al mismo tiempo se relacionen conceptos de cada una de ellas con el fin de romper con la fragmentación del conocimiento.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Las Ciencias Naturales se presentan en una selección de contenidos de diferentes disciplinas, cuyo aprendizaje resulta necesario para que los futuros docentes puedan elaborar propuestas de enseñanza para el Nivel Inicial y Primario en Educación Especial.

Esta selección se basa en que los docentes no se formen como especialistas en las distintas disciplinas que integran el área, sino que accedan a una mirada amplia y abarcadora, que le permita aproximarse a conocer la especificidad de cada disciplina mediante una iniciación en la comprensión de las teorías que conforman el núcleo de su estructura conceptual.

En consecuencia, en este espacio curricular se trabajarán los mismos contenidos de Ciencias Naturales de Educación Inicial y Primaria, a los que se agregarán algunas orientaciones pedagógicas para facilitar su apropiación por parte de niños y adolescentes que presenten alguna necesidad educativa derivada de la discapacidad, descontando desde luego, todos los aportes que ofrecen los demás espacios de la Formación Docente.

El conocimiento de la especificidad disciplinar debe completarse con el análisis de relaciones que pueden establecerse entre las diferentes disciplinas del campo de las Ciencias Naturales.

PROPÓSITOS

El sentido de la consideración del área dentro de la formación se sustenta en la necesidad de la revisión de concepciones cristalizadas acerca de la ciencia con sus consecuentes derivaciones didácticas. Dentro de esta línea, se propone que el futuro docente desarrolle competencias para:

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

- Comprender conceptos y marcos didácticos que permitan desarrollar la indagación de pre concepciones y conocimientos cristalizados en torno a la ciencia y la tecnología.
- Promover vinculaciones entre los aportes propios de la didáctica de las ciencias y las particularidades de los niveles para el cual se está formando.
- Desarrollar una amplia disposición del conocimiento acerca del área de Ciencias Naturales, la constitución de su campo y las formas de articulación o integración con otras áreas del currículo.
- Trascender el mero experimentalismo de la “enseñanza basada en los sentidos” para pasar a la formulación y sistematización de hipótesis; el debate fundado; el análisis y reflexión crítica de postulados, estrategias y resultados y la posibilidad de elaborar nuevas formulaciones de carácter provisorio, susceptibles de ser confrontadas y analizadas desde múltiples perspectivas.
- Promover la construcción de una mirada compleja acerca de las relaciones entre Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente.
- Favorecer un acercamiento estimulante entre el alumno y los temas propios de la ciencia y tecnología, que incentiven acciones de indagación.
- Presentar contenidos significativos que promuevan la comprensión y el uso de los mismos en desarrollos didácticos que apunten a la indagación crítica del ambiente.
- Vincular los aportes del campo con el análisis de problemáticas curriculares específicas del nivel inicial y primario.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

CONTENIDOS BÁSICOS

Epistemología de las Ciencias. Concepto de ciencia y la evolución de los modelos científicos a través de la historia. Historia y Filosofía de las Ciencias. Alfabetización científica

El Área de Ciencias Naturales en el Nivel Inicial y Primario. La resolución de problemas como estrategia de investigación y didáctica. La enseñanza en Ciencias Naturales desde un enfoque sistémico. Las Actividades de iniciación científica y su relación con las otras áreas de Aprendizaje

Análisis de los obstáculos para la enseñanza de los diversos contenidos. Criterios para su selección, secuenciación y organización. Los temas transversales. Las estrategias metodológicas para el abordaje de los contenidos de Ciencias Naturales⁴⁵.

Ejes nucleares de Ciencias Naturales:

Organismo humano y la salud.

Unidad y diversidad de los seres vivos desde un enfoque sistémico. Seres vivos. Características. Funciones. Clases. Niveles de organización.

El mundo físico. Energía. Propiedades. Formas. Tipos. Propagación. Energías alternativas.

Estructura y cambios de la materia. Fuerzas. Influencia en los cuerpos. Materia. Materiales. Clases. Propiedades. Interacciones entre sustancias y mezclas.

⁴⁵ Las estrategias de enseñanza se definen como procesos ejecutivos mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican habilidades y posibilitan un tratamiento coordinado de actividades secuenciadas y planificadas para la optimización de los aprendizajes. Implican el desarrollo de la capacidad de anticipar procesos de enseñanza y cuyo diseño radica en la elaboración de hipótesis de trabajo, lo que supone una puesta a prueba con posibilidades de modificación en función de los procesos de aprendizaje

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

El Universo y el Planeta Tierra. Recursos. Renovables y no renovables. Tipos, aprovechamiento y alternativas. El agua. El aire. El suelo. Composición. Clases. Propiedades. Espacio y tiempo.

Análisis y comparación de los modelos más importantes del Universo que la humanidad ha desarrollado a lo largo de la historia. Planificación y realización de investigaciones para observar la influencia de algunos factores en los seres vivos en el medio natural o en terrarios y acuarios. Selección y secuenciación de los contenidos relacionados al núcleo temático.

Planteo de preguntas y problemas relacionados con el núcleo temático

3.27 EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SU DIDÁCTICA: LENGUAJE PLÁSTICO VISUAL FUNDAMENTACIÓN

En el siglo XVIII con la propuesta de la ilustración, se da la autonomía del arte íntimamente ligada a la autonomía del hombre, cuando se plantea al arte como un hacer independiente dentro de la inmensa gama de haceres humanos. Se lo separa de aquello a lo que había estado tradicionalmente unido y subordinado, es decir de los valores trascendentes que fueran sus fundamentos en la propuesta pre moderna, y se plantea a la razón como el modo más adecuado para llegar a analizarlo.

En este momento se lo relaciona con la belleza ligada al orden y armonía de las formas naturales, convertida también en un valor autónomo. Se inicia de esta suerte, junto con la emancipación del arte, la subordinación del mismo, al igual que otros aspectos del hacer humano (política, moral, ciencia, etc.), a una *narrativa*, o sea a un principio organizador que estipula una serie de pautas que deben ser respetadas para pertenecer a la misma. Tal principio organizador en el concepto de arte de esta primera etapa de la modernidad es el de la *mímesis*, o sea que toda obra artística

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

debe, de una manera u otra, “re-presentar” las formas de la realidad. A medida que prospera la modernidad, tal narrativa, si bien va desarrollando variantes teóricas y estilísticas, se mantiene. Con el romanticismo, en los albores del siglo XIX, el arte se convierte en la *expresión de la subjetividad* y, más tarde, a fines de dicha centuria, en *creación*.

El siglo XX hereda estas concepciones y las vanguardias históricas, afianzando el arte moderno recién iniciado, intentarán alejarse de los dominios de la belleza llevando a un grado sumo la subjetividad y la creación, para acercar el arte a la vida, en una actitud crítica con respecto a la autonomía del mismo.

Estas vanguardias, profundamente enraizadas en el concepto moderno de progreso, centran su mirada en el futuro, por lo que plantean una ruptura total con el arte del pasado, sumergiéndose en la permanente experimentación que las aleja de lo ya dado, para construir un nuevo arte en un mundo diferente. Tal postura es intensamente crítica y se refleja en los distintos “manifiestos” que la mayoría de ellas realizan para plantear teóricamente sus posturas y sus concepciones sobre el arte. Finalizada la segunda Guerra Mundial se inicia la postura de las denominadas pos vanguardias, las que intensifican las ideas de las vanguardias históricas en la búsqueda constante de la novedad, pero debilitados ya el matiz ideológico y el espíritu crítico que caracterizaran a sus predecesoras.

En la década de los sesenta surge la propuesta estructuralista, que desarrolla la concepción de la obra artística como una *estructura*. Este concepto de estructura como modelo o sistema, surge de las ciencias físico-matemáticas y es trasladado al sistema lingüístico. A partir de esta concepción se plantea al arte como un signo y a la estética como teoría de los signos, convirtiéndose lo artístico en lenguaje y comunicación. En función de esto, la contemplación artística se torna una actividad de búsqueda del sentido, por lo que recurre a la lingüística y a la semiótica, que serán

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

herramientas básicas para poder acceder a esa estructura que es ahora el objeto artístico. En esta misma década, se afianza también la teoría de la información, que endurece toda la propuesta lingüística y comunicacional con conceptos científico-tecnológicos, y se tiende a precipitar lo estético y artístico hacia una concepción de rígido cientificismo. En ambas líneas teóricas (arte-lenguaje, arte-información), se evidencia el soporte de una concepción estética de carácter universalista con todas las características de las narrativas modernas.

A partir de los ochenta, desde la filosofía se plantea la estética hermenéutica, que considera al arte como lo opuesto al lenguaje, ya que para ella en lo artístico no se pueden dar elementos que justifiquen sistemas cerrados, sino sólo interpretaciones, que son un accionar a través del cual se intenta alcanzar, en base a una actitud dinámica y racional, la significación de un texto, basada en una nueva y original propuesta en la búsqueda de una verdad contingente. Tales interpretaciones dan pie a la fragmentación de las categorías estéticas, a la pluralidad de propuestas, y a la diversidad de juegos que se ponen en movimiento en el acto de recepción. Esto produce un fraccionamiento en la Estética dando paso a la constitución de una serie de estéticas menores.

El planteo de la hermenéutica, que aleja al arte de la consideración científica, es tomado su vez por la semiótica. Ésta propone, desde la concepción triádica del signo, que su objetivo primordial es el intercambio de significados, entendiéndolo, no como lo hacía la semiótica estructuralista en función de la forma y el contenido, sino como una forma significante que nos acerca a la interpretación, a partir de una interrogación permanente acerca de todos los sentidos posibles de la semiosis.

Esta última línea conceptual, es la que proponen los lineamientos curriculares elaborados por el INFD, para enfocar la enseñanza del arte dentro de la oferta educativa planteada por la nueva ley de educación. En esta concepción, cada una de

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

las artes es un lenguaje que está presente, no sólo en la producción artística, sino en el hacer cotidiano de la vida, dándole a ésta una dimensión estética particular.

La imagen artística se constituye así en uno de los lenguajes del arte, haciendo presente su fuerza comunicativa, conocida desde los más antiguos momentos del estar del hombre en el mundo. Esta característica de la imagen artística debe ser planteada en tres aspectos fundamentales: **I)** si es lenguaje, ¿en qué tipo de lenguaje se constituye?; **II)** cuáles son las particularidades de la imagen artística; **III)** qué desarrollo tuvo esta imagen en el arte universal en general y en el nacional y regional en particular.

I) *La imagen artística como lenguaje.* Según Lotman⁴⁶, el lenguaje cumple la doble función de comunicar y de construir el mundo, pues conocemos a éste según el patrón que nos impone la lengua, debido a lo cual las lenguas naturales son sistemas que establecen textos que, por lo general, patentizan un mensaje unívoco.

En cambio el arte es un lenguaje que convierte al texto en plurilingüe. Es por esto que, en el proceso de la comunicación, el texto artístico no tiene las mismas características que el texto de información. Esto es así puesto que, cuando la comunicación se establece a través de un texto artístico, entre el mensaje y el receptor se produce un desplazamiento contextual que lleva a que el mensaje recibido no sea nunca idéntico al mensaje emitido por el emisor. De ello deriva que no haya significados estables en el arte, ya que la característica del texto artístico es la ausencia de uniformidad interna, lo cual le permite recorrer el ámbito semiótico y ser traducido de diferentes maneras. Estas diversas traducciones se sustentan en la variación de los contextos, que llevan al receptor a privilegiar distintos elementos según el lugar y la época en que reciba el mensaje artístico. De esta manera, el lenguaje tendría una fuerza centrífuga que lo lleva a expandirse hacia fuera, por lo

⁴⁶ LOTMAN, J, (1988); **Estructura del texto artístico**, Madrid, Ediciones ISTMO

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

que el texto artístico elabora un conocimiento sobre el mundo y produce un modelo de realidad. El arte es un modo de conocimiento unido a la inteligencia, que es creadora, por lo que agrega información.

II) *La imagen artística*. La comprensión del lenguaje visual requiere de la iniciación en el análisis e interpretación de la imagen artística, y aquí entramos a una problemática álgida del tiempo en el que vivimos, donde la *imagen* se ha convertido en aquello que lo tipifica. Pero ¿qué imagen? Sartori afirma que en este momento histórico “*La primacía de la imagen, es decir, de lo visible sobre lo inteligible, lleva a un ver sin entender (...)*”⁴⁷ Esta afirmación, basada en el más puro racionalismo cartesiano, descarta la posibilidad que tiene la imagen de construir un pensamiento lateral, no lineal, que posibilite elaborar juicios partiendo desde una realidad en la que se combina la razón con otros modos de conocimiento humanos.

Desde lo más profundo del sentido de lo visual, lo *visible*, no es lo opuesto a lo inteligible, sino todo lo contrario, es el cimienta de lo *inteligible*. Los griegos lo supieron y por eso consideraron que el origen de la filosofía es el *asombro*, ese asombro del hombre provocado por lo que tenía ante sus ojos. Para ellos la visión era el sentido privilegiado, como lo afirma Debray “*Fijémonos pues en los griegos, esa cultura del sol tan enamorada de la vida y la visión que las confundía: vivir, para un griego antiguo, no era, como para nosotros, respirar, sino ver, y morir era perder la vista. Nosotros decimos ‘su último suspiro’, pero ellos decían ‘su última mirada’. Peor que castrar al enemigo, arrancarle los ojos. Edipo, muerto vivo*”⁴⁸.

Lo que Sartori asevera está relacionado con la imagen impuesta por los medios masivos de comunicación, que desarrollan un modo de relacionarse con ella que la aparta de todo tipo de pensamiento. Esta postura incita a visualizar la imagen como si

⁴⁷ Sartori, Giovanni (1999): *Homo Videns*

⁴⁸ DEBRAY, Régis (1998): *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*, Barcelona, Paidós.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

estuviera constituida por un cúmulo de vaguedades e indefiniciones que nos llevan cómodamente a la ausencia de ideas y de compromisos.

La imagen artística en este contexto, se establece como un antídoto que contrarresta la superficialidad de otras imágenes, propone instaurar mundos de significaciones múltiples, provee saberes singulares, estructura universos imaginarios, transmite ideas y elabora juicios críticos, en síntesis, elabora un mensaje simbólico que permite enriquecer la relación del ser humano con la cultura y la naturaleza.

III) La imagen del arte está presente desde los albores de la cultura humana, por lo que se constituye en uno de los patrimonios más antiguos y valiosos de la humanidad.

PROPÓSITOS

- Acercarse al abordaje de las problemáticas del análisis e interpretación del arte
- Iniciarse en la valoración y comprensión de obras plásticas pertenecientes a distintas culturas y diversos momentos histórico-culturales.
- Experimentar con la producción de trabajos plásticos, desarrollando habilidades y destrezas a través de la utilización de las distintas técnicas artísticas.
- Descubrir las capacidades expresivas de los diversos materiales utilizados en obras plásticas.
- Conocer y comprender las características de la imagen de los niños en edad escolar.
- Adquirir competencias básicas para percibir las posibilidades y necesidades de los alumnos discapacitados, con respecto a la imagen artística.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

CONTENIDOS BÁSICOS

Teniendo en cuenta lo que proponen los lineamientos curriculares establecidos por el INFD y los NAP, se estructura la enseñanza del lenguaje plástico en tres ejes básicos:

- a) El de la lectura, apreciación de la imagen;
- b) el de la contextualización de la imagen;
- c) el de la producción. Constituyéndose además un espacio relativo a la enseñanza de la plástica.

Los elementos plásticos fundamentales: espacio, composición, forma, color, volumen virtual y real. Modos de aplicación de los mismos en las artes bidimensionales: dibujo, pintura, grabado. Las estructuras significativas que surgen de las distintas formas de utilizar el lenguaje plástico. Intencionalidad e intuición en el uso de los elementos plásticos. Análisis de distintas obras artísticas aplicando el conocimiento sobre los elementos plásticos que las constituyen. Relación del uso de los mismos con el momento histórico-cultural en el que surge la obra. Posibles significaciones de las obras analizadas. Trabajos realizados en la bidimensión: pinturas, grabados, dibujos, utilizando diversas técnicas y poniendo en práctica los modos de uso de los distintos elementos plásticos.

La construcción de la imagen y el uso de diversas técnicas plásticas, adecuadas a la edad de los niños. Modos adecuados de visualizar y confeccionar la imagen plástica, en función de las distintas NEE de los sujetos.

3.28 TECNOLOGÍA Y SU DIDÁCTICA

FUNDAMENTACIÓN

La tecnología se caracteriza por la existencia material y/o simbólica, de un campo de fenómenos como resultado de la acción técnica intencionada y organizada

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

del hombre⁴⁹, sobre la materia, la energía y la información, que da lugar a una serie de artefactos y procesos que constituyen el entorno artificial.

Es necesario también tener en cuenta que “la característica fundamental de la educación tecnológica radica en registrar, sistematizar, comprender y utilizar el concepto de tecnología, histórica y socialmente construido, para hacer de él un elemento de enseñanza, investigación y extensión, en una dimensión que exceda los límites de las simples aplicaciones técnicas: como instrumento de innovación y transformación de las actividades económicas, en beneficio del hombre como trabajador y del país.”⁵⁰

Los contenidos del área de Tecnología se vinculan con el campo vivencial y empírico de los niños, que sin distinciones, sienten curiosidad por los artefactos y fenómenos técnicos desde edades tempranas; atendiendo a esta característica la enseñanza de Tecnología intenta favorecer esa curiosidad que nos acompaña a lo largo de toda la vida y promover el interés por el funcionamiento de las cosas o acerca de “cómo hacer” un determinado producto, al mismo tiempo ofrece oportunidades de aprendizajes integrados, al abordar un mismo tema junto a otras áreas del currículo.

“El estudio de la educación tecnológica, a su vez, llevará a los caminos de la innovación, en el sentido específico de despertar la conciencia de los agentes de la innovación tecnológica, en busca de comprender sus papeles y sus funciones en la sociedad por medio de las relaciones de producción que se han establecido. Esta dimensión conducirá al alumno, al profesor y al trabajador a percibir más nítidamente los complejos científico-tecnológicos en su interacción con la economía y la sociedad y

⁴⁹ El hombre como sujeto; creador, hacedor y receptor de hechos técnicos, que vive inmerso en una sociedad, un lugar y una cultura.

⁵⁰ Fundamentos, características y perspectivas de la Educación tecnológica João Augusto de Sousa - Leão de Almeida Bastos. Boletín cinterfor. No. 141, octubre-diciembre 1997.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

a situarlos como intérpretes de esta realidad, procurando un lenguaje nuevo, dinámico y constructivo”.⁵¹

En desarrollo de los contenidos de la Educación Tecnológica se espera trabajar alrededor del concepto de la inclusión y la atención a la diversidad como eje articulador de la enseñanza de la tecnología.

Se debe tener presente que las estudiantes, de este profesorado tengan la posibilidad de reflexionar sobre las problemáticas de la inclusión en la educación especial y el avance tecnológico. Como componentes principales de la didáctica de la Tecnología son los aspectos cognitivos del alumno, puesto que no es posible pensar un acto de enseñanza sin poseer aunque sea de manera implícita una teoría acerca de *cómo aprenden las personas a quienes se enseña*.

La inteligencia en Tecnología se expresa en el juego de resolver problemas manipulando objetos tanto manuales, como simbólicos. La manipulación de piezas permite desarrollar la psicomotricidad fina, la estructuración espacial, el descubrimiento de relaciones de correspondencia, etc. La comparación de tamaño y forma, la reproducción de figuras tomadas como modelos, la expresión para explicar o representar lo realizado, etc.

En relación al desarrollo de esta unidad didáctica, las propuestas didácticas se inscriben en un enfoque de cambio conceptual y que los aprendizajes logrados formen parte de la librería de recursos de los estudiantes, para resolver nuevas situaciones mediante la aplicación, transferencias o adaptación de saberes.

En este marco los saberes previos conforman el capital disponible para operar ante nuevas situaciones. Es decir, si uno no conoce sobre una cualidad, propiedad, efecto, mecanismo no puede pensar en ello como una posible solución. Sin un

⁵¹ Fundamentos, características y perspectivas de la Educación tecnológica. Ob. Cit.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

conocimiento previo, no existe ninguna acumulación posible de habilidades que permita encontrar una solución específica a un problema.

El enfoque de necesitar primero para conocer después, o sea aprender sobre una base de “necesidad de saber” facilita el aprendizaje muchos conceptos nuevos, para tenerlos disponibles a la hora de tomarlos del estante.

En la medida en que los estudiantes conozcan los contenidos de la tecnología tendrán la posibilidad de anticipar su tránsito docente en el aula. Esto implica un cambio conceptual significativo, a partir de experiencias de aprendizaje vinculadas con el mundo artificial que más tarde tendrán que enseñar. De este modo se espera alcanzar una visión superadora de los contenidos de la Tecnología para desarrollar creativamente estrategias y recursos para el aula que faciliten la integración e inclusión del alumno en un mundo social donde la tecnología ocupa un lugar preponderante.

PROPÓSITOS

- Reflexionar sobre el mundo artificial accesible a los niños de Educación Especial.
- Experimentar distintos procesos de producción, llevando a cabo una variedad de procedimientos en aula taller.
- Analizar artefactos efectuando reconocimiento de partes integrantes, diferenciación de herramientas y mecanismos de funcionamiento.
- Reconocer la Enseñanza de la Educación Tecnológica en la Educación Especial a partir de una concepción interdisciplinaria del conocimiento tecnológico y de las políticas de educación inclusiva.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

CONTENIDOS BÁSICOS

La tecnología en la educación especial. La educación inclusiva: abordaje de la enseñanza de la tecnología desde el concepto de la integración y la atención a la diversidad. Estrategias de recortes de la realidad para la práctica de la educación tecnológica. Métodos de enseñanza de tecnología. La integración de la enseñanza de Tecnología al enfoque globalizador. Problematización del contenido: diseño de situaciones y formulación de consignas. Adaptación, creación y acomodación de recursos tecnológicos de apoyo. El aula taller tecnológico. La evaluación de los aprendizajes el seguimiento a los alumnos.

Procesos de producción: La técnica. Acciones técnicas y operaciones. Contextos de producción. Secuencia de operaciones: lineal o en serie, ramificada o en paralelo. Organización del lugar de trabajo y los medios técnicos dependiendo del volumen de producción. Distribución de tareas y rol de las personas en los procesos tecnológicos, saberes y habilidades. Análisis del ciclo de producción. Análisis en contexto de procesos de elaboración, fabricación, confección, construcción, montaje y simulación de los mismos en escala didáctica. Diseño de procesos.

Información Técnica: Los medios de representación y los lenguajes. Instructivos para hacer, armar, usar de modo gestual, oral, escrito, gráfico. Diagramas de procesos. Diagrama de distribución espacial. Dibujo en planta (Layout) Maquetas Plantillas Fichas técnicas. Manual del usuario. Factores de riesgos. Manual de higiene y seguridad en el trabajo.

Tecnología de los materiales: Origen y tipos de materiales. Propiedades. Relación estructura –propiedad-aplicación, Técnicas de conformación y transformación de materiales. Recolección, transporte y distribución de materiales.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Medios Técnicos: Utensilios, herramientas, máquina, instrumentos. Envases y contenedores. Instalaciones como sistemas de artefactos dispuestos con un fin específico. Estructuras: estabilidad, resistencia y elementos estructurales. Mecanismos: transmisión y transformación de movimiento, elementos de máquina. Delegación de acciones humanas en la máquina. Instalación de dispositivos eléctricos y electrónicos.

Tecnología como proceso socio-cultural. Origen y vida de las tecnologías. Continuidad relativa de los procesos y las nuevas maneras de hacer las cosas. La continuidad de la técnica y salto técnico. Proceso de innovación. Patentes. Tecnologías sustentables y convenientes. Evaluación de productos tecnológicos según sean reutilizables, reciclables y reducibles. Impacto de las tecnologías.

3.29 SEMINARIO INTEGRACIÓN ESCOLAR

FUNDAMENTACIÓN

Atender la diversidad significa aceptar y reconocer la existencia de diferentes sujetos de aprendizaje. Que cada uno tiene una historia particular, no solo personal sino también escolar. Que cada ser que tiene distintas motivaciones, actitudes y expectativas ante el objeto de conocimiento. Pero, además los diferentes estilos, ritmos, competencias y contextos de aprendizajes dentro de una misma aula. Espacio en el que se produce, por excelencia el hecho educativo con la complejidad que lo caracteriza. Nada más importante, es el tomar conciencia que estas diferencias están presentes en todos los actores intervinientes, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. Es decir en los tres factores del proceso: docente-alumno-contenido. Desde ellos se impone la reflexión y el obrar en consecuencia, lo que implica adecuar

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

los componentes curriculares en función de las NEE que determina la diversidad en el aula.

La formación docente debe ser concebida como un espacio que prepara al alumno, futuro docente, para afrontar los cambios que demanda el rol específico.

Grandes movimientos mundiales fueron los promotores de cambios en las funciones de la educación especial, por lo tanto en la formación docente se plantean los mismos a partir de propuestas que den respuestas a los requerimientos educativos. En la actualidad se concibe a la educación especial como un servicio que no tiene espacio físico exclusivo (la escuela especial). Nuevos paradigmas, llevan a considerar a los sujetos de derecho a educarse en el medio que más le favorezca en su desarrollo y de allí pone su atención en la “educación exclusiva” y para ello se formaran docentes con proyección a cumplir nuevos roles en otros espacios educativos que no implican la escuela espacial solamente.

Vastos fundamentos existen, que propician la educación inclusiva como derecho a una educación de calidad.

Así, desde lo social se considera que se formara para el respeto por todos los derechos humanos y desarrollo de una conciencia social favorable hacia la diversidad. Pedagógicamente significa brindar las herramientas conceptuales y procedimentales para generar respuestas adecuadas a las necesidades educativas especiales de los niños/as. Es importante la visión de cómo los procesos psicológicos superiores tienen su historia en los aprendizajes cotidianos, adquiridos en la familia y contexto y como desde el rol docente se pueden fortalecer y/o inhibir los mismos, favoreciendo y/u obstaculizando procesos de integración escolar.

También es importante la formación para el trabajo en equipo interdisciplinario. Hecho insoslayable en el proceso de integración escolar. Este requiere de aptitudes y actitudes, de una ética de la palabra que procurará la eficacia o no de la integración escolar.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

PROPOSITOS

- Proveer los marcos teóricos de referencia sobre los procesos de inclusión<>integración y las herramientas que le permitan a los futuros docentes participar comprometidamente en equipos interdisciplinarios que aborden tales procesos.
- Conocer aspectos pedagógicos significativos relacionados con el proceso de construcción de adecuaciones curriculares, en sus distintos tipos.
- Comprender y promocionar los principios de la escuela inclusiva, equidad y calidad para todos.

CONTENIDOS BÁSICOS

Integración escolar: El movimiento de la integración escolar como paso a una nueva cultura. La Inclusión educativa como meta educativa. Razones y principios que la justifican. Principio de Normalización, sectorización e individualización. Paradigma pedagógico que encuadra la inclusión. Caracterización, ventajas y condiciones. La integración de niños especiales como estrategia de atención a la diversidad en el aula.

Escuela especial: Rol y función en los procesos de integración

Escuelas inclusoras: Características- Organización- funciones- Relación escuela especial y escuela común

Equipo de profesionales: Roles y funciones. La evaluación de las posibilidades de integración de un niño con discapacidad intelectual. Acuerdos interinstitucionales para llevar adelante procesos de integración. El maestro de apoyo a la integración y el maestro integrador. Roles y funciones. La vida en el aula: Un espacio de conocimiento compartido.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

El currículum oficial: El proyecto Pedagógico institucional- El Proyecto Pedagógico Individual. Adaptaciones curriculares acorde a las necesidades educativas del niño.

Los padres en el proceso de integración escolar.

Acreditación - Certificación de saberes y promoción. Relación con el Proyecto educativo institucional.

3.30 ABORDAJE PEDAGOGICO DE SUJETOS CON DISCAPACIDAD

INTELECTUAL II

FUNDAMENTACIÓN

El abordaje educativo de sujetos con discapacidad intelectual requiere de posicionamientos de índole sistémicos. Así se plantea la educación como un proceso integral que parte de las capacidades para potenciarlas sin dejar de lado las dificultades que la propia discapacidad imprime a los dispositivos de aprendizaje, para las que se proponen adecuaciones curriculares.

Caracterizar al sujeto con discapacidad intelectual hoy, significa que desde modelos funcionales se considere la educación desde tres vértices:

- Sus capacidades, con la inteligencia y habilidades adaptativas.
- Los entornos, considerando los inmediatos: hogar, escuela, trabajo y comunidad
- El funcionamiento del sujeto con las variables señaladas anteriormente

Desde un enfoque multidimensional y concepción ecológica se pone el acento en sistemas de apoyo para la persona en pro de su autonomía, productividad e integración en la comunidad.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

La formación de docentes debe orientarse en estos fundamentos. Los alumnos se apropiaran de herramientas conceptuales y procedimentales que les permitan proyectar, desde la educación, acciones que se orienten al logro de habilidades en:

- comunicación, cuidado personal, habilidades del hogar, habilidades sociales, utilización de los recursos de la comunidad, autorregulación de sus conductas, salud y seguridad, académicas y funcionales, ocio y trabajo.

Desde estas habilidades funcionales, deberán programar, considerando las adecuaciones curriculares al diseño curricular y jurisdiccional.

Así mismo tendrá conocimiento de los grados de adecuación curricular para la diversidad del alumnado, teniendo en cuenta que existirán alumnos para quienes se proyectaran currículums funcionales.

Otra capacidades es la de entender la lógica de un trabajo en equipo interdisciplinario para el cual el docente tendrá que poner en juego actividades y aptitudes, además de conocimientos, para la participación activa del grupo.

PROPOSITOS

- Propiciar espacios de análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje de niños con discapacidad intelectual, en el marco de la definición de la Asociación Americana de Retardo Mental
- Identificar factores que posibilitan y los que operan como obstáculos en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las personas con discapacidad intelectual.
- Conocer las características del desarrollo cognitivo en las personas con discapacidad intelectual y las formas de procesamiento de la información.

CONTENIDOS BASICOS

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Educación primaria: caracterización de los agrupamientos – espacios y tiempos. El currículum oficial y las adecuaciones en la escuela especial.

Intervención didáctica en aspectos de aprendizaje. Modelos de intervención.

Dimensiones del modelo holístico. Evaluación didáctica: modelos evaluativos

Intervención didáctica: modelos evaluativos en las disfunciones de las habilidades cognitivas. Modelos de intervención.

Intervención didáctica en las disfunciones de las habilidades lingüísticas. Sistema aumentativo-alternativo de comunicación. Modelos de intervención.

Intervención didáctica en áreas curriculares. Intervención didáctica en las disfunciones de la lectura y escritura. Modelos de intervención.

Intervención didáctica en las disfunciones de habilidades sociales. Modelos de intervención.

Educación Post Primaria

Criterios de acreditación de saberes, certificación y promoción.

3.31 PROPUESTA VARIABLE O COMPLEMENTARIA

En función de necesidades de los estudiantes, de las características de los estudios y de las capacidades y condiciones de las instituciones, la oferta variable podría organizarse a través de Seminarios o Talleres.

4.36 SEMINARIO MULTIDISCAPACIDAD

FUNDAMENTACIÓN

La presente unidad curricular, Multidiscapacidad, es una materia destinada al conocimiento, evaluación y abordaje de los niños y jóvenes que poseen necesidades múltiples surgidas de discapacidades asociadas.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Se entiende por discapacidad múltiple a *una entidad compleja*, en el orden de lo sensorial (visión y audición), motriz, mental severa o profunda con restricción de la autonomía y de las posibilidades perceptivas, comunicación e interrelación.

Los niños que tienen limitados sus canales de recepción de la información, como puede ser la vista y oído, reciben la información del entorno de manera distorsionada y parcializada. Sabe poco o nada de lo que sucede a su alrededor y su mundo es un caos en constante cambio si no se le proporciona la información necesaria y ordenada para que tenga sentido, de forma que pueda ser aprendida por él. Ante el obstáculo de no poseer o comprender el lenguaje, queda sumamente restringida la comunicación y el acceso a la información.

En consecuencia, el hilo conductor de todo programa para esta población escolar es hacer lugar al desarrollo de la comunicación y el lenguaje, considerando que el mismo esté diseñado de acuerdo a las características individuales, intereses, capacidades y necesidades; a partir del nivel de funcionamiento en el momento de iniciar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Al educar a niños sin problemas hay algunos aspectos que se enseñan intencionalmente, pero otros son responsabilidad del ambiente sin que exista conciencia o intención por parte de los adultos que rodean al niño. En cambio, en niños con discapacidad múltiple, la educación debe tener en cuenta un fuerte trabajo intencional sostenido en la metodología, estrategias y actividades necesarias para lograr el desarrollo de capacidades y el aprendizaje de habilidades. Los futuros docentes deberán aprender a reconocer las conductas desafiantes que presentan retos en la enseñanza.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Se parte del concepto promovido desde el informe Warnock (1978) que “todo niño aprende”, como así también se sostiene la necesidad de realizar un abordaje integral que no fragmente a la persona.

El objetivo que debe guiar el aprendizaje es acercarle al mundo y conectarle con la realidad que le rodea para motivar su comunicación y desarrollar su lenguaje o la comunicación aumentativa y/o alternativa conveniente a sus necesidades, aprovechando su potencial individual, detectado y conocido a través de sus padres o familia.

La participación de la familia en el equipo de trabajo colaborativo se justifica porque es “la que conoce experiencias muy particulares de la vida del niño, ellos son los que saben cuáles son los gustos del niño, qué les asusta” (Brown, Norman; 2000), y esto implica enfrentarse a sentimientos encontrados dentro del seno de la misma; teniendo siempre en claro que a los padres les cuesta aceptar las dificultades de los hijos.

El diseñar Proyectos Educativos Individuales para cada niño requiere de un equipo de trabajo colaborativo que trabaje junto a los padres. El trabajo de los profesionales debe fundarse en un abordaje transdisciplinario que permita el intercambio y enriquecimiento de las distintas instancias de participación, desde el aporte de cada disciplina que se considere necesaria (Zoppi, 2004).

El Programa se centra en un abordaje holístico, integral de la persona, con la elaboración de un Currículum ecológico y funcional, relacionado a su vez, con el currículo de escuela regular, en un Programa Educativo Individual (PEI), que considere las necesidades actuales y futuras del estudiante como también, la edad cronológica. Se tendrá en cuenta los dominios, donde la enseñanza de destrezas y habilidades proporcionen un mejor desempeño a lo largo de su vida. Estas destrezas y habilidades

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

se encuentran comprendidas en los ambientes de la vida (casa, escuela, comunidad, trabajo, recreación y tiempo libre). Por otro lado los materiales a utilizar serán apropiados a la edad del estudiante con adaptaciones que incrementen la participación y permitan oportunidades de elección en diversas actividades. Este programa surge en el marco de Planificación Centrada en la Persona y la Planificación Futura Personal, a través de la Técnica de Mapeo.

El abordaje de la Multidiscapacidad constituye actualmente en la Educación Especial un desafío o retos para la enseñanza.

PROPÓSITO

- Proporcionar el marco teórico conceptual y las herramientas necesarias para evaluar, planificar y desarrollar programas educativos individuales de niños y jóvenes con retos múltiples, en el marco de equipos de trabajos colaborativos, que les permita incorporarse en su entorno familiar, escolar, laboral y social.

CONTENIDOS BÁSICOS

Necesidades Educativas de las personas con Retos Múltiples. Causas. Características de las personas con necesidades múltiples. La Educación de las personas con necesidades múltiples: Perspectiva ecológica funcional.

La Evaluación Desafíos de la evaluación del niño con retrasos severos o necesidades múltiples. Proceso. Técnicas e Instrumentos de Evaluación.

Equipos de trabajo colaborativo. La participación de los padres en el equipo de trabajo colaborativo en el mismo plano de igualdad. Competencias de los profesionales que trabajan con las personas con discapacidad. Reglas de funcionamiento.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Necesidades de Comunicación. Comunicación Receptiva y Comprensiva. Niveles, formas y funciones. Sistema de Calendarios. Tipos. Modo de uso. Ventajas. Comunicación y Conductas disruptivas. Comunicación alternativa y aumentativa.

Los Programas educativos. El Currículum Ecológico – Funcional. Relaciones con otros tipos de currículo. Currículo educativo individual. El Proceso de Planificación Centrada en la Persona. Los MAPas. Planificación de las Actividades. Metodología de enseñanza en la población con multidiscapacidad.

Transición a la vida adulta. Calidad de Vida. Planificación Futura Personal. Plan de transición individualizado. Orientación Vocacional. Evaluación preocupacional. Evaluación del trabajo.

4.37 SEMINARIO EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL Y DISCAPACIDAD

FUNDAMENTACIÓN

La Educación Sexual Integral es un área de enseñanza que debe incorporarse sistemática y gradualmente como responsabilidad de los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacionales, provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Municipales. Con la sanción de la Ley N° 26.150 del año 2006, se crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI), cuyas acciones están destinadas a los educandos del sistema educativo nacional, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria. Con fecha 29 de mayo de 2008, mediante Resolución CFE N° 45/08, se aprobaron los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral-Programa de Educación Sexual Integral- Ley nacional N° 26.150, que acuerdan un piso común obligatorio para el abordaje de la educación sexual integral en todas las escuelas del país.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

En tal sentido, la escuela es responsable de garantizar procesos permanentes de capacitación y formación sistemática para otorgar a los docentes las condiciones adecuadas para la enseñanza de contenidos de educación sexual integral. Asimismo, mediante esta norma se da cumplimiento a lo establecido por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en sus artículos 8, 11, inciso i) e Inciso p) y 86.

En el contexto de estos lineamientos curriculares se entiende por educación sexual al conjunto de acciones pedagógicas tendientes a brindar información y conocimientos sobre aspectos de las sexualidades (biológicas, culturales y normativas), según las características de las distintas etapas con el propósito de generar actitudes positivas frente a la misma.

La educación sexual no puede definirse de una forma unívoca. Por el contrario, ha asumido múltiples significados construidos en el marco de disputas y debates que se fueron librando, en particular, a lo largo del siglo XX. Es una cuestión que involucra no sólo políticas educativas sino también de salud y sociales en general, constituyendo un campo de controversias en el que se articulan y enfrentan diversos discursos sociales como el discurso médico, religioso, jurídico y educativo. En este sentido, es una problemática que se resiste a ser abordada desde un único campo disciplinar, así como también a ser una cuestión que sólo corresponde a determinados ámbitos como la sexología o el saber médico.

La incorporación de la asignatura Educación Sexual Integral como parte de los diseños curriculares jurisdiccionales, en todos los niveles del sistema educativo del país, parte de un viraje de los marcos científicos relacionados a la concepción de sexualidad.

Desde una visión científica, profesional y relacionada a la salud, la sexualidad no es reducida a genitalidad, reconociendo la amplitud del mapa corporal y las

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

dimensiones psicológicas y sociales de la sexualidad; tampoco a su finalidad procreadora, defendiendo que ésta debe ser una decisión libre y responsable con la descendencia.

La sexualidad es una dimensión de todas las personas, con diferentes posibilidades (placer, fecundidad, comunicación, vínculos afectivos, etc.), que puede vivirse en relaciones con diferente grado de compromiso, tanto por hombres como por mujeres, jóvenes o viejos. La forma concreta de organizar la vida sexual tiene una dimensión personal, con un amplio margen de libertad que debe implicar acuerdos recíprocos con la pareja, y una dimensión social. Ambas implican un uso responsable de la libertad que promueva el bienestar de las personas y los grupos sociales. Por ello, y no es la única implicación, se hace también necesario introducir un discurso ético en la educación sexual.

Lo más importante, es mantener una actitud erotofílica (que implica un discurso positivo sobre la sexualidad), profesional (de búsqueda continua de los conocimientos científicos más fundamentados), tolerante (de aceptación de la diversidad en las formas concretas de vivir la sexualidad que no atenten a los derechos humanos) y ética (en la que se sea responsable del ejercicio del grado de libertad que se ponga en práctica).

En esta unidad curricular “Educación Sexual Integral y Discapacidad” se aborda, además de la temática que plantea esta área, la problemática de la sexualidad en las personas con discapacidad.

Al respecto, hasta no hace mucho tiempo, las personas con discapacidad eran aisladas y ocultadas socialmente y, por supuesto, no se consideraba que tuvieran derechos afectivos y sexuales. Incluso hoy, son muchas las personas que mantienen este posicionamiento; muchos padres “desean” que sus hijos no se interesen por la

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

sexualidad o mejor dicho, uno de los temores más frecuentes es el miedo a que sea despertado su interés sexual.

Sin embargo, son muchas las razones que justifican la necesidad de educación afectiva y sexual en estas personas:

- En primer lugar, es necesario tener en cuenta que tienen las mismas necesidades interpersonales: de seguridad emocional, vínculos afectivos incondicionales, red de relaciones sociales e intimidad corporal y sexual. Con frecuencia las personas con discapacidad tienen, de hecho, dificultades para resolver de manera adecuada sus necesidades interpersonales y muy especialmente sus necesidades de intimidad afectivo-sexual.

Y si tienen las mismas necesidades, obviamente tienen el mismo derecho a poderlas resolver. Una cosa es que estas necesidades y la forma de resolverlas tengan determinada especificidad que deba ser tomada en cuenta, y otra, inaceptable, es que se nieguen estas necesidades y su derecho a satisfacerlas.

De hecho, a pesar de la frecuente negación, o de la presencia de falsas creencias o mitos sobre la sexualidad en las personas con discapacidad, éstas suelen expresar de forma particularmente explícita sus necesidades afectivas y sexuales. Los padres de personas discapacitadas y quienes trabajan con ellas ofrecen múltiples ejemplos de manifestaciones sexuales.

Negar las manifestaciones e intereses sexuales, además de limitar las posibilidades de integración y normalización de estas personas, aumentan los riesgos de abusos sexuales y de embarazos no deseados asociados a la actividad sexual.

La legislación educativa actual en numerosos países, apuesta por la integración de todas las personas discapacitadas y defiende la necesidad de educar para la vida con la incorporación de contenidos sobre educación sexual integral. Por

“Gral. Martín Miguel de Güemes,
Héroe de la Nación Argentina”

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

supuesto que en este nivel educativo, la incorporación tiene un doble sentido: la formación del estudiante para la vida misma y la formación como futuro docente que tendrá que afrontar la enseñanza a personas con discapacidad.

La incorporación de esta unidad curricular a la carrera de formación de Profesores de Educación Especial, en sus distintas orientaciones, constituye, entonces, una estrategia de formación inicial que garantice el efectivo cumplimiento de la normativa vigente.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

PROPÓSITOS

- Proveer los marcos teóricos que posibiliten a los futuros docentes la comprensión del concepto de sexualidad y Educación Sexual Integral así como las habilidades básicas requeridas para su transmisión a niños/as y adolescentes.
- Analizar y reflexionar sobre los alcances que sostiene la responsabilidad del Estado en la educación sexual y los derechos de los niños/as y adolescentes de recibir dicha educación, como la implicancia de ello en el rol de la escuela y el de los futuros docentes.
- Comprender la complejidad de los procesos de construcción de la sexualidad y sus expresiones a lo largo de cada período del ciclo vital y en relación con las personas con discapacidad.

CONTENIDOS BÁSICOS

Sexualidad Humana. Definiciones de la Organización Mundial de la Salud y de la Organización Panamericana de la Salud. Conceptos y concepciones de la Educación Sexual. Saberes que se reconocen como parte de este campo. Destinatarios de la Educación Sexual y actores sociales legitimados para enseñarla. Rol de la familia, el Estado y otras instituciones.

Política actual del Estado Argentino en materia de Educación Sexual. Marcos regulatorios: Ley N° 26.150-2006, de Creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI). Ley 25.673, de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; Ley 23.849, de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; Ley 23.179, de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, que cuentan con rango constitucional; Ley 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas,

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Niños y Adolescentes y las leyes generales de educación de la Nación, particularmente la Ley Nacional de Educación 26.206.

Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Resolución CFE N° 45/08. Responsabilidades, alcances y límites que competen a la escuela. Lugar de la Educación Sexual Integral en el currículo, desde el nivel inicial hasta el nivel superior.

Enfoque formativo adoptado por el Estado: promoción de la salud, enfoque integral de la educación sexual, consideración de las personas involucradas como sujetos de derecho y especial atención a la complejidad del hecho educativo, a la etapa de desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, sus necesidades, intereses y derechos, el nivel educativo y la formación y capacitación de los docentes para desarrollar esta tarea.

Educación Sexual Integral desde el cuidado de la salud. Concepto de salud como proceso social complejo, derecho de todos y construcción subjetiva. El cuidado como competencia del Estado, la familia, la escuela y los sujetos. Salud y calidad de vida. Promoción de salud y prevención de enfermedades. El VIH/SIDA y otras ETS. Concepción y anticoncepción.

Género, diferencias y semejanzas biológicas, psicológicas y culturales. Análisis de la heterogeneidad de mandatos sociales que inciden en la construcción de la subjetividad y de la identidad. El respeto por la diversidad cultural y la igualdad de oportunidades.

Los medios de comunicación y sus mensajes con respecto a la sexualidad. Análisis crítico orientado a fortalecer la autonomía de los alumnos.

Anatomía y fisiología de la reproducción humana. Sistema reproductor masculino y femenino. Indicadores biológicos de fertilidad humana. La fecundación, la gestación y el parto.

Amor y sexualidad. Algunas dimensiones de la sexualidad: psicológica

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Los derechos humanos. Derecho a la vida y a la salud; Derecho a la libertad de elección; derecho a vivir según las convicciones morales o religiosas; respeto a los preceptos morales y culturales que los padres desean inculcar a sus hijos; derecho a la información (entre otros) Compromiso y responsabilidad del Estado para garantizar el acceso a información para la toma de decisiones.

Alcances de una formación integral de la sexualidad: importancia de la información, los sentimientos, las actitudes, valores y habilidades necesarias para el ejercicio responsable de la sexualidad. Relaciones y vínculos con los otros. Enriquecimiento de distintas formas de comunicación. Los sentimientos y su expresión. La tolerancia. El fortalecimiento de la autoestima y la autovaloración. La autonomía. La perspectiva de género. Maternidad y paternidad responsables.

Modalidades para la incorporación de la Educación Sexual Integral en la escuela.

La Sexualidad en personas con discapacidad. Nueva visión de la sexualidad frente a las limitaciones de estas personas. Falsas creencias vs. Derechos sexuales. Sexualidad en personas con discapacidad intelectual. Especificidad. Justificación de la enseñanza de educación afectiva y sexual.

Perspectiva transversal, desde las áreas de Ciencias Sociales, Formación Ética y Ciudadana, Ciencias Naturales, Lengua y Literatura, Educación Física y Educación Artística.

4.38 EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SU DIDÁCTICA: LENGUAJE CORPORAL

FUNDAMENTACIÓN

La Expresión Corporal es una forma de danza, accesible a todas las personas, configurada y desarrollada por Patricia Stokoe en Argentina desde mediados del S.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

XX. La danza es un lenguaje simbólico que integra el campo de conocimiento del arte. Es un modo elaborado de comunicación no verbal que emplea como materia el cuerpo en movimiento, en el espacio y en el tiempo, y que genera discursos estéticos polisémicos. Su producción e interpretación por el espectador, están condicionadas por el entramado de discursos sociales desde el que se significa la realidad. Por ello, la Danza es producto y a la vez productora de un contexto socio-cultural determinado.

El conocimiento de los componentes formales de la danza, el aprendizaje de sus técnicas y de sus modos de abordaje; posibilitan la expresión personal y la producción de sentidos estéticamente comunicables en un contexto socio-cultural determinado. La lectura crítica del discurso estético por parte del espectador, posibilita el acceso a las huellas de la cultura plasmadas en la producción dancística. Ello está mediado por el desarrollo de competencias que se logran mediante procesos sistemáticos de enseñanza y de aprendizaje.

En la danza se distinguen especificidades que se sustentan en diferentes concepciones sobre el ser humano, su cuerpo, el espacio y el tiempo. Una de estas formas de Danza, está representada por la Expresión Corporal.

Esta denominación es la que le asignó Patricia Stokoe a una concepción de Danza Creativa al alcance de cada persona, en una época (1950) que en la Argentina no existía un concepto de Danza Educativa o Creativa, como la ya vigente en Europa.⁵² La Expresión Corporal toma como fuentes, las investigaciones sobre el movimiento y el espacio de R. von Laban; el trabajo de autoconciencia por el movimiento de M. Feldenkrais; la Técnica de Mathías Alexander; la Eutonía de G. Alexander; aportes de diferentes escuelas de movimiento y de la música.

⁵² Kalmar, D. ; Wiskitski, J. (1998) La Expresión Corporal va a la escuela, en Akoschky, J. et al, Artes y Escuela, Paidós, Argentina. pp 223

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Stokoe la define como un lenguaje que permite al ser humano ponerse en contacto consigo mismo y como consecuencia de ello, conocerse, expresarse y comunicarse con los demás seres. Su rol presenta dos fases, la intracomunicación y la intercomunicación (...). Se relaciona estrechamente con la integración del movimiento, la música y la expresión dramática como aspectos inseparables de un lenguaje corporal cuyo enfoque es creativo y formativo, o educacional, más que vocacional y cuyo objetivo es poner la danza, como lenguaje, al alcance de todos los seres humanos.⁵³

La Expresión Corporal se sustenta en conceptos como los siguientes: a) La Expresión Corporal es danza accesible a todas las personas. b) Todos pueden bailar lo que no significa que todos serán profesionales de la danza. c) La persona está concebida desde una perspectiva multidimensional. d) El ser humano *no posee un cuerpo, es un cuerpo*. Estas nociones y su correlato en la praxis, marcan diferencias con otras prácticas desarrolladas en diferentes campos, pues el cuerpo no es concebido como un instrumento de disciplinamiento en pos de un mayor rendimiento. Por ello, es una forma de danza cuya ejecución no se basa en patrones de movimientos preestablecidos como modelos, al perseguir un equilibrio entre el aprendizaje del lenguaje y el logro de la expresión propia de cada persona. Cada persona puede iniciar el proceso partiendo de sus posibilidades y progresar hacia niveles crecientes de despliegue de un lenguaje corporal estético propio.

Desde este lugar de la danza destinado a alumnos con necesidades educativas especiales derivada de la discapacidad se profundizará la importancia de este espacio

⁵³ Stokoe, P. (1978) La Expresión Corporal y el adolescente. Barry, Argentina, pp 9

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.646/09

como la posibilidad de estimular las capacidades de los alumnos y la necesidad de generar los apoyos necesarios que desde el arte se pueden crear. Enfatizando según la discapacidad, los aportes que la Expresión corporal puede aportar en el desarrollo integral del alumno.

La centralidad de su contribución radica en la resignificación del cuerpo en la educación. Cuerpo aquietado, disciplinado, borrado, homogeneizado en la escuela configurada desde el paradigma de la modernidad. Al respecto Furlan expresa: “...no encontré cuál es la teoría del aprendizaje que sostiene que para aprender contenidos de cultura intelectual o abstracta, se requiera estar(se) sentado y de preferencia ¡quieto! Sin embargo, desde hace quién sabe cuánto tiempo, esta es la "teoría" implícita que sostiene tanto la práctica como la didáctica que intenta racionalizarla.”⁵⁴

En ese sentido, la Expresión Corporal contribuye a resignificar el rol del cuerpo en el aprendizaje, pero sobre todo ayuda a no perder de vista que, como lo plantea Furlan, *los sujetos también "son" cuerpos y movimientos*. Su individualidad y su socialidad se construyen desde el propio cuerpo. De la aceptación del propio cuerpo. Sobre esa mirada sobre la persona se asienta la Expresión Corporal. En ese sentido, este espacio de la formación docente contribuye a aquello que Furlan plantea como una necesidad: “Llamar la atención que los sujetos son psicósomáticos cuando aprenden y se desarrollan, no sólo cuando se enferman”⁵⁵.

Hay contribuciones a la experiencia y conocimientos humanos que sólo el arte puede ofrecer⁵⁶. Desde esa perspectiva, la Expresión Corporal contribuye a la formación de docentes capaces de acceder de manera crítica a los discursos simbólicos producidos por la cultura. Se favorece por esta vía, el desempeño en la

⁵⁴ Burlan, A. (Argentina- Méjico) *El lugar del cuerpo en una educación de calidad*, en Lectura Educación Física y Deportes, Revista Digital. www.efdeportes.com/

⁵⁵ Ibidem

⁵⁶ Eisner, E. (1995) *Educación la visión artística*. Paidós, Barcelona.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

sociedad y en el ámbito educativo, como agentes generadores y transmisores de cultura. Aporta también, a la comprensión del entramado de discursos sociales sobre el cuerpo que subyacen en una diversidad de productos culturales (en los que la imagen es centra) que consumen los niños fuera del ámbito escolar y que inciden en la conformación de sus subjetividades. Ello contribuye a repensar la relación pedagógica teniendo en vista el perfil de las niñas y de los niños de las escuelas tanto especial como de otras modalidades, en la contemporaneidad.

La unidad curricular desarrollara competencias para la expresión personal y la producción de sentidos estéticamente comunicables mediante la Danza. Siguiendo a Terigi, se trata de un espacio que brinda oportunidades para el disfrute y la producción de arte (...), pero sobre todo destinado a la creación de conciencia del derecho que a todos nos asiste de disfrutarlo, criticarlo y producirlo⁵⁷. Contribuye también, al desarrollo de la inteligencia cinestésica o corporal, entendida ésta como una de las esferas de la cognición, que permite un modo de acceso al conocimiento a través de la sensorialidad⁵⁸. Aporta, en igual sentido, al desarrollo de las inteligencias espacial; interpersonal e intrapersonal. El despliegue de las capacidades estético-expresivas, implica, a la vez, ampliar un conjunto de competencias que el docente pone en juego en la enseñanza de contenidos de diferentes áreas del Currículum en el ámbito de la Educación Especial: senso-percepción, expresión, objetivación, reflexión, análisis, pensamiento divergente, síntesis y simbolización.

PROPÓSITOS

- Brindar aportes acerca de la alfabetización en el lenguaje corporal para que este dominio posibilite la construcción de un perfil docente capaz de objetivar

⁵⁷ Terigi, F. Reflexiones sobre el lugar de las artes en el *currículum* escolar. En Akoschky J. et al, Artes y escuela.paidós, Argentina. pp65

⁵⁸ Kalmar, D. ; Wiskitski,J. (1998) La Expresión Corporal va a la escuela, en Akoschky, J. et al, Artes y Escuela, Paidós, Argentina.pp230

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

su lenguaje corporal y el de los alumnos, en pos de relaciones vinculares satisfactorias, teniendo en vista la incidencia de éste en la relación pedagógica, en la enseñanza y en el aprendizaje.

- Favorecer una formación de docentes preparados para desempeñarse en la Educación Especial, atendiendo a los aspectos sociales, afectivo-emocionales, motrices, expresivos y cognitivos de los sujetos de aprendizaje, con un enfoque integrador.

CONTENIDOS BÁSICOS

Eje de Producción:

Fundamentos de la Expresión Corporal. El cuerpo y la senso-percepción: Despertar sensible y conciente. Conciencia del cuerpo: global y segmentada. Esquema e imagen corporal. Los sentidos. Tono muscular. Apoyos globales Eje postural. Circuitos.

El cuerpo en el espacio: Exploración de las posibilidades de movimiento en el espacio. Espacio personal, parcial, total y social. Diseños espaciales. Niveles en el espacio. Espacio real, imaginario y simbólico.

Temporalidad del movimiento: Organización temporal del movimiento. El cuerpo en movimiento: movimientos de las diferentes partes del cuerpo. Calidad de movimiento. Intencionalidad del movimiento. Movimientos fundamentales de locomoción. Secuencias de movimientos.

El cuerpo y la Música: Corporización de elementos de la música. Los recursos de la Expresión Corporal: Sonoros: la música; los sonidos; la voz

El lenguaje corporal en la comunicación social. Mensajes significativos con los cuerpos. El vínculo corporal. Búsqueda expresiva, lúdica y creativa de los contenidos trabajados: el cuerpo como productor de imágenes.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

La Expresión Corporal como lenguaje artístico. La coreografía: técnicas de improvisación y de composición. Producción de coreografías sencillas. Intencionalidad del discurso- Signos cinéticos; proxémicos, objetales y construcción de significados.

Eje de apreciación y contextualización:

Apreciación y lectura crítica de obras de danza de diferentes orígenes. Análisis del contexto de producción. Apreciación y lectura crítica de productos culturales en los que está implicado el lenguaje corporal. Análisis del contexto de producción. El lenguaje corporal y los significados que genera.

4.39 FORMACIÓN LABORAL Y PERSPECTIVA SOCIAL DE LA PERSONA CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

La formación laboral constituye una línea central en el marco de la educación permanente, como promotora del desarrollo de competencias de ciudadanía y profesionalidad. Si se considera que la educación y el empleo son medios que pueden garantizar la integración laboral, esto implica hacer posible el desarrollo de los derechos sociales para todos.

Se reconoce la necesidad de que las personas con discapacidad accedan a una formación que les permita obtener un empleo. Esto porque el trabajo se constituye en un factor importante en la transición de la vida adulta y el logro de una mayor independencia, autonomía y participación.

La formación docente inicial se debe plantear desde enfoques reflexivos que les permitan descubrir las relaciones existentes entre educación, trabajo y discapacidad y a partir de ello, programar la formación laboral. Asimismo deben adquirir competencias que les permitan orientar a las personas con discapacidad,

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

hacia el uso adecuado del tiempo libre, como también prepararse para vivir una vejez con mejor calidad de vida.

Así, la formación laboral tiene como objetivo central favorecer el desarrollo de aquellas aptitudes y destrezas necesarias para participar con autonomía y responden a las exigencias del ámbito laboral. Se centra la atención en el logro de un perfil laboral que respete y sintetice lo que cada alumno “puede hacer” (su capacidad), “quiere hacer” (su interés) y “debe hacer” (su eficacia) acorde con las tendencias del mercado actual. Mediante un abordaje interdisciplinario paralelo y sistemático con el alumno, su familia y la empresa. Entre las competencias se definen dos niveles: competencia de empleabilidad y formación profesional.

PROPÓSITOS

- Promover la apropiación de conocimientos sobre la necesidad de reajuste psicosocial, de formación laboral y transición a la vida adulta de las personas con discapacidad intelectual.
- Brindar marcos que permitan la construcción del rol del profesor de educación especial en esta orientación y en el desarrollo de capacidades para la evaluación, planificación y desarrollo de la programación con las estrategias adecuadas, al nivel y ámbito formativo que corresponda.

CONTENIDOS BÁSICOS

Caracterización de la formación profesional. La enseñanza en el marco de la formación laboral. Aportes de la educación de adultos. Características del aprendizaje en las personas adultas.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

La formación laboral: el saber hacer. Formación en competencias: procesos. Programas y acciones alternativas en la formación laboral. Organización curricular. Rol docente. Estrategias de enseñanza y evaluación.

Proceso de evaluación en la formación basada en competencias. Formas de evaluación de las habilidades sociolaborales

El proyecto ocupacional. Diseño de proyecto ocupacional: sus etapas. Marcos legal: contratos de trabajo.

Integración socio-laboral. Transición a la vida adulta: su programación. Sistemas de pasantías o aprendizaje situado. Marco legal que la sustenta. Opciones alternativas de trabajo: autoempleo, micro emprendimientos, talleres protegidos. Opciones para el tiempo libre: talleres de educación no formal.

Situación y el contexto laboral de las personas con Discapacidad Intelectual: los Centros Especiales de Empleo, una modalidad para la integración sociolaboral

Opciones para el tiempo libre: talleres de educación no formal: pintura, danza, teatro, etc.

Marco Jurídico nacional y provincial que promocionan la Integración laboral y social de las personas con discapacidad intelectual.

4.40 PROPUESTA VARIABLE O COMPLEMENTARIA

En función de necesidades de los estudiantes, de las características de los estudios y de las capacidades y condiciones de las instituciones, la oferta variable podría organizarse a través de Seminarios o Talleres.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

9.3 CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

FUNDAMENTACIÓN

La práctica en la formación docente se presenta como el eje central y vertebral que atraviesa toda la formación y posibilitará el abordaje del rol docente desde la comprensión de los procesos que atraviesan la práctica educativa.

La práctica docente, al igual que otras prácticas sociales, se define como altamente compleja, dado que se lleva a cabo en “escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan en ella y la simultaneidad desde la que éstas se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean en gran medida imprevisibles”⁵⁹

El futuro docente debe estar preparado no solo con **conocimientos disciplinares y didácticos** sino también con las competencias, habilidades y criterios para tomar decisiones frente a la amplia gama de situaciones que se presentan en la Institución Escolar; en la que entran a jugar valores y decisiones éticas - políticas que condicionan su accionar. Situaciones estas, para las que muchas veces no ha sido preparado pero que tienen que ver con la cotidianidad y complejidad de dichas Instituciones.

“Enseñar no es cuestión de implementar repuestas preestablecidas a determinadas situaciones desde un cuerpo de prescripción teórica. Requiere hacer juicios especiales a la luz del conocimiento local e interpretaciones particulares de conceptos cualitativos e ideales educativos.”⁶⁰

⁵⁹ Edeltein, G. y Coria, A.- obra citada.

⁶⁰ Barrow, R. Formación de Maestros: Teoría y práctica. En Alliaud, A. y Duschatzky, L. (compiladoras) (2003): **Maestros, Formación, práctica y transformación escolar**. Miño y Dávila editores.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.646/09

Este planteo implica pensar al docente como un profesional y supone una práctica docente que se consolida y fortalece cuando está apoyada en la reflexión - acción.

Desde el Trayecto formativo de la Práctica Docente será fundamental promover la inserción de las estudiantes del profesorado en los amplios y diversos ámbitos relacionados con su futuro desempeño docente. Esto permitirá facilitar su integración, ampliar sus expectativas y sus experiencias, prepararse para ofrecer respuestas, análisis, conceptualizaciones y soluciones más o menos adecuadas a diferentes situaciones concretas y para ello resulta necesario tomar conciencia de que la práctica docente como práctica social, no es ajena a los signos que la definen como altamente compleja.

Lo expresado lleva a pensar en la necesidad de que la práctica docente, resignifique:

- las micro-experiencias de vida cotidiana,
- reconstruya el valor de la docencia,
- consolide los intercambios y valore la diversidad

Por lo señalado, la **formación en el trayecto de la Práctica Docente** requiere una visión articulada desde los distintos espacios curriculares, lo que implica a la vez un trabajo compartido, es decir convertir las prácticas en espacios de *indagación, debate, diálogo* en un intento por superar el enfoque **normativo** por el **reflexivo**. Se busca resaltar la articulación entre **la teoría y la práctica**, basándose en una enseñanza global desde un enfoque interdisciplinario.

Por lo tanto, es menester la articulación de éste trayecto formativo con los otros campos que forman parte de la caja curricular horizontal y verticalmente.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

La práctica en la formación docente, se suele presentar como un campo de aplicación de la teoría pedagógica o de los saberes disciplinares, desde este diseño, se entiende como praxis, esto es que la teoría informa a la práctica y ésta a su vez permita revisar la teoría, en un dialogo constante entre ambas.

Se trata, entonces, de encontrar una sistematización y organización de la tarea que no solo resulte significativa para los niños, sino que también posibilite la articulación entre la teoría y la práctica, sin descuidar la propuesta didáctica.

Se procura la formación del docente como agente social, educador constructor de conocimientos y no un mero transmisor. Por lo tanto, se hace necesario, ofrecerle una formación para la relación crítica y activa entre teoría y práctica.

Desde este trayecto curricular, se propone a la práctica pedagógica como un momento de reflexión crítica desde una doble vertiente: teórica – práctica en la búsqueda de la apropiación por parte de los estudiantes.

Expresados así, los conocimientos propios de la profesionalización docente, se sitúan en la intersección de la teoría y la práctica, que incluyen “un saber y un saber hacer”. Desde esta perspectiva, el conocimiento no es el único atributo de la competencia profesional, su valor está en la posibilidad de que su construcción, se oriente a satisfacer las necesidades actuales vinculadas a los problemas de la práctica concreta.

Entender la intervención pedagógica y la práctica docente en el profesorado desde esta perspectiva, exige situarse en un modelo en el que el aula se configura como un microsistema definido por unos espacios, una organización social, unas relaciones interactivas, etc.; pero fuertemente atravesado por las variables contextuales e institucionales.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Ser docente no es sólo estar en el aula e impartir saberes sobre tal o cual disciplina, su rol implica la participación real dentro de la institución en la que se desempeña, sea esta la escuela, un instituto, un centro vecinal, etc. Es necesario que conozca el entorno de la misma, en tanto marco social y las inquietudes de sus alumnos, lo que el medio les demanda, lo que ellos necesitan.

En este sentido, el Trayecto Curricular de Práctica Docente posibilitará el abordaje del rol docente desde la comprensión de los procesos que atraviesan la práctica educativa en diferentes contextos, tantos a nivel micro como a nivel macro social.

DESARROLLO CURRICULAR

1.10 PRÁCTICA DOCENTE I: CONTEXTO, COMUNIDAD Y ESCUELA

FUNDAMENTACIÓN

Habitualmente se concibe a la práctica como acción docente dentro del marco del aula; dentro de esta acción, como lo relativo al proceso de enseñar. Si bien este 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)

Las prácticas son construcciones sociales en las que se juegan múltiples variables (políticas, económicas, culturales, institucionales, grupales, personales) que las cargan de sentido y les otorgan significatividad. Obedecen a una lógica que las define y les confiere singularidad. (G.Edelstein: 1995). Se realizan en contextos específicos, concretos, singulares (escuelas y aulas) en un tiempo determinado, no causal ni lineal.

Involucra la generación, desde los comienzos mismos del proceso de formación inicial, de instancias específicas y de complejidad graduada que intentan

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

superar, de este modo, una concepción reduccionista y hasta descontextualizada de práctica limitada sólo a la enseñanza en las aulas, ampliando sus posibilidades e injerencias a otras dimensiones y espacios involucrados en el proceso de enseñar, tales como la institución educativa y el contexto.

Siguiendo a Edelstein, la formación docente entonces no puede ser una mera revisión de fórmulas didácticas o un adiestramiento en disciplinas específicas, tiene que ser el espacio que acoja la inquietud del profesor por trascender, el lugar en donde, mediante la reflexión, pueda aclarar su posición respecto de la problemática educativa, su rol en la dinámica social, su forma de entender el mundo. Debe ser el espacio en donde el profesor -en formación o en servicio- pueda hacer conciencia de sí mismo, de su labor y del mundo y pueda confirmar su compromiso con sus alumnos y su proceso de aprendizaje, un compromiso responsable con lo que sus existencias puedan llegar a ser.

El análisis de las relaciones escuela-comunidad-contexto constituye el eje organizador de las temáticas abordadas en este taller, mediante esquemas teórico-referenciales y estrategias metodológicas que posibiliten identificar y analizar críticamente los problemas socio-económicos y culturales que afectan a las comunidades educativas en general y a las prácticas docentes en particular.

Atentos a que el contexto socioeconómico cultural de la educación refleja el momento histórico que se está viviendo, se tomará como material de estudio el que ofrece la propia realidad de la región. La información obtenida mediante una tarea ordenada y fundamentada en datos empíricos y documentación relevante, permitirá a los estudiantes definir una problemática particular de alguna de las instituciones educativas especiales para profundizar su análisis desde los marcos referenciales propuestos en los talleres.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

A su vez, los diagnósticos aproximativos emergentes del contexto y de las instituciones educativas contribuirán a que los futuros docentes construyan marcos interpretativos y diseñen estrategias de intervención reconociendo la multiplicidad de tareas que podrían emprenderse desde la función docente y las prácticas institucionales en general, para atender, desde la especificidad educativa, los fenómenos de contexto.

Esta unidad curricular de régimen anual, se desarrolla en los ámbitos de los/as:

- 1- Institutos de Formación Docente, en los cuales se abordará el análisis de los contextos socioeducativos de las escuelas asociadas y otros ámbitos donde se realicen trabajo de campo;
- 2- Escuelas asociadas, donde se concretarán la primera inserción de los estudiantes en contextos de la práctica, guiados por el profesor de práctica y los “docentes orientadores” (docente del curso). Puede incluir visitas a las instalaciones y participación en distintas actividades priorizadas con las escuelas especiales, rotación en distintos ámbitos socioeducativos.

En forma articulada a la unidad curricular se desarrollarán:

Seminario-Taller de Métodos y Técnicas de Indagación y Taller de Institución Educativa.

PROPÓSITOS

- Brindar espacios que posibiliten el análisis de la relación escuela – contexto mediante esquemas teórico-referenciales y estrategias metodológicas de indagación que permitan identificar y analizar críticamente los contextos socio-económicos y culturales que afectan y marcan a las instituciones educativas y a las prácticas docentes.

“Gral. Martín Miguel de Güemes,
Héroe de la Nación Argentina”

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

- Promover la comprensión de la complejidad de la trama institucional educativa que enmarca las prácticas docentes en sus diferentes dimensiones, a través de la inclusión de los estudiantes en la vida institucional, y desde allí orientar los trabajos de campo que permitan recoger información y sistematizarla para su comunicación.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

CONTENIDOS BÁSICOS

La realidad Educativa actual en su complejidad: Contexto, comunidad, escuela. Análisis de diferentes situaciones contextuales del entorno. Construcción de instrumentos que permitan el relevamiento de información. La práctica educativa como práctica social compleja. La constitución de los sujetos de la práctica educativa: docentes y alumnos. Dimensiones de la Práctica docente. La enseñanza como práctica educativa configurada contextualmente: incidencias socio-históricas, institucionales, curriculares y situacional-ecológicas. Primeras Inserciones en escuelas especiales e integradoras y en ámbitos no formales, talleres de formación laboral, servicios de producción de materiales y recursos didácticos especiales, servicios de rehabilitación.

Sistematización de la información -elaboración de estadísticas simples; cuadros comparativos, gráficos de frecuencia, etc.- para su comunicación en distintos formatos.

1.11 TALLER: MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INDAGACIÓN

FUNDAMENTACIÓN

Se dirige al aprendizaje de metodologías sistemáticas para recoger y organizar las informaciones empíricas primarias y secundarias en los trabajos de campo en escuelas especiales para niños, discapacidad intelectual, integradoras y otros ámbitos no formales, en relación al contexto, a través de observaciones, entrevistas, análisis documental, técnicas de registro, elaboración de indicadores simples, elaboración de cuadros comparativos, búsqueda bibliográfica, entre otros.

Los problemas educativos, Institucionales, áulicos y extra-áulicos, que afectan el devenir de procesos y acciones educativas, demandan ser reconocidos, estudiados,

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

analizados en sus causas y encarados desde acciones concretas que conlleven a su resolución.

Se plantea entonces, la necesidad de ofrecer a los estudiantes herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para llevar a cabo los trabajos de campo de la formación general y específica; como también iniciarlos en el trabajo sistemático sobre las prácticas docentes.

Por lo tanto, construir prácticas de indagación, asociadas al quehacer educativo cotidiano, demanda conocer y saber construir un plan de relevamiento, con instrumentos apropiados de metodología cualitativa y cuantitativa, indispensables para el desarrollo de planes de recolección de la información que favorezcan la mirada crítica sobre las problemáticas educativas.

El Taller busca proveer a los futuros docentes de un espacio de aprendizajes que integre el saber: favoreciendo el conocimiento de las fases del proceso de investigación y los instrumentos de metodología cualitativa y cuantitativa existentes en su amplia y diversa variedad, el saber hacer: al promover el aprendizaje de procedimientos específicos vinculados a la elaboración, aplicación y análisis crítico de los instrumentos de recolección de datos, respetando la diversidad de contextos y personas interactuantes, la multiplicidad de situaciones y reacciones, y la amplia variedad de problemáticas que atraviesan las instituciones educativas especiales, integradoras, de ámbitos no formales y sus contextos.

En el marco del taller se propone la realización de un pequeño trabajo de investigación socioeducativa. El mismo consistirá en la realización de un estudio exploratorio-descriptivo sobre aspectos socio-económicos y educativos del departamento donde se encuentre ubicado el instituto y las instituciones educativas especiales asociadas.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Esta unidad curricular, de desarrolla en forma cuatrimestral y se realizará en el ámbito del instituto.

PROPÓSITOS

- Propiciar conocimientos para analizar algunas estrategias de construcción y aplicación de métodos y técnicas para la recolección de datos presentados durante el taller.
- Brindar herramientas y marcos conceptuales para la observación, la elaboración de informes y registros.

CONTENIDOS BÁSICOS

Los procesos de indagación para el análisis de la realidad socioeducativa y las prácticas docentes en educación especial. Herramientas de relevamiento, análisis e interpretación de información. Las fuentes primarias y secundarias. Técnicas de recolección de datos: encuestas y entrevistas. La observación. Características y relevancia en las prácticas docentes. Tipos de observación y de registro. Análisis de variables, dimensiones e indicadores cuantitativos y cualitativos del Sistema Educativo. Lectura e interpretación de documentación y normativa escolar. Técnicas de procesamiento y análisis de la información. Diferentes tipos de informes.

1.12 SEMINARIO TALLER: INSTITUCIONES EDUCATIVAS

FUNDAMENTACIÓN

Plantear la problemática de las instituciones educativas en la formación de los futuros docentes implica reflexionar sobre la función de éstas en relación con el Estado, la Economía y la Sociedad. Su origen y desarrollo está fuertemente impregnado de

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

procesos históricos políticos que las definen y enmarcan como generadoras de profundos cambios sociales. Por esto, la comprensión de su dimensión temporal en el contexto de los procesos nacionales e internacionales, requieren del análisis del marco histórico, político, social y económico que inciden en forma directa en su organización y las relaciones que promueve a su interior y con la sociedad.

En los actuales escenarios, se suscita una nueva mirada sobre la Institución Educativa, en particular sobre la Educación especial, lo que implica transformar la escuela y revisar sus funciones para adecuarla a los requerimientos de la comunidad en la que está inserta y satisfacer las necesidades y las nuevas demandas educativas.

Elegir una profesión que transcurre en una institución específica, conlleva necesariamente a interiorizarse de la misma, de sus movimientos, crisis, conflictos, cultura, atravesamientos. De tal manera que podamos explicar lo paradójico que a veces se torna la práctica docente.

Los futuros docentes deberán comprender la importancia de las tramas vinculares intersubjetivas y la causalidad social e institucional de su constitución; los modos de funcionamiento en las dinámicas escolares para que, a partir de esta comprensión crítica, puedan reflexionar sobre las problemáticas institucionales que se centran en las relaciones, los vínculos y sus efectos y no en las personas que los actúan.

Uno de los aspectos importantes para ser analizados son los procesos de gestión escolar, el conjunto de decisiones, negociaciones y acciones comprometidos en la puesta en práctica del proceso educativo, en el espacio de la escuela, por parte de los agentes que en él participan; destacando la importancia de la compleja trama de relaciones y procesos de la vida cotidiana de las instituciones educativas, a través de los cuales cobra vida la práctica educativa.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

PROPÓSITOS

- Propiciar la construcción de un cuerpo de conocimientos sobre la dinámica institucional, a fin de asumirse como un actor comprometido en el ámbito de las instituciones educativas que les toque actuar, interpretando el entretreído de dimensiones intrapersonales, interpersonales, y contextuales de los procesos institucionales educativos y de sus actores.
- Promover la indagación y análisis de los diferentes referentes históricos, sociales, políticos, económicos y culturales que dan significado a la escuela actual.

CONTENIDOS BÁSICOS

Las instituciones educativas. Diferentes marcos teóricos. Dialéctica de lo instituido y lo instituyente. Características que las definen. Dimensiones de la institución Educativa: Pedagógico-didáctica; organizacional y Administrativa; socio-comunitaria. Cultura Institucional. El imaginario Institucional. Poder y Autoridad. Los espacios de participación. Problemáticas que los atraviesan. Análisis de casos en escuelas especiales y comunes integradoras.

Esta unidad curricular, de régimen cuatrimestral se desarrollará al interior del espacio de Practica I, tendiendo a una integración de saberes.

2.20 PRÁCTICA DOCENTE II: GESTIÓN INSTITUCIONAL Y CURRICULAR

FUNDAMENTACIÓN

Con respecto al primer eje Gestión Institucional supone reconocer las lógicas que regulan la dinámica institucional -cultura y prácticas-, su historicidad, los conflictos existentes, las problemáticas centrales, las relaciones interpersonales, las formas

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

organizacionales típicas, los procesos de gestión curricular, entre las cuestiones más relevantes. Los aportes del espacio curricular Taller Institución Educativa, desarrollados en el primer año permitirán abordar las configuraciones institucionales de la práctica docente en la modalidad educación especial para indagar los procesos específicos en que se construyen las mismas.

También se abordará el eje Currículum, buscando aportar elementos que permitan analizar el currículum oficial, qué señalan los aprendizajes prioritarios (NAP), la industria editorial que los traduce, y la enseñanza que se hace responsable en el aula de que se transformen en aprendizajes relevantes a través de una cuidadosa programación de actividades, diseño de materiales y evaluación permanente.

Busca aproximar a los estudiantes a los procesos que se generan al interior de las instituciones educativas (trama de lo instituido, la dinámica instituyente, las condiciones de los sujetos en las mismas), y las relaciones que se tejen entre estas y la sociedad. Asimismo intenta generar un espacio que posibilite a los alumnos participar en acciones que le aporten marcos referenciales para el análisis y valoración de experiencias en relación a la gestión curricular.

Los estudiantes en esta Práctica asumirán el rol de observadores participantes del curso de una escuela especial asociada, integradora y de otros ámbitos no formales; colaborando en:

- el aprendizaje de los alumnos, iniciándose así en forma paulatina en una de las tareas, propia de la profesión.
- Las tareas diseñadas por el docente.
- La elaboración y desarrollo de programas y estrategias de intervención educativas, y de actividades de aprendizajes que impliquen adecuaciones curriculares.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

- Ayudas didácticas en reemplazo y/ o complemento de los libros de texto, acompañamiento a alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad, necesidades múltiples, otras dificultades escolares, etc.

A la vez, dentro de las tareas a desarrollar en la Institución formadora, el trabajo de campo incluirá a los estudiantes en las tareas de análisis de los materiales curriculares, de su coherencia con las prácticas de programación, enseñanza y evaluación.

Esta unidad curricular se desarrollará en forma articulada con:

Taller de Currículum y Organizadores Escolares y Seminario- Taller de Programación de la Enseñanza.

PROPÓSITOS

- Promover el análisis del entretendido de dimensiones intrapersonales, interpersonales, y contextuales en las instituciones educativas especiales de diversos contextos.
- Generar un espacio para compartir y hacer público el conocimiento y la experiencia que se construye y produce cotidianamente en las escuelas especiales, como así también reconstruir y resignificar los conocimientos de la experiencia personal vivida en las instituciones educativas
- Propiciar marcos que permitan la comprensión de las configuraciones institucionales de la práctica docente en la modalidad educación especial para indagar los procesos y lógicas específicas que se construyen en los procesos curriculares y de enseñanza.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

CONTENIDOS BÁSICOS

Diversos contextos escolares y los procesos de incorporación. Las observaciones participantes en su doble perspectiva: como apoyo a los docentes y a los alumnos y como forma de aprender las actuaciones propias de la profesión docente de educación especial. Relevamiento de la información sobre los condicionantes institucionales de la práctica docente y de las Culturas de la Enseñanza. y de las Culturas de la colaboración. Los NAP. Los diseños curriculares jurisdiccionales, institucionales y áulicos. Planificaciones, textos escolares, y materiales de apoyo. Observaciones de clases en diversos años y áreas. Diseño de propuestas de enseñanza. Análisis de Casos, simulaciones o microexperiencias en escuelas asociadas especiales, integradora y de ámbitos no formales.

2.21 TALLER: CURRÍCULUM Y ORGANIZADORES ESCOLARES

FUNDAMENTACIÓN

En general, en los desarrollos teóricos, las propuestas bibliográficas y las prácticas legitimadas por la cultura institucional de las escuelas, la temática del Currículum contempla muy colateralmente la dimensión organizativa, circunscribiéndose como ámbitos diferenciados de tratamiento y resolución. Sin embargo, no es difícil advertir que el contexto del aula se halla condicionado por proposiciones e imposiciones externas (nacidas de la macroestructura de la administración educativa) e internas (relacionadas con la microestructura de la escuela).

Históricamente, el desarrollo del Currículum, así como el cambio con propósitos de mejora, se fundamentó en la acción individual del profesor en el aula, manteniéndose intactas las estructuras organizacionales. Actualmente, desde una

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

visión reivindicativa del papel de la organización, se asiste a una dialéctica Currículum – organización, por cuanto las actuaciones relacionadas con procesos de enseñanza y aprendizaje contribuyen a potenciar modalidades organizativas, y éstas – a su vez – proporcionan las condiciones para el desarrollo de esas actuaciones, constituyéndose en componente del Currículum institucional, desde una concepción amplia del término.

La escuela actúa como contexto en el que se desenvuelve la enseñanza y el aprendizaje, y en ese sentido la organización escolar actúa como posibilitadora o limitadora de la intervención por el conjunto de condicionantes que la constituyen.

De una manera más específica, la organización configura la condición de viabilidad del Currículum al asegurar las condiciones, circunstancias, recursos, tecnologías, tiempos, normas, etc. que lo hacen posible. Visto así, el desarrollo y la mejora de la enseñanza y el aprendizaje se vincula con el desarrollo y mejora de la organización.

Una perspectiva dinámica y crítica del Currículum plantea la exigencia de un proceso abierto en continua revisión y cambio, lo que requiere de una pluralidad de conceptos, perspectivas teóricas e ideológicas que proporcionen elementos para analizar, explicar, comprender y orientar posibles decisiones y prácticas tendientes a la mejora de la escuela. Ello supone reconocer que el desarrollo curricular y organizativo de las escuelas, no constituyen procesos exclusivamente tecnológicos, porque a las cuestiones técnicas van ligadas otras dimensiones y lógicas no instrumentales, de índole socio – política, cuya indispensable consideración permite comprender, explicar y reconocer que no todo es previsible, explícito y controlable en el Currículum y en la organización, ni siempre guarda coherencia con los fines declarados que se persiguen.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Esta unidad curricular, de régimen cuatrimestral se desarrollará en el espacio de Práctica II, tendiendo a lograr la integración de saberes.

PROPÓSITOS

- Propiciar espacios de análisis de los procesos organizativos como ámbito de concreción y como componentes del Currículum institucional, Integrando el análisis de las “rutinas” y “rituales” que forman parte de la vida social y escolar, como estructurantes de las prácticas y reguladores prácticos que permiten poner en marcha a las organizaciones.
- Promover la indagación y comprensión de la coherencia entre el currículum oficial, los textos escolares y la práctica de la enseñanza, generando el análisis crítico de diferentes desarrollos curriculares proponiendo sugerencias, mejoras y posibilidad de selección respecto a las necesidades del trabajo pedagógico.

CONTENIDOS BÁSICOS

La escuela como organización social en la que se viabiliza la concreción del Currículum. La estructura formal e informal de la organización. Documentación organizadora en la escuela (planificaciones, agendas, registros de asistencia, legajos, cuadernos de comunicaciones, etcétera). Su función en relación a la regulación de las prácticas docentes.

El Currículum: diferentes definiciones y dimensiones. Cultura, Currículum y distribución de saberes. Diferentes aportes en el estudio del Currículum y la estructura de la escuela. El análisis organizacional de la escuela como campo de diseño e intervención para la implementación y el cambio curricular.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Niveles de especificación curricular en el caso argentino: nacional, jurisdiccional, institucional, áulico. Los NAP, DCJ, el PCI, la planificación áulica. Las adecuaciones curriculares. La intervención profesional del docente en el desarrollo curricular.

2.22 TALLER: PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA

FUNDAMENTACIÓN

Tal como lo plantea Cols la necesidad de un diseño deviene de la naturaleza de la enseñanza como acción intencional, proyectual y racional. Situándola a la programación en el marco del proceso de enseñanza que lleva a cabo el profesor.

Jackson establece que la tarea de enseñar comprende distintos momentos: La fase pre-activa, la fase interactiva y la pos-activa, desde el punto de quien enseña, la instancia pre-activa implica un proceso de construcción personal o colectiva orientado a convertir una idea o propósito en un curso de acción.

La programación define así un espacio “transicional”, de articulación entre las intenciones y valores pedagógicos del profesor y las condiciones de la tarea (Cols, 2000:4).

La posibilidad de anticipación en el tiempo, de prever a priori los elementos y aspectos críticos de la tarea, de considerar conjuntamente propósitos, posibilidades y restricciones, constituyen los ejes del proceso de programación.

El diseño articula tres funciones básicas en relación con los procesos de enseñanza:

- Una función de regulación y orientación de la acción, en la medida en que se traza un curso de acción y se define una estrategia que permite reducir la incertidumbre y dar un marco visible a la tarea;

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

- Una función de justificación, análisis y legitimación de la acción, en la medida que permite otorgar racionalidad a la tarea y dar cuenta de los principios que orientan las decisiones;
- Función de representación y comunicación, en la medida en que permite plasmar y hacer públicas las intenciones y decisiones pedagógicas en un plan, esquema o proyecto.

Los procesos que se evidencian al construir un diseño constituyen un conocimiento práctico profesional, un “saber hacer” que se adquiere produciéndolo y como todo “hacer artesanal” para ser aprendido necesita de un profesor que acompañe y oriente a los estudiantes-aprendices en las decisiones que han de tomarse para definir tiempos, espacios, materiales, consignas, entre otros aspectos.

Enseñar a diseñar es asumir la complejidad de enseñar un problema práctico. Cuando el profesor convoca a los estudiantes a pensar en cómo organizar el espacio en que se trabajará la propuesta, los tiempos que se le destinarán, la secuencia y el tipo de actividades que se eligieron en función del recorte de contenidos realizado, pone a los estudiantes en situación de tomar decisiones, les demanda un conocimiento puesto al servicio de la acción pensada y anticipada, los orienta para que consideren también los saberes que ya poseen los sujetos a quienes se les brindará la Enseñanza.

Cada vez que un profesor interviene preguntando “¿qué se espera que aprendan con esta actividad?” o “¿para qué se plantea esa pregunta?” o “¿qué respuestas anticipan que obtendrán?”, promueve la reflexión sobre los contenidos, los objetivos, las estrategias que ponen en juego los alumnos en el momento de resolver determinadas situaciones.

“Gral. Martín Miguel de Güemes,
Héroe de la Nación Argentina”

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Esta unidad curricular, de régimen cuatrimestral se desarrollará en el espacio de Practica II, tendiendo a lograr la integración de saberes.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

PROPÓSITOS

- Promover el análisis de la enseñanza, su programación y las decisiones que devienen de su práctica en el marco de las instituciones, las políticas educativas y los contextos; a partir, entre otros recursos, de la comparación de distintos modelos de programación, analizando diferentes diseños didácticos en relación con la selección y organización de contenidos y actividades.
- Generar un espacio que favorezca la elaboración de diseños didácticos considerando diversos enfoques acerca de la enseñanza, fundamentando sus decisiones didácticas en relación con variables, políticas, contextuales, grupales, e individuales.

CONTENIDOS BÁSICOS

Programación, currículum y enseñanza. Enfoques de Programación. Decisiones sobre la fase pre activa de la enseñanza: definición de propósitos y objetivos; el tratamiento del contenido- selección, secuencia y organización; elaboración de estrategias de enseñanza; materiales de enseñanza y previsión de las formas de evaluación. Relaciones entre objetivos, contenidos y actividades. Adecuaciones en los diferentes componentes de la planificación.

Diseño de distintas propuestas para un mismo contenido y un mismo año. Diseño de secuencias sobre un mismo contenido en distintos años y/o ciclos de manera de anticipar la complejidad de su enseñanza. Diseño de secuencias de enseñanza en donde se articulan áreas. Análisis de secuencias realizadas por otros (compañeros, docentes, libros de texto) y rediseño de las mismas. Análisis de Casos, simulaciones o microexperiencias.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

3.32 PRÁCTICA DOCENTE III: PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA

FUNDAMENTACIÓN

Las prácticas de la enseñanza hacen referencia a los procesos de transmisión y apropiación de contenidos y saberes que se enmarcan en procesos de escolarización, se ponen de manifiesto en la relación docente, alumno y conocimiento, básicamente centrado en el enseñar y aprender. Dichas prácticas tienen como especificidad el trabajo con el conocimiento, y cómo se comparte y se construye el mismo en el aula. (EDELSTEIN, G. 1995).

Las prácticas de la enseñanza son prácticas complejas. Algunas de sus características refieren a que se desarrollan en el tiempo, son irreversibles, involucran procesos interactivos múltiples y se hallan presentes en las mismas diversos acontecimientos. Además se considera que las prácticas de la enseñanza son plurales porque tienen relación con distintos contextos, distintas personas y distintas historias.

Sostenida sobre procesos interactivos múltiples las prácticas de la enseñanza cobran, sin embargo, forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que el docente concreta en torno a una dimensión central y constitutiva de su trabajo: el problema del conocimiento, cómo se comparte y construye el conocimiento en el aula (ELDESTAIN, G. 2002).

Se propone brindar herramientas metodológicas que permitan realizar observaciones de prácticas de enseñanza en escuelas especiales en diferentes niveles, con la intención de posibilitar la reflexión acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el propio contexto de clase.

Las temáticas puntuales que se van abordando, las quejas como problemas, permitiendo su conceptualización, y la creación concomitante de soluciones situadas, como producciones propias de los docentes implicados en la tarea de formación.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Se afirma que sólo el docente preocupado por mejorar sus prácticas, y que asume una actitud de compromiso con dicha preocupación, puede cambiar, a partir de mirar lo que hace e hizo (es decir: de mirarse), de mirar lo que hacen sus colegas, de informarse sobre lo que otros colegas docentes realizan en otros campos, en otros contextos de trabajo, en otros países, etc.

La inclusión de narrativas en las clases y producciones, el análisis de casos, y el trabajo grupal, entre otras, aparecen como estrategias privilegiadas en la consecución de estos propósitos. El trabajo colaborativo, de tutoría, y de evaluación formativa con los alumnos, permite ir complejizando y profundizando el conocimiento acerca de las prácticas pedagógicas desarrolladas en años anteriores.

Se involucra a los alumnos en el diseño, desarrollo y evaluación de secuencias de trabajo para la enseñanza de determinados contenidos tanto de nivel inicial como de primaria y la elaboración de adaptaciones curriculares según la orientación.

Como paso previo se establecerán en una primera instancia la organización de microexperiencias didácticas que tienen la necesidad de trabajar en la introducción de ajustes en un diseño y aprender a evaluarlo según lo que muestra su implementación. A su vez vivenciar la toma de decisiones prácticas en contextos prefigurados.

No supone una incursión fugaz para dictar una clase, sino un trabajo de inserción en el grupo-clase que facilite la adecuación del diseño y que posibilite el desarrollo de una secuencia de trabajo, incluyendo una fase de evaluación del aprendizaje de los alumnos.

Se desarrollarán las prácticas de enseñanza en diferentes salas de atención temprana, y nivel inicial llevando a cabo la programación e intervención específicas por parte de los estudiantes, con guía y orientación activa del profesor de prácticas y el

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

“docente orientador”. Como todas las unidades del campo de las Prácticas, se articula con el resto de las unidades curriculares de la formación general y específica.

Los profesores de los Talleres de Enseñanza asistirán de manera conjunta a los practicantes en el diseño, desarrollo y evaluación de las propuestas de las áreas en las que practican.

Esta unidad curricular, de desarrollo anual en el ámbito del instituto de formación y en forma articulada con el Taller Evaluación de los Aprendizajes.

PROPÓSITOS

- Brindar herramientas metodológicas que permitan realizar observaciones de prácticas de enseñanza en escuelas especiales y/o comunes en diferentes niveles con población de alumnos con discapacidad intelectual, con la intención de posibilitar la reflexión de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el propio contexto de clase.
- Promover marcos que posibiliten el diseño, la implementación y el análisis de las propuestas didácticas en la programación de clases atendiendo a los contenidos curriculares, las construcciones metodológicas y el material de apoyo para el aprendizaje en cada una de las áreas.

CONTENIDOS BÁSICOS

Diseño, programación e implementación de propuestas de enseñanza. Toma de información para adecuar las propuestas a contextos y grupos de alumnos: actividades acotadas, dentro de un proyecto general del docente orientador de la escuela especial asociada. Secuencias de clases alrededor de algunos contenidos.

Prácticas de la Enseñanza. Diseño, programación e implementación de propuestas de enseñanza en salas de atención temprana y Nivel inicial de escuelas especiales.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Actividades planificadas en coordinación con el docente del curso. El análisis y diseño de estrategias y modalidades del trabajo grupal para la Coordinación de grupos de aprendizaje. Evaluación de Aprendizajes. Socialización y análisis de experiencias (filmaciones, registros de clase, cuaderno de los alumnos, entre otros). Autoevaluación y co-evaluación.

3.33 TALLER: EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

FUNDAMENTACIÓN

Para introducirnos en la problemática de la *evaluación* tenemos que saber, ante todo, que es un campo conflictivo, de posiciones controvertidas y polémicas. Álvarez Méndez (2001), expresa que se conceptualiza y se interpreta la evaluación con significados diferentes, que sus usos son dispares, que las intenciones son diversas, aunque todos hablemos y actuemos en nombre de una evaluación de calidad. Por ello, este autor sostiene que introducirnos a las prácticas evaluativas sin mayores reflexiones, sin referencia a marcos conceptuales, a los contextos sociales, al momento histórico, a los intereses que responden podemos hacer que prácticas pretendidamente transformadoras sean sólo prácticas reproductoras.

Desde esta perspectiva sostenemos, como lo hacen Wassermann (1994), Lipman (1998), Álvarez Méndez (2001), Litwin (2005), Palou de Maté (2005), que evaluar no es medir, clasificar ni examinar o calificar porque estas son actividades instrumentales de las que no se aprende. *Las prácticas evaluativas* son prácticas de aprendizaje y de enseñanza.

En este sentido, Álvarez Méndez (2001) expresa: No todo lo que se enseña debe convertirse automáticamente en objeto de evaluación. Ni todo lo que se aprende

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

es evaluable, ni lo es en el mismo sentido, ni tiene el mismo valor. Afortunadamente los alumnos aprenden mucho más de lo que el profesor suele evaluar.

Por lo tanto, entendemos que la evaluación tanto para el alumno como para el docente es conocer, es contrastar, es dialogar, es indagar, es argumentar, es deliberar, es razonar, es valorar, discriminar porque es parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Quien evalúa aprende a intervenir intencionalmente para comprometerse con el proceso de aprendizaje de quien aprende.

Siguiendo los planteos de Radulovich, S. el plano técnico es un recurso y un instrumento necesario en la acción evaluativa, con el recaudo de que se inscriba en la razón sustantiva de quienes participan en el programa, currículum, proyecto, institución. Los participantes son el eje neurálgico de cada uno de esos ámbitos de evaluación, y su voz no puede ser ignorada. Si la evaluación, a diferencia de la investigación básica, tiene que ocuparse de ser *útil* (ayudar a que los programas, instituciones, currículos funcionen mejor), resulta entonces necesario considerar ¿mejor para quién? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cómo?

La evaluación del aprendizaje es el proceso que permite emitir juicios de valor acerca del grado cuantitativo y cualitativo de lo aprendido requiere el análisis y diseño de estrategias, modalidades e instrumentos de seguimiento y evaluación de los aprendizajes.

Esta unidad curricular, de régimen cuatrimestral se desarrollará al interior del espacio de Practica III, tendiendo a lograr la integración de saberes.

PROPÓSITOS

- Propiciar el análisis de los diferentes posicionamientos acerca de la evaluación en los debates didácticos actuales, comprendiendo entre otras cosas, que la evaluación siempre es un proceso de diálogo, comprensión y mejora.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

- Brindar marcos que faciliten diseñar instrumentos de evaluación permitiendo recoger información suficiente y útil al momento de tomar decisiones acerca de la enseñanza, promoviendo la reflexión sobre de la importancia de la autoevaluación y de la co-evaluación.

CONTENIDOS BÁSICOS

Diversas maneras de concebir la evaluación. Funciones y características de la evaluación. Diferencias entre medir y evaluar. Modelos de enseñanza y prácticas evaluativas. Tipos de evaluación según los propósitos, el sujeto evaluador. Dimensión social, ética y afectiva de la evaluación. Principios de la evaluación en una concepción integradora. Evaluación, autoridad y poder. Evaluación y acreditación.

Medios e instrumentos de evaluación. Instrumentos de evaluación basados en la observación. Clasificación y utilización de distintos tipos de pruebas.

Diseño y elaboración de pruebas para las distintas áreas curriculares. Aspectos cualitativos y cuantitativos de la evaluación de los alumnos. Los resultados de aprendizaje y el qué evaluar. Estrategias para evaluar los distintos tipos de aprendizaje. Instrumentos adecuados para distintos tipos de contenidos. Necesidad de enseñar y evaluar en forma integrada los distintos tipos de aprendizaje.

Evaluación en relación a las adecuaciones curriculares, atendiendo los diferentes componentes de la programación.

4.41 PRÁCTICA DOCENTE IV: PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA Y RESIDENCIA

FUNDAMENTACIÓN

La secuencia cierra con un trabajo específico de incorporación plena al ejercicio de la tarea docente en el marco escolar.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Terigi y Diker (1997:256) plantean que si bien la residencia se centra principalmente en la programación, conducción y evaluación de la enseñanza, se diferencia cualitativamente como experiencia académica de las etapas anteriores, al incluir el trabajo explícito sobre otros planos de la actuación:

1- De carácter organizacional: al integrarse al equipo docente de la institución teniendo oportunidad de compartir experiencias institucionales, departamentales, areales; también participa en la dimensión de las relaciones escuela-comunidad, escuela-familia.

2- Organización curricular: obliga al residente el desarrollo curricular de variados ámbitos del conocimiento.

3- Referidos a los procesos de enseñanza y aprendizaje donde el desarrollo de unidades de trabajo más extensas y variadas los conecta con diferentes concepciones metodológicas, procedimientos didácticos. No sólo se responsabiliza de los procesos de enseñanza sino también del seguimiento del aprendizaje y necesidades de los alumnos.

A su vez en el instituto se complementa con un trabajo que implica:

- El análisis de la inserción del rol y la incorporación a los procesos de trabajo docente.
- Los problemas de su práctica docente como casos a discutir con sus compañeros.
- Profundización del tratamiento de los temas de los diversos campos disciplinarios y didácticos.
- Producción de informes sobre las estrategias de enseñanza implementadas y la evaluación de sus resultados.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

También requiere de una articulación del trabajo con las instituciones asociadas que recibe a los practicantes y residentes. Supone la apertura de espacios colectivos diferentes que involucren la inclusión de los maestros o profesores en ejercicio en los cursos en que las prácticas tendrán lugar, revalorizando el espacio y la función de las escuelas especiales asociadas.

Tal como lo plantean las recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares del campo de la Práctica Profesional “Las transformaciones sólo serán posibles si los distintos sujetos se re-conocen (en particular “docente orientador” y profesores de prácticas), si es posible pensar juntos distintas alternativas, dado que la mejor idea será siempre la que surja de un proceso colectivo, para que los alumnos de las “escuelas sede” efectivamente aprendan y los estudiantes- practicantes también.

El “docente orientador” es quien tiene las claves para que los practicantes y residentes inscriban institucionalmente sus prácticas, haciendo objeto de conocimiento la cotidianeidad escolar en todos sus planos: los diversos proyectos didácticos e institucionales, los acuerdos con otros maestros, las reuniones de padres, las reuniones de personal, los recreos, las lecciones paseo, el funcionamiento de las asociaciones cooperadoras, los registros y toda la documentación que circula por la escuela”.

En síntesis, los estudiantes en la Residencia, asumen en un curso y en forma integrada la totalidad de las funciones docentes tanto de planificación, como de gestión de la enseñanza, en el ámbito espacial de la institución y en vinculación con otras instituciones de la comunidad. La tarea seguirá siendo cooperativa por cuanto se reflexionará sobre la acción y sobre las teorías en la acción, y se tenderá a desocultar restricciones culturales que obstruyan procesos reflexivos

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

La Residencia pedagógica se articulará con un profesor especialista en cada una de estas disciplinas: Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, de Matemática y de Ciencias Naturales, quienes conformarán un equipo de trabajo en las Residencias, junto con los profesores especialistas en Discapacidad Intelectual, y asistirán a los residentes en el diseño, el desarrollo y la evaluación de las propuestas didácticas de cada área. Estos, junto a los docentes de Residencia, del campo de la Práctica, conformarán el equipo de Práctica y Residencia y compartirán la tarea de seguimiento de alumnos en las escuelas asociadas, como también la definición de la acreditación de los alumnos en la Residencia Pedagógica.

Acompañará esta Residencia un Seminario Taller dirigido a compartir, presentar y debatir experiencias referidas a la producción de conocimiento sistematizado, de su inclusión en el sistema y de regulaciones prácticas. Puede incluirse ateneos, presentaciones, exposiciones, y distintas modalidades de conocimiento público.

PROPÓSITOS

- Establecer un espacio de enseñanza donde se puedan realizar prácticas educativas que resignifiquen, articulen y transformen las relaciones sujeto conocimiento- metodología didáctica y sus representaciones.
- Facilitar la construcción de capacidades que resulten significativas para acceder a distintas realidades educativas y tomar decisiones pedagógicas adecuadas.
- Diseñar, implementar y evaluar propuestas didácticas significativas para la enseñanza en instituciones, situaciones áulicas y espacios específicos.

“Gral. Martín Miguel de Güemes,
Héroe de la Nación Argentina”

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

- Registrar de forma cualitativa los datos de las experiencias pedagógicas en las que participen y las procesen como material fundamental para la reflexión sobre la práctica y el crecimiento profesional.
- Construir capacidades para la autoevaluación y orientación de los caminos de formación a partir de la reflexión metacognitiva sobre la propia práctica.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.646/09

CONTENIDOS BÁSICOS

La residencia docente. Los diferentes momentos de la residencia. Organización y gestión de la residencia. El contrato pedagógico. La inscripción del contexto comunitario, de la cultura y la gestión institucional, de los proyectos curriculares y áulicos. Los fundamentos, propósitos, contenidos, procesos de la intervención docente en la Educación Especial en el nivel Primario, escuelas integradoras, ámbitos no formales. La importancia de los materiales curriculares en la Residencia. La evaluación de la intervención docente: evaluaciones procesuales y evaluaciones de resultados. Los proyectos de extensión y acciones interinstitucionales. Acciones en distintos ámbitos formales y no formales de la práctica docente. Evaluación de la residencia. El Trabajo final como instancia de integración de la carrera, en forma articulada con Sistematización de Experiencias.

Esta unidad curricular, de desarrollo anual en el ámbito de:

1. El trabajo en el instituto sobre el análisis de las experiencias de las residencias que se llevan a cabo en las escuelas sede en todas las áreas curriculares del nivel primario.
2. El trabajo de campo en las escuelas sede en las residencias donde se ocuparán de la programación, implementación y evaluación de sus clases. Como también las experiencias en ámbitos sociocomunitarios y no formales relacionados con su rol.

En forma articulada a la unidad curricular se desarrollará: Taller de Sistematización de experiencias

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

4.42 SEMINARIO TALLER: SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

FUNDAMENTACIÓN

Un primer paso para entender la sistematización es reconocer que existen dos grandes «corrientes» de ideas al respecto. Una de ellas -y quizás la más desarrollada- es la que entiende la sistematización como un proceso de construcción de conocimientos a partir de la experiencia, que surge de reivindicar la práctica de las experiencias y de la lucha de algún momento de muchas personas que trabajaron en la educación popular. La otra —más pragmática— considera que la sistematización es una metodología de trabajo. Un registro de experiencias para aprender de ella, para no cometer los mismos errores (Barnechea, González y Morgan, 1998 y Beaumont et al., 1996).

Estas vertientes de pensamiento son en esencia producto de la propia sistematización de quienes la plantean. En todo caso, ambos marcos conceptuales concuerdan en justificar la sistematización: *la necesidad de recuperar y comunicar las experiencias para poder aprender de ellas*. Es así como Muñoz (1998) afirma que la sistematización valoriza positivamente el «saber popular» y trata de teorizar sobre dicho saber.

La sistematización de experiencias se debe considerar, entonces, como un esfuerzo consciente por capturar los significados de la acción y sus efectos; como lecturas organizadas de las experiencias, como teorización y cuestionamiento contextualizado de la praxis social, para poder comunicar el conocimiento producido. En resumen, si bien la sistematización no es un concepto unívoco, aparece como un tipo de tarea reflexiva, que todos podemos hacer y que, al recuperar la práctica organizadamente, nos permite volver a intervenir en ella y en la realidad.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Se requiere integrar a los estudiantes, a lo largo del proceso, en la **sistematización de las prácticas**. Es una tarea compleja de reflexión y de acción en sí misma, cuyo aprendizaje se inicia en la formación inicial y acompaña toda la vida laboral. En principio, pueden reconocerse tres aspectos de importancia en la formación del profesorado que deben ser promovidos desde el inicio de la formación en el campo de las prácticas docentes:

- Capacidad para compartir y hacer público el conocimiento y la experiencia que se construye y produce cotidianamente en las escuelas
- Integrar el análisis de las “rutinas” y “rituales” que forman parte de la vida social y escolar, como estructurantes de las prácticas. Habitualmente se acostumbra a connotar negativamente a estos reguladores prácticos que permiten poner en marcha a las organizaciones. En tal caso, habrá que analizar qué “nuevas rutinas” deberán ser instaladas y qué otras son para recuperar.
- Debatir experiencias referidas a la producción de conocimiento sistematizado, de su inclusión en el sistema y de regulaciones prácticas.

Incluyen ateneos, presentaciones, intercambios, exposiciones, y sistematización de experiencias analizadas a través de diferentes medios, para su comunicación pública.

La finalidad de estos talleres es que los estudiantes tengan *espacios de reflexión, evaluación y sistematización de las experiencias observadas y/o protagonizadas*. Implica que el formador de práctica propicie un clima apropiado donde se establezcan relaciones interpersonales con los alumnos basadas en un alto grado de confianza y de respeto, ya que se realizará un análisis y reflexión crítica acerca de

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

cómo se ejecutó la práctica personal, de los compañeros, con alusión a limitaciones, logros y dificultades, etc.

Para ayudar a generar este clima de confianza y de óptima comunicación interindividual, es recomendable trabajar en grupos no muy grandes que a su vez se organicen en sub-grupos y en parejas en los diferentes momentos del proceso de reflexión, análisis y sistematización de las experiencias.

Las conclusiones a las que se llegan a partir del trabajo de los Talleres de Sistematización deben ser comunicadas a los formadores de los diferentes campos interesados para que puedan aportar a mejorar la calidad de las producciones.

No existe en sí una metodología de trabajo para sistematizar experiencias. Los pasos y las técnicas que se utilizan obedecen a criterios básicos: la coherencia interna del proceso y la pertinencia de las herramientas, considerando no perder la integridad del proceso.

En tal sentido, la sistematización de experiencias incluye en sí misma una propuesta metodológica de trabajo. Una construcción de método y técnicas al servicio del objetivo del trabajo: el registro analítico de una experiencia. (Jara, 2001).

Una de las formas de construir el registro es la documentación narrativa de prácticas escolares, es una modalidad de indagación y acción pedagógicas orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas (Suárez, 2003 y 2005).

A su vez, estimula entre los docentes procesos de escritura, lectura, conversación, reflexión e interpretaciones pedagógicas en torno a los relatos de sus propias experiencias pedagógicas, y hacer posibles experiencias de formación

“Gral. Martín Miguel de Güemes,
Héroe de la Nación Argentina”

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

horizontal entre pares y contribuir, de esta manera, a la mejora y transformación democrática de las prácticas pedagógicas de la escuela (Suárez, D.2007:3)

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

PROPÓSITOS

- Construir procesos de sistematización de experiencias de las prácticas docentes a través de diferentes formatos que colaboren en la comprensión contextualizada de los diferentes escenarios educativos, donde emergen y se desarrollan.
- Promover procesos de escritura, lectura, conversación, reflexión e interpretaciones pedagógicas de los estudiantes que contribuyan a la mejora y transformación democrática de las prácticas pedagógicas de la escuela.
- Compartir y hacer público el conocimiento y la experiencia que se construye y produce cotidianamente en las escuelas.

CONTENIDOS BÁSICOS

La situación previa como marco de referencia de las experiencias. Los ejes que orientan el estudio. Los objetivos de sistematización. La metodología: Los procedimientos e instrumentos cuantitativos como cualitativos: Portfolios, notas y documentos, trabajos de alumnos y alumnas, testimonios, observaciones, imágenes, etc. Actores participantes e informantes.

El registro de la experiencia y el proceso de reconstrucción histórica de la experiencia. Las conclusiones de la experiencia: factores que favorecieron y dificultaron la intervención. Diferentes formas de comunicar las experiencias sistematizadas: Trabajos finales, monografías, publicaciones individuales o grupales, informes de laboratorio, pasantías o giras de estudio, exposiciones, etc.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

10. ACERCA DE LAS UNIDADES CURRICULARES

Tal como lo plantea la Resolución 24/07 del CFE “ La enseñanza no sólo debe pensarse como un determinado modo de transmisión del conocimiento sino también como un determinado modo de intervención en los modos de pensamiento, en las formas de indagación, en los hábitos que se construyen para definir la vinculación con un objeto de conocimiento”. Se han previsto en el diseño curricular formatos diferenciados en distinto tipo de unidades curriculares, considerando la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente. Entendiendo por “unidad curricular” a aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes”.

El presente diseño contempla en su interior los siguientes formatos:

Materias o Asignaturas: Definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa de valor troncal para la formación. Estas unidades se caracterizan por brindar conocimientos y, por sobre todo, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional, evitando todo dogmatismo, como se corresponde con el carácter del conocimiento científico y su evolución a través del tiempo. Asimismo, ejercitan a los alumnos en el análisis de problemas, la investigación documental, en la interpretación de tablas y gráficos, en la preparación de informes, la elaboración de banco de datos y archivos bibliográficos, en el desarrollo de la comunicación oral y escrita, y en general, en los métodos de trabajo intelectual transferibles a la acción profesional., etc. Su duración puede ser anual o cuatrimestral, incluyendo su secuencia en cuatrimestres sucesivos.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Seminarios: Son instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional. Incluye la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, que los estudiantes tienen incorporados como resultado de su propia experiencia, para luego profundizar su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación.

Los seminarios se adaptan bien a la organización cuatrimestral, atendiendo a la necesidad de organizarlos por temas/ problemas.

Talleres: Unidades curriculares orientadas a la producción e instrumentación requerida para la acción profesional. Como tales, son unidades que promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente. Se constituyen como un hacer creativo y reflexivo en el que tanto se ponen en juego los marcos conceptuales disponibles como se inicia la búsqueda de aquellos otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción.

Su organización es adaptable a los tiempos cuatrimestrales.

Trabajos de Campo: Espacios sistemáticos de síntesis e integración de conocimientos a través de la realización de trabajos de indagación en terreno e intervenciones en campos acotados para los cuales se cuenta con el acompañamiento de un profesor/tutor. Permiten la contrastación de marcos conceptuales y conocimientos en ámbitos reales y el estudio de situaciones, así como el desarrollo de capacidades para la producción de conocimientos en contextos específicos. Con este formato curricular se proponen las **Prácticas docentes:** en trabajos de participación progresiva en el ámbito de la práctica docente en las escuelas y en el aula, desde ayudantías iniciales, pasando por prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados hasta la residencia docente con proyectos de enseñanza extendidos en el

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

tiempo. Estas unidades curriculares se encadenan como una continuidad en los trabajos de campo, por lo cual es relevante el aprovechamiento de sus experiencias y conclusiones en el ejercicio de las prácticas docentes.

Su carácter gradual y progresivo determina la posibilidad de organización cuatrimestral y /o anual en una secuencia articulada a lo largo del plan de estudios.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS - DIDÁCTICAS

Teniendo en cuenta la organización curricular del diseño jurisdiccional, se considera que una forma mixta de métodos, estrategias y formatos sería lo más apropiado, para el desarrollo al interior de las diferentes unidades curriculares:

En términos generales, es muy recomendable promover el aprendizaje activo y significativo para los estudiantes, a través de:

- Estudio de casos,
- Análisis de tendencias,
- Discusión de lecturas,
- Resolución de problemas,
- Producción de informes orales y escritos,
- Trabajo en bibliotecas y
- Aprovechamiento de herramientas informáticas, contrastación y debate de posiciones.

Los dispositivos pedagógicos de formación deberán ser revisados y renovados críticamente. Las modalidades de trabajo independiente, de investigación documental, de uso de instrumentos informáticos, la elaboración de informes escritos, los trabajos con tablas y bases de datos, la elaboración de planes de acción en tiempos

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

determinados con elección de alternativas, de ejercicios de expresión y comunicación oral, los trabajos de campo, entre otros, brindan la posibilidad de desarrollar la autonomía de pensamiento y métodos de trabajo intelectual necesarios para el desarrollo profesional. Los mismos deberían ser sistemáticamente ejercitados, contribuyendo, así también, a disminuir las brechas resultantes de las desigualdades en el capital cultural de los estudiantes.

Fortalecimiento del proceso formativo inicial

Es sabido que el trayecto de la formación inicial, que transcurre el estudiante no siempre es suficiente para alcanzar todas las competencias necesarias para el ejercicio de la función docente. De allí que se vuelve relevante que los institutos incorporen nuevas oportunidades y experiencias que acompañen la formación inicial, facilitando bases sólidas para las decisiones fundamentadas y reflexivas en situaciones reales.

Entre las actividades formativas que podrían acreditar los estudiantes en forma paralela a su formación y teniendo en cuenta que en la actualidad todos los institutos cuentan con programas y proyectos nacionales, tales como CAIE, Plan de Mejora, Desarrollo profesional y otros se puede pensar en las siguientes actividades formativas:

Conferencias y Coloquios: encuentros de aprendizaje con especialistas especialmente invitados, sobre temáticas relativas a los contenidos que se están desarrollando en los distintos cursos. Las mismas permiten acercar a los estudiantes el aporte de profesores y profesionales de reconocida trayectoria, ampliando y fortaleciendo las perspectivas de conocimientos disponibles en la institución. A los efectos de la acreditación, las conferencias y coloquios requieren generar un trabajo de producción posterior.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

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

Ciclos de Arte: actividades del mundo de las artes (teatro, música, cine, etc.) realizadas dentro del propio Instituto u orientadas dentro de la agenda de actividades culturales que se ofrece en el espacio geográfico en el que se inserta el Instituto y a las que se sugiere concurrir con algún trabajo previo y posterior.

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

Actividades de estudio independiente que facilite el ritmo de avance de los estudiantes, permitiendo el estudio de un tema de modo individual dentro del tiempo de una asignatura, con una guía de trabajo y su correspondiente propuesta de evaluación. Para el tratamiento de este tipo de actividades, se recomienda utilizar las nuevas tecnologías e la información y comunicación disponibles en los Institutos de Formación Docente.

Este tipo de actividades, menos “escolarizantes” y más propias de la educación superior, constituyen herramientas para las propuestas de los docentes de profesorado (en forma individual o en conjunto con otros profesores) y se presentan

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

como un contenido y experiencia sustantivas de la formación en sí misma, fortaleciendo el desarrollo reflexivo de profesionales autónomos.

11. EVALUACIÓN

Del Diseño Curricular

Los Diseños Curriculares para la Formación Docente Inicial, definidos a nivel Jurisdiccional pero desarrollado siempre en la instancia Institucional, requieren:

- Un acompañamiento sostenido en el proceso de implementación; y
- Un proceso de evaluación y ajuste.

En relación al primero, desde la jurisdicción, se acompañara a los institutos en el proceso de implementación, a través de un equipo técnico, que en forma sostenida trabajará al interior de los mismos, con el equipo de gestión y el cuerpo de profesores, asistido a la vez con materiales curriculares que orienten tal proceso.

En relación al segundo, la evaluación debe ser entendida como una práctica institucional que está condicionada por diferentes aspectos sociales, políticos, institucionales y personales que además inciden en todos los demás elementos implicados en la formación.

Esto supone poner distancia con la evaluación entendida como medición y redefinirla como proceso formativo, comprendiendo que para el mejoramiento de la calidad de la educación se deben reconocer las características de aquellos a quienes se evalúa y respetar la diversidad sociocultural de la institución y de los alumnos en particular.

Por la función social que se le asigna a la evaluación, ésta se convierte en un proceso complejo de construcción, reflexión, comunicación e interpretación de los procesos y resultados obtenidos para la toma de decisiones, en una búsqueda

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

constante de caminos que permitan superarlos, optimizarlos y/o resignificarlos. La evaluación cumple, entonces, una función social en la medida en que no se limita sólo al trabajo del aula sino que lo trasciende hacia contextos más generales.

La evaluación Curricular es una necesidad prioritaria, ya que la información recogida a lo largo de su desarrollo permitirá comprender los diferentes procesos, resultados y tomar las decisiones pertinentes para el mejoramiento de la implementación curricular. Esto implica la posibilidad de evaluar en forma *integral* y *sistemática* los procesos curriculares que se generan en el interior de la institución formadora y también desde lo externo: las regulaciones políticas-administrativas y de gestión institucional, la estructura y organización del instituto, el currículum, la programación de las actividades de enseñanza y aprendizaje de los espacios curriculares, el rendimiento académico de los alumnos, entre otros aspectos. Es decir, la evaluación concebida como una tarea en red entre los actores institucionales del profesorado.

Desde esta perspectiva la evaluación será una tarea y un proceso permanente, en forma mancomunada entre las instituciones y la dirección de nivel, incluyendo los siguientes momentos:

a) Recoger en forma sistemática información sobre la marcha del currículo, tanto cuantitativa como cualitativa, a través de mecanismos de indagación, tales como:

- Jornadas de evaluación con alumnos.
- Encuestas y entrevistas a ingresantes, alumnos en formación y egresados.
- Entrevistas a los equipos docentes responsables de cada una de las unidades curriculares.
- Dictado de clases integradas en las prácticas docentes.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

- Relevamiento y análisis del material bibliográfico, trabajos prácticos, guías de estudio y parciales implementados en las unidades curriculares.
- Seguimiento de los alumnos (rendimiento académico, índices de retención y deserción.)
- Conformación de equipos docentes y alumnos para análisis de la información relevada.
- Encuestas abiertas a los directivos y docentes de Escuelas que reciben practicantes.
- Elaboración de Informes de Evaluación.

b) Tomar decisiones y definir las características de los cambios necesarios para su mejora, tanto en las necesidades de fortalecimiento pedagógico de los docentes, como en los apoyos para los alumnos, o en la gestión y desarrollo de la organización;

c) Durante la implementación de los cambios, realizar un seguimiento y recolección de informaciones para analizar acerca de su eficacia o corregir desvíos;

d) Al finalizar una cohorte completa de un plan de estudios, sistematizando y analizando las informaciones para decidir sobre la calidad de la formación de sus egresados.

De los procesos de Enseñanza y Aprendizaje:

En cada campo y desde cada unidad curricular deben preverse criterios de evaluación coherentes con el marco de este diseño, los cuales deben ser explícitos tanto para los docentes como para los alumnos.

Algunos de estos criterios podrían ser:

- Conceptualización: construcción y relación entre conceptos.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

- Comprensión, fundamentación y ejemplificación.
- Transferencia de los contenidos y experiencias formativas.
- Participación y pertinencia de las actuaciones.
- Expresión oral y escrita con coherencia, congruencia y uso pertinente del vocabulario técnico específico de cada disciplina y de los diferentes lenguajes.
- Meta cognición.

La evaluación de los aprendizajes de los alumnos supone también la evaluación de las prácticas de enseñanza. Ambas son fundamentales en el proceso de evaluación del desarrollo curricular.

Se plantea la necesidad de establecer la promocionalidad de los espacios curriculares, sobre todo en el campo de la Práctica Profesional, incluidos talleres y seminarios, para permitir una mayor flexibilización en el cursado de los mismos; lo que permitirá avanzar en evaluaciones que construyan un aprendizaje para la comprensión y que, por lo tanto, implique una enseñanza para la comprensión.

Por lo antes expuesto, la evaluación se convierte en una herramienta necesaria para comprender las prácticas pedagógicas, quien desde sus funciones se organiza a partir de la definición de los siguientes principios:

- **Calificación:** Como síntesis en el ámbito de la información no exclusiva respecto de los procesos realizados por los alumnos. Información que debe ser comunicable a los diferentes actores de la comunidad educativa.
- **Promoción:** Entendida como la toma de decisiones del pasaje de los alumnos/as de un nivel a otro dentro del Profesorado, la promoción será regulada según las decisiones que se tome a nivel jurisdiccional e institucional.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

- **Acreditación:** Entendida como la forma de constatar sistemática y periódicamente la competencia adquirida por la/os alumna/os con relación a los logros propuestos.
- **Certificación:** Deja constancia de las acreditaciones logradas y del cumplimiento efectivo de los requerimientos para promoción

Desde lo planteado hasta aquí, la evaluación curricular se concibe como un proceso de retroalimentación; es decir, evaluar el currículo involucra la obtención y el análisis de información acerca de las actividades que tienen lugar en la implementación del mismo, a fin de proporcionar alternativas de solución que promuevan el fortalecimiento de las cualidades y la disminución de las deficiencias encontradas.

11.1 SISTEMA DE CORRELATIVIDADES

1º AÑO	
Psicología Educacional	-----
Lectura y Escritura Académica	-----
Didáctica General	-----
Historia Argentina y Latinoamericana	-----
Problemática Contemporánea de la Educación Especial	-----
Bases Neuropsicobiológica del Desarrollo	-----
Sujeto de la Educación Especial	Bases Neuro Psicobiológicas del Desarrollo
Comunicación y Lenguaje	-----
Propuesta Variable o Complementaria	-----

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Práctica Docente I Contexto Comunidad y Escuela	-----
Métodos y Técnicas de Indagación	-----
Instituciones Educativas	-----
2º AÑO	
Tecnología de la Información y la Comunicación	-----
Historia y Política de la Educación Argentina	Historia Argentina y Latinoamericana
Pedagogía	-----
Ciencias Sociales y su Didáctica	Didáctica General Sujeto de la Educación Especial
Lengua y Literatura y su Didáctica	Didáctica General Sujeto de la Educación Especial
Matemática y su Didáctica	Didáctica General Sujeto de la Educación Especial
Abordaje Pedagógico I	Problemática Contemporánea de la Educación Especial Sujeto de la Educación Especial
Abordaje Pedagógico II	Abordaje Pedagógico I
Práctica Docente II: Gestión Institucional y Curricular	Práctica Docente I Métodos y Técnicas de Indagación Instituciones Educativas Sujeto de la Educación Especial
Currículo y Organizadores	Práctica Docente I
Programación de la Enseñanza	Psicología Educacional Didáctica Práctica Docente I
3º AÑO	
Filosofía	-----
Sociología de la Educación	-----
Propuesta Variable o Complementaria	-----
Ciencias Naturales y su Didáctica	Sujeto de la Educación Especial

“Gral. Martín Miguel de Güemes,
Héroe de la Nación Argentina”

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

	Didáctica General
Educación Artística y su Didáctica: Lenguaje Plástico Visual	Didáctica General Sujeto de la Educación Especial
Integración Escolar	Abordaje I Abordaje II
Tecnología y su Didáctica	Didáctica General
Propuesta Variable o Complementaria	-----
Práctica Docente III: Enseñanza	Práctica Docente I, II
Evaluación del Aprendizaje	Didáctica Programación de la Enseñanza
4º AÑO	
Formación Ética y Ciudadana	-----
Multidiscapacidad	Bases Neuropsicobiológica del Desarrollo Sujeto de la Educación Especial Comunicación y Lenguaje
Educación Sexual Integral y Discapacidad	Sujeto de la Educación Especial
Educación Artística y su Didáctica: Lenguaje Corporal	Didáctica General
Formación Laboral	Sujeto
Práctica Docente IV	Práctica Docente I, II, III
Sistematización de Experiencias	-----

“Gral. Martín Miguel de Güemes,
Héroe de la Nación Argentina”

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.646/09

**EQUIPO DE TRABAJO CURRICULAR PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
ESPECIAL CON ORIENTACIÓN EN DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

Coordinación General: Nemí Carolina Palma

Campo de la Formación General:

Didáctica General – Pedagogía – Sociología: Marta Vistalli – Tucumán

Historia y Política de la Educación Argentina: Marta Elena Pastrana – Salta

Filosofía- Formación Ética y Ciudadana: María Fernanda Austerlitz – Cesar Saldaño- Salta

Psicología Educacional: María Antonia Macchi Medina - Tucumán:

Lectura y Escritura Académica: Adriana López – Santiago del Estero- Mariana Campo- Salta

Historia Argentina y Latinoamericana: Natalia Alfonsina Barraza - Salta

Tecnología de la Información y la Comunicación: Ramón Yurquina - Jujuy. Raquel Rodríguez- Salta

Problemática de la Interculturalidad: Sonia Trigo

Campo de la Formación Específica:

Problemática Contemporánea de la Educación Especial: Marta Chávez - Tucumán

Abordaje Pedagógico en Sujetos con Discapacidad Intelectual I y II: Nemí Carolina Palma- Carmen Dorao

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 539

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.646/09

Bases Neuropsicobiológica del Desarrollo: Alicia Aguilera (Tucumán) Psicop. Marta Bonillo (Salta)

Sujeto de la Educación Especial: Alicia Aguilera (Tucumán)

Comunicación y Lenguaje: Liliana Plasencia – Salta

Integración Escolar: Nemí Palma- Carmen Dorao- Salta

Formación Laboral y Perspectiva Social de la Persona con Discapacidad

Intelectual: Nemi Palma- Carmen Dorao- Salta

Ciencias Sociales: Natalia Alfonsina Barraza - Salta

Lengua: Adriana López – Santiago del Estero - Mariana Campos. - Salta

Educación Artística-Música: Mabel Lilian Coronel - Salta

Educación Artística-Artes Visuales: Margarita Lotufo – Salta

Expresión Corporal: Marcela Blanco – Tucumán:

Matemática: Marisel Serrano – Tucumán- Gabriela Tejerina- Salta

Tecnología: Ramón Yurquina - Jujuy - Rosa Raquel Rodríguez. – Salta

Campo de la Formación en la Práctica Profesional

Marta Elena Pastrana – Nemí Carolina Palma - Salta