

CURSO DE AMBIENTACIÓN E INGRESO

DE ASPIRANTES A 1er AÑO 2026



Coordinadora de formación inicial: Lic. Griselda Chaile

Coordinadora de carrera: Prof. Paola de los A. Asteti

<https://ifdc6m-juj.infd.edu.ar/sitio/>

BIENVENIDA

Comienzas una nueva etapa y las ganas de aprender se renueva, seguramente tus expectativas incluyen dudas, sobre que aprenderás y de qué forma lo harás. La comunidad educativa del IES N° 6 les da la bienvenida al Curso de adaptación e ingreso de aspirantes a 1er año de la carrera: Profesorado de Educación Especial c/o Discapacidad Neuro-motora.

Esta instancia previa posibilitará realizar un recorrido que vislumbrará aspectos relevantes de la carrera elegida, iniciar el proceso formativo implica procesos de toma de decisión, por ello se debe poner de manifiesto la responsabilidad, compromiso, dedicación y respeto, que son necesarios para mejorar y facilitar tu aprendizaje, sino que además necesita de tu esfuerzo y dedicación para lograr un buen desempeño.

La vida académica en el nivel superior organizada nos guía hacia el horizonte donde queremos llegar, por ello se pondrá en juego múltiples capacidades, más aún sabiendo que la formación docente requiere personas comprometidas, responsables, reflexivas, innovadoras, etc.

Les auguramos éxitos en este trayecto.

AUTORIDADES INSTITUCIONALES

RECTOR: Prof. Juan Carlos Flores

VICERECTORA — Sede El Carmen: Prof. Sandra Coca

SECRETARIA ADMINISTRATIVA: Prof. Marcela Acosta

SECRETARIO ACADÉMICO: Prof. Rubén Ramos

COORDINADOR DE FORMACIÓN INICIAL: Lic. Griselda Chaile

COORDINADORA DE CARRERA: Prof. Paola Asteti

EQUIPO DOCENTE A CARGO DEL DICTADO DEL CURSO: Karina Venitez, Sandra Sulca, Irene Yebra, Laura Morales, Elidia Gutierrez,, Estela Valerio, Olga Gutierrez, Leonela Zelaya, Cristina Martinez, Claudia Echenique, Romina Solano, Soledad Ibañez, Cristina Lescano, Noelia Alonso, Alicia Rueda, Graciela Tejerina, Alejandra Abán.

EJES TEMÁTICOS CON TRABAJOS PRÁCTICOS Y/O ACTIVIDADES OBLIGATORIAS

EJE N°1: Campo General

Régimen académico N°6815-E-11

Rol del Coordinador de Carrera y Organigrama del IES 6

Implicancias de ser docente.

Rol del estudiante: Ser estudiante del Nivel Superior. Organización del tiempo para estudiar y Perfil del egresado.

EJE N°2: Prácticas alfabetizadoras

Técnicas de estudio

Habilidades sociales blandas

Comprensión lectora

Habilidades lingüísticas: coherencia y cohesión.

EJE N°3: Introducción a la Disciplina

Fundamentos de Inclusión Educativa

Perspectivas de Equidad: Inclusión en el Aula

Sistema Nervioso central: cerebro, áreas, funciones

MODALIDAD: La modalidad de dictado del curso de ambientación e ingreso es virtual y examen presencial.

HORARIO DE CLASES: A confirmar.

CUPO: 50 ingresantes.

RÉGIMEN DE APROBACIÓN:

80 % de asistencia.

80 % de trabajos prácticos y/o actividades obligatorias.

Las condiciones anteriores habilitan a rendir el examen de ingreso.

Ingresan los 50 mejores promedios.

Los resultados de los exámenes son inapelables.

Res-13936-E-19 NEUROMOTORA - 1582-E-20 Modif. Carrera NeuroMot.
**Distribución de Unidades Curriculares por Campos de Formación
 Profesorado de Educación Especial Orientación en Discapacidad Neuro-motora**

CAMPO DE FORMACIÓN	ORDEN	UNIDAD CURRICULAR	AÑO	FORMATO	HORAS CÁTEDRA SEMANALES			TOTAL DE HORAS CÁTEDRA	%	
					Anual	1º C	2º C			
General	1	Pedagogía	1*	Materia	4			128	26,23%	
	2	Psicología Educativa	1*	Materia	4			128		
	3	Alfabetización Académica	1*	Taller		4		64		
	4	Didáctica General	1*	Materia	4			128		
	5	Filosofía	2*	Materia	4			128		
	6	Historia de las Políticas Educativas en la Argentina	2*	Seminario	4			128		
	7	Educación Sexual Integral en la Discapacidad	4*	Seminario	4			128		
	8	TIC para los Sujetos con Discapacidad Neuro-motora	4*	Taller			4	64		
	9	Sociología de la Educación	3*	Seminario		4		64		
	10	Ética Profesional Docente	4*	Seminario		4		64		
Total					24	12	4	1024		
Específica	Campo Específico	11	Neuropsicobiología del Desarrollo	1*	Materia	4			128	49,18%
		12	Sujeto de la Educación	1*	Materia	4			128	
		13	Educación Temprana	1*	Taller	6			192	
		14	Multidiscapacidad	2*	Módulo	6			192	
		15	Lenguaje y Discapacidad	2*	Seminario	6			192	
		16	Educación Psicomotriz y Trastornos Motores	3*	Materia	6			192	
		17	Didáctica Específica I: Lengua y Literatura	2*	Módulo		4		64	
		18	Didáctica Específica II: Ciencias Sociales	2*	Módulo			4	64	
		19	Didáctica Específica III: Matemática	3*	Módulo		4		64	
		20	Didáctica Específica IV: Ciencias Naturales	3*	Módulo			4	64	
Total					50	8	12	1920		
De la Práctica Profesional	Campo de las Didácticas	21	Aprendizaje y Discapacidad Neuro-motora	2*	Taller	6			192	21,31%
		22	Abordaje Pedagógico en Discapacidad Neuro-motora	3*	Taller	6			192	
		23	Trastornos del Desarrollo en Discapacidad Neuro-motora	3*	Seminario	6			192	
		24	Perspectiva Social y Orientación Laboral en Discapacidad Neuro-motora	4*	Seminario			4	64	
		Total					26	0	832	
UDI		25	Práctica I	1*	T. de Campo	4			128	3,28%
		26	Práctica II	2*	T. de Campo	4			128	
		27	Práctica III	3*	Práct. Doc.	6			192	
Total								384		
Total de horas cátedra								3904	100%	
Total de horas reloj								2602 h 40 min		

Estructura Curricular por Año Académico
Profesorado de Educación Especial Orientación en Discapacidad Neuro-motora

AÑO	ORDEN	CAMPO DE FORMACIÓN	UNIDAD CURRICULAR	FORMATO	HORAS CÁTEDRA SEMANALES			TOTAL HS CÁTEDRA	TOTAL HS RELOJ
					Anual	1°C	2°C		
1º AÑO	1	Gral.	Pedagogía	Materia	4			128	85 h 20 min
	2	Gral.	Psicología Educacional	Materia	4			128	85 h 20 min
	3	Gral.	Alfabetización Académica	Taller		4		64	42 h 40 min
	4	Gral.	Didáctica General	Materia	4			128	85 h 20 min
	11	Esp.	Neuropsicobiología del Desarrollo	Materia	4			128	85 h 20 min
	12	Esp.	Sujeto de la Educación	Materia	4			128	85 h 20 min
	13	Esp.	Educación Temprana	Taller	6			192	128 h
	25	P. Prof.	Práctica I	T. de Campo	4			128	85 h 20 min
TOTAL DE HORAS DE 1º AÑO					30	4	0	1024	682 h 40 min
2º AÑO	5	Gral.	Filosofía	Materia	4			128	85 h 20 min
	6	Gral.	Historia de las Políticas Educativas en la Argentina	Seminario	4			128	85 h 20 min
	14	Esp.	Multidiscapacidad	Módulo	6			192	128 h
	15	Esp.	Lenguaje y Discapacidad	Seminario	6			192	128 h
	17	Esp.	Didáctica Específica I: Lengua y Literatura	Módulo		4		64	42 h 40 min
	18	Esp.	Didáctica Específica II: Ciencias Sociales	Módulo			4	64	42 h 40 min
	21	Esp.	Aprendizaje y Discapacidad Neuro-motora	Taller	6			192	128 h
	26	P. Prof.	Práctica II	T. de Campo	4			128	85 h 20 min
TOTAL DE HORAS DE 2º AÑO					30	4	4	1088	725h 20min
3º AÑO	9	Gral.	Sociología de la Educación	Seminario		4		64	42 h 40 min
	16	Esp.	Educación Psicomotriz y Trastornos Motores	Materia	6			192	128 h
	19	Esp.	Didáctica Específica III: Matemática	Módulo		4		64	42 hs 40 min
	20	Esp.	Didáctica Específica IV: Ciencias Naturales	Módulo			4	64	42 hs 40 min
	22	Esp.	Abordaje Pedagógico en Discapacidad Neuro-motora	Taller	6			192	128 h
	23	Esp.	Trastornos del Desarrollo en Discapacidad Neuro-motora	Seminario	6			192	128 h
	27	P. Prof.	Práctica III	Práct. Doc.	6			192	128 h
	TOTAL DE HORAS DE 3º AÑO					24	8	4	960
4º AÑO	7	Gral.	Educación Sexual Integral en la Discapacidad	Seminario	4			128	85 h 20 min
	8	Gral.	TIC para los Sujetos con Discapacidad Neuro-motora	Taller		4		64	42 h 40 min
	10	Gral.	Ética Profesional Docente	Seminario		4		64	42 h 40 min
	24	Esp.	Perspectiva Social y Orientación Laboral en Discapacidad Neuro-motora	Seminario			4	64	42 h 40 min
	29	UDI	Unidad Curricular de Definición Institucional				4	64	42 h 40 min
	30	UDI	Unidad Curricular de Definición Institucional				4	64	42 h 40 min
	28	P Prof	Residencia Pedagógica	Práct. Doc.	12			384	256 h
	TOTAL DE HORAS DE 4º AÑO					16	12	8	832
TOTAL DE HORAS DE LA CARRERA								3904	2602 h 40 min

Profesorado de Educación Especial Orientación en Discapacidad Neuro-motora
 Régimen de Acreditación y Correlatividades

Año	Orden	C.F.	Unidad Curricular	Formato	Horas Cátedra Semanales			Total Horas Cátedra	Régimen de Correlatividades para Cursar		Acreditación	
					Anual	1ºC	2ºC		Aprobada	Regular		
1º AÑO	1	Gral.	Pedagogía*	Materia	4			128				Prom./Ex.Final
	2	Gral.	Psicología Educativa*	Materia	4			128				Prom./Ex.Final
	3	Gral.	Alfabetización Académica	Taller		4		64				Prom./Ex.Final
	4	Gral.	Didáctica General*	Materia	4			128				Prom./Ex.Final
	11	Esp.	Neuropsicobiología del Desarrollo	Materia	4			128				Prom./Ex.Final
	12	Esp.	Sujeto de la Educación*	Materia	4			128				Prom./Ex.Final
	13	Esp.	Educación Tempranera	Taller		6		192				Prom./Ex.Final
	25	P. Prof.	Práctica I	T. de Campo		4		128				Promoción
TOTAL DE HORAS 1º AÑO					30	4	0	1024				
2º AÑO	5	Gral.	Filosofía*	Materia	4			128				Prom./Ex.Final
	6	Gral.	Historia de las Políticas Educativas en la Argentina*	Seminario	4			128				Prom./Ex.Final
	14	Esp.	Mutidiscapacidad	Módulo	6			192	11	12-13	11	Prom./Ex.Final
	15	Esp.	Lenguaje y Discapacidad	Seminario	6			192	11	12-13	11	Prom./Ex.Final
	17	Esp.	Didáctica Específica I: Lengua y Literatura	Módulo		4		64		2-4		Prom./Ex.Final
	18	Esp.	Didáctica Específica II: Ciencias Sociales	Módulo		4		64		2-4		Prom./Ex.Final
	21	Esp.	Aprendizaje y Discapacidad Neuro-motora	Taller	6			192	12-13	2-4	12-13	Prom./Ex.Final
	26	P. Prof.	Práctica II	T. de Campo		4		128	25		25	Promoción
TOTAL DE HORAS 2º AÑO					30	4	4	1088				
3º AÑO	9	Gral.	Sociología de la Educación*	Seminario		4						Prom./Ex.Final
	16	Esp.	Educación Psicomotriz y Trastornos Motrices	Materia		4			11		11	Prom./Ex.Final
	19	Esp.	Didáctica Específica III: Matemática	Módulo		4				2-4		Prom./Ex.Final
	20	Esp.	Didáctica Específica IV: Ciencias Naturales	Módulo		4				2-4		Prom./Ex.Final
	22	Esp.	Abordaje Pedagógico en Discapacidad Neuro-motora	Taller	6				12-13-14	13-21	12-13-14-15	Prom./Ex.Final
	23	Esp.	Trastornos del Desarrollo en Discapacidad Neuro-motora	Seminario	6				12-13-14	14-15	11-12-13	Prom./Ex.Final
	27	P. Prof.	Práctica III	Práct. Doc.	6				17-18-19-20-21	26		Promoción
	TOTAL DE HORAS 3º AÑO											
4º AÑO	7	Gral.	Educación Sexual Integral en la Discapacidad	Seminario	4			128	11-12-14		11-12-14	Prom./Ex.Final
	8	Gral.	Integración de las TIC en la Enseñanza	Taller		4		64	21		22	Prom./Ex.Final
	10	Gral.	Ética Profesional Docente	Seminario		4		64	5	9	5	Prom./Ex.Final
	24	Esp.	Perspectiva Social y Orientación Laboral en Discapacidad Neuro-motora	Seminario		4		64	12-14	16-23	12-14	Prom./Ex.Final
	29	UDI	Unidad Curricular de Definición institucional			3		96	1º y 2º año		1º y 2º año	Promoción
	30	UDI	Unidad Curricular de Definición institucional			4		64	1º y 2º año		1º y 2º año	Promoción
	28	P. Prof.	Práctica IV	Práct. Doc.	12			384	1º y 2º año-27	3-300	1º y 2º año-19-20-27	Promoción
	TOTAL DE HORAS 4º AÑO					16	12	8	832			
TOTAL DE HORAS CARRERA												

Observaciones:

Las Unidades Curriculares señaladas con (*) admiten alumnos en condición de LIBRE por opción.

Las Unidades Curriculares que pertenecen al Campo de la Práctica no podrán rendirse por examen final ni en condición de libre.

FERNANDA RÓBLERO

 Asesoria Legal
 Ministerio de Educación

 ISOLDA CALSINA
 Ministra de Educación

EJE N°1

Campo General

Régimen académico N°6815-E-11

Rol del Coordinador de Carrera y Organigrama del IES 6

Implicancias de ser docente.

Rol del estudiante: Ser estudiante del Nivel Superior.

Organización del tiempo para estudiar y Perfil del egresado.

PROUESTA 1

En este trabajo, y a partir del video de la autora Graciela Frigerio, “Educar: volver disponibles las herencias para todas y todos”, se busca poder pensar desde la Diversidad, la mirada del Otro, desde la Inclusión. Por esa razón se invita poder tomar aspectos que la autora refleja y conversar sobre el educador como anfitrión, de las herencias de aquellos saberes provisarios, “los lazos, y el desenlazar”, de la “mesa inclusiva”, la “Otredad”, donde un “Otro” acontece, con su realidad, con sus vivencias, de nuestras implicancias, de la función de la escuela y sus transformaciones, de hacer escuela, junto a la comunidad, en el sentido colectivo e inclusivo.

Consignas

- 1- Analizar el video “Educar: volver disponibles las herencias para todas y todos” de Graciela Frigerio en el siguiente link: https://www.youtube.com/watch?v=b_B4XCofApl
- 2- A partir del video sugerido:
 - a) Registrar 3 reflexiones en grupo que les resulten significativas, a partir del video de Graciela Frigerio.
 - b) Analizar cada una de ellas, y fundamentarlas, de acuerdo a tus experiencias educativas.
 - c) Elaborar un Mural en grupo, que emitan un mensaje en referencia a lo trabajado. Intercambiamos con otros grupos

PROUESTA 2

ANÁLISIS DE MARCO NORMATIVO

RESOLUCIÓN N° 6815-E-11. EXPTE. N° ÑA-1057-288-10 SAN SALVADOR DE JUJUY, 01 DE JULIO DE 2011.

VISTO:

La Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Resolución CFE N° 24/07 y la Resolución CFE N° 72/08 y la Resolución N° 2199-EC-99, y

CONSIDERANDO:

Que la Resolución N° 2199-EC-99 aprueba el documento de avances de los Lineamientos Curriculares Provinciales para los Institutos de Formación Docente Continua para la transformación del sistema en el año 1999, constando en su Anexo 1 el Marco de Regulación para el Alumno.

Que según establece el Artículo 73 de la Ley de Educación Nacional, son objetivos de las Política Nacional de Formación Docente la planificación y el desarrollo del sistema de formación docente inicial y continua. Que la construcción de un nuevo sistema formador docente integrado requiere asegurar las relaciones de correspondencia y complementariedad entre las políticas jurisdiccionales y política nacional en la materia. Que por Resolución CFE N° 24/07, se aprueba el documento Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.

Que de acuerdo a lo establecido por Resolución CFE N° 72/08, la jurisdicción procedió a la elaboración del Régimen Académico Marco mediante proceso de consulta, debate y consenso.

Que el Anexo I de la mencionada Resolución, establece los Criterios para la elaboración de la normativa jurisdiccional en materia de Régimen Académico Marco para las nuevas carreras de Formación Docente. Que la Dirección de Educación Superior, en los períodos 2009 y 2010, generó diversas instancias de consultas, reflexión, elaboración y socialización al interior de los Instintos de Educación Superior de un nuevo Régimen Académico Provincial.

Que es necesario dejar sin efecto el Marco de Regulación para los alumnos de la Resolución N° 2199-EC99 a partir de inicio término lectivo 2011.

Por ello,

LA MINISTRA DE EDUCACIÓN RESUELVE:

ARTÍCULO 1°: Dejar sin efecto el Marco de Regulación para los alumnos de la Resolución N° 2199-EC99 a partir del Inicio del Término Lectivo 2011.

ARTÍCULO 2°: Aprobar el Régimen Académico Provincial, a partir del inicio del término lectivo 2011, que se incorpora como Anexo Único a la presente Resolución, debiendo aplicarse en los Institutos de Educación Superior de la Provincia de Jujuy incorporados a la enseñanza oficial, sean estos de gestión estatal, privada, cooperativa o social.

ARTÍCULO 3°: Disponer que los Institutos de Educación Superior de la Provincia de Jujuy incorporados a la enseñanza oficial, sean estos de gestión estatal, privada, cooperativa o social, deberán elaborar en el plazo de un año, contado desde la fecha de aprobación del Régimen Académico Provincial, el Régimen Académico Institucional de acuerdo a las particularidades de las distintas carreras y orientaciones.

ARTÍCULO 4°: Regístrate y pase a la Secretaría de Gestión Educativa, Dirección de Enseñanza Superior, Departamento de Registro de Títulos. Legislaciones. Certificaciones de Estudios y Equivalencias. Área de Establecimientos Educativos de Gestión Privada, para su conocimiento y efectos de su competencia. Cumplido, vuelva al Ministerio de Educación y pase a la Dirección para trámite y Archivo Administrativo de la Provincia a sus efectos.

ANEXO ÚNICO

RÉGIMEN ACADÉMICO PROVINCIAL CAPITULO I: DISPOSICIONES GENERALES

ARTÍCULO 1°: El Régimen Académico Provincial (RAP) es de aplicación obligatoria en los Institutos de Educación Superior de la Provincia de Jujuy incorporados a la enseñanza oficial, sean estos de gestión estatal, privada, cooperativa o social.

ARTÍCULO 2°: Tiene como objetivo fijar las normas generales para el funcionamiento de las actividades académicas y administrativas en las diferentes carreras de formación docente y de formación técnica, que se implementan en los Institutos de Educación Superior (IES) de la provincia.

CAPÍTULO II: CATEGORÍA DE ALUMNOS

ARTÍCULO 3°: En los Institutos de Educación Superior se reconocen dos categorías de alumnos:

a) Alumnos ordinarios: Son aquellos que se inscriben con el propósito de cursar una carrera. Para mantener esta condición deberán aprobar como mínimo una unidad curricular por año calendario.

a.1. Alumnos oyentes: Son alumnos que podrán asistir a clases sin derecho a Instancias de evaluación y fortalecimiento. Todo alumno oyente deberá ser previamente matriculado y/o Inscripto para poder asistir a clases, comprometiéndose a respetar las reglamentaciones vigentes. La admisión de esta categoría de alumno estará supeditada a las posibilidades de cada carrera y unidad curricular.

b) Alumnos extraordinarios: Integran esta categoría:

b.1. Alumnos vocacionales: Son aquellos que sin aspirar a la obtención de títulos, se matriculan para cursar determinadas, unidades curriculares que pueden resultar de interés para su desarrollo personal, laboral o profesional. La admisión de esta categoría de alumnos estará supeditada a las posibilidades de cada carrera y unidad curricular. Los alumnos inscriptos bajo, esta categoría recibirán en certificado de aprobación por unidad curricular y carga horaria.

b.2. Alumnos visitantes: Son aquellos que, provenientes de otro Instituto de Educación Superior Nacional o Extranjero, se incorporan temporariamente a la carrera correspondiente, en el marco de un convenio que regule las actividades académicas a desarrollar.

CAPÍTULO III: INGRESO DE ALUMNOS

ARTÍCULO 4º: Los alumnos aspirantes deberán matricularse en el Instituto de Educación Superior donde deseen cursar sus estudiantes. La matrícula será renovada anualmente para tener derecho a cualquier actividad académica.

ARTÍCULO 5º: a. Son requisitos de matriculación para la categoría de alumnos ordinarios en las carreras que se dictan en los Institutos de Educación Superior:

- Poseer Título de Estudios de Nivel Secundario o equivalente completo, otorgado por Instituciones incorporadas a la enseñanza oficial sean de gestión estatal, privada, cooperativa o social, certificado por la autoridad competente o por escribano público; y/o constancia de Título en trámite emitida por autoridad competente.
- Fotocopia de las dos primeras hojas del DNI.
- Certificado, Partida, Acta o Testimonio de Nacimiento.
- Certificado de aptitud psicofísica expedido por el Ministerio de salud u organismos de su dependencia.
- Planilla prontuarial.
- Otros requisitos por el Instituto de Educación Superior.

Dando el resultado del certificado de aptitud psicofísica entre en contradicción con las exigencias académicas y los requerimientos para el ejercicio de la profesión docente y técnica, será ser informado a la Dirección de educación Superior.

b. Son requisitos de matriculación para la categoría de alumnos extraordinarios en las carreras que se dictan en los Institutos de Educación Superior:

- Solicitud de admisión dirigida al Rector adjuntando Curriculum Vitae.
- Entrevista Personal.
- Poseer Título de Estudios de Nivel Secundario o equivalente completo, otorgado por Instituciones incorporadas a la enseñanza oficial, sean de gestión estatal, privada, cooperativa o social, certificado por la autoridad competente o por escribano público, y/o constancia de Título en trámite expedida por autoridad competente.
- Fotocopia de las dos primeras hojas del DNI.
- Certificado de aptitud psicofísica expedido por el Ministerio de Salud u organismo de su dependencia.
- Planilla Prontuarial, si corresponiere.
- Otros requeridos por el Instituto de Educación Superior.

ARTÍCULO 6º: Las aspirantes mayores de 25 años, con estudio de nivel secundario incompleto o equivalente, podrán matricularse previo cumplimiento de la Resolución N° 114- SE-02 de la Provincia de Jujuy.

ARTÍCULO 7º: Los alumnos extranjeros que acreditan título secundario completo emitido por el país de origen, para matricularse deberán dar cumplimiento a la normativa vigente para cada país.

ARTÍCULO 8º: Para la matriculación de los alumnos cada Instituto de Educación Superior podrá establecer acorde con las particularidades de cada carrera los requisitos para los cursos de orientación, ambientación y/o nivelación de los aspirantes, los que tendrán validez únicamente para el año lectivo en que se cumplimente.

ARTÍCULO 9º: Los aspirantes que adeuden materias de Nivel Secundario o equivalente, serán matriculados e inscriptos provisoriamente hasta la fecha que fije la Dirección de Educación Superior. Si el alumno reúne los requisitos establecidos en el Artículo 5º a) su matriculación e inscripción se convertirán en definitiva, de lo contrario se procederá dar de baja a la misma.

ARTÍCULO 10º Todo alumno registrará su inscripción por unidad curricular al inicio del período lectivo para el caso de las unidades curriculares anuales y al comienzo del primer o segundo cuatrimestre en las unidades curriculares cuatrimestrales. Los alumnos ordinarios deberán respetar en todos los casos el régimen de correlatividades vigentes.

ARTÍCULO 11º: En caso de que un alumno vocacional decidiera adquirir la condición de alumno ordinario, deberá formular el pedido ante la Secretaría Académica en los plazos fijados para inscripción de los alumnos ordinarios debiendo acreditar los requisitos establecidos en el Art. 5º del presente reglamento.

CAPÍTULO IV: CONDICIONES ACADÉMICAS DE CURSADO Y ACREDITACIÓN

ARTÍCULO 12º: Las Unidades Curriculares de la estructura curricular adoptan diferentes formatos pedagógicos, organizan la enseñanza y los distintos contenidos para la formación de los alumnos.

ARTÍCULO 13º: La diversidad de formatos, abiertos y flexibles, son entendidos como dispositivos pedagógicos a implementar durante el proceso de formación, orientados y certificados en la acreditación según las características de cada uno de ellos. Así se presentan unidades curriculares con los siguientes formatos:

a. Materia

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 pensamientos 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 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, los métodos de trabajo intelectual transferibles a la acción profesional, etc. En cuanto al tiempo y ritmo de las materias, sus características definen que pueden adoptar la periodización anual o cuatrimestral, incluyendo su secuencia en cuatrimestres sucesivos.

b. Módulo.

Los módulos representan unidades de conocimientos, completas en sí mismas y multidimensionales sobre un campo de actuación docente, proporcionando un marco de referencia integral, las principales líneas de acción y las estrategias fundamentales para intervenir en dicho campo. Pueden ser especialmente útiles para el tratamiento de las modalidades educativas en la formación docente orientada (docencia en escuelas rurales, docencia intercultural, docencia en contextos educativos especiales). Su organización puede presentarse en materiales impresos, con guías de trabajo y acompañamiento tutorial, facilitando el estudio independiente. Por sus características, se adapta al

período cuatrimestral, aunque puede preverse la secuencia en dos cuatrimestres, según sea la organización de los materiales.

c. Seminarios

Son instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional. Incluye la reflexión críticas de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, que los alumnos tienen incorporados como resultado de su propia experiencia, para luego profundizar su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación. Estas unidades permiten el cuestionamiento del “pensamiento práctico” y ejercitan en el trabajo reflexivo y en el manejo de literatura específica, como usuarios activos de la producción del conocimiento. Los seminarios se adaptan bien a la organización cuatrimestral atendiendo a la necesidad de organizarlos por temas/problemas.

d. Talleres

Están orientadas a la producción e instrumentación requerida para la acción profesional, como tales son unidades que promuevan la Resolución práctica de las situaciones de alto valor para la formación docente y técnica. El desarrollo de las capacidades, que involucran desempeños prácticos, envuelve una diversidad y complementariedad de atributos, ya que las situaciones prácticas no se reducen a un hacer, sino que se constituyen como una hacer creativo y reflexivo, en el que se ponen en juego marcos conceptuales disponibles como la búsqueda de aquellos nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción.

Entre aquellas capacidades que resultan relevantes de trabajar en el ámbito de un taller, se incluyen las competencias lingüísticas, para la búsqueda y organización de la información, para la identificación diagnóstica, para la interacción social y la coordinación de grupos para el manejo de recursos de comunicación y expresión, para el desarrollo de proyectos educativos, para proyectos de integración escolar de alumnos con alguna discapacidad, etc. Como modalidad pedagógica, el taller apunta al desarrollo de capacidades para el análisis de escasos y de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones e innovaciones para encararlos. Para ello el taller, ofrece el espacio para la elaboración de proyectos concretos y supone la ejercitación en capacidades para elegir entre cursos de acciones posibles y pertinentes para la situación, habilidades para la selección de metodologías, medios y recursos, el diseño de planes de trabajo operativo y la capacidad de ponerlo en práctica. El taller es una instancia de experimentación para el trabajo en equipo, lo que constituye una de las necesidades de formación de los docentes y los técnicos. En este proceso, se estimula la capacidad de intercambio, la búsqueda de soluciones originales y la autonomía del grupo. Su organización es adaptable a los tiempos cuatrimestrales.

e. 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. Permite 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.

Así como tales, estas unidades curriculares operan como confluencia de los aprendizajes asimilados en las materias y su re-conceptualización, a la luz de las dimensiones de la práctica social y educativa concreta, como ámbitos desde los cuales se recogen problemas para trabajar con los seminarios y como espacios en las que las producciones de los talleres se someten a prueba y análisis.

Los trabajos de campo desarrollan la capacidad para observar, entrevistar, escuchar, documentar, relatar, recoger y sistematizar información, reconocer y comprender las diferencias, ejercitarse el análisis, trabajar en equipos y elaborar informes, produciendo investigaciones operativas en casos delimitados. Es importante que, durante el desarrollo curricular, los sucesivos trabajos de campo recuperen las reflexiones y conocimientos producidos en los períodos anteriores, pudiendo ser secuenciados en períodos cuatrimestrales.

f. **Prácticas docentes**

Trabajos de participación progresiva en el ámbito de la práctica docente en las escuelas y en el aula, desde ayudantías. Iniciales, pasando por prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados hasta la residencia docente con proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo. Estas unidades curriculares se encadenan como una continuidad de los trabajos de campo, por lo cual es relevante el aprovechamiento de sus experiencias y conclusiones en el ejercicio de las prácticas docentes. En todos los casos, cobra especial relevancia la tarea en equipo de los maestros/profesores tutores de las escuelas asociados y los profesores de prácticas de los Institutos superiores de formación docente y técnica.

Las unidades curriculares destinadas a las prácticas docentes representan la posibilidad concreta de asumir el rol profesional, de experimentar con proyectos de enseñanza y de integrarse a un grupo de trabajo escolar. Incluye tantos encuentros previos de diseños y análisis de situaciones como encuentros posteriores de análisis de prácticas y resoluciones de conflictos en los que participan los profesores, el grupo de estudiantes y, de ser posible, los tutores de las escuelas asociadas.

ARTÍCULO 14º: Las condiciones para la acreditación de las unidades curriculares son: Promoción, Regular y Libre y se regulan en los Diseños Curriculares de las diferentes carreras.

ARTÍCULO 15: Se establece como parámetro para la acreditación de las distintas unidades curriculares la escala numérica de 1 (uno) a 10 (diez), cada categoría de esta escala representará, en forma progresiva, diferente nivel de logro.

ARTÍCULO 16: LA PROMOCIÓN es la condición que obtiene el alumno concluido el proceso de formación y se acredita al cumplir con los tres requisitos que se detallan a continuación:

- a) Asistencia: El ochenta por ciento (80%) de clases efectivamente dictadas y/u otras actividades académicas.
- b) Evaluaciones: El cien por ciento (100%) de aprobación de evaluaciones con calificación de siete (7) como mínimo, con opción a una instancia de fortalecimiento por cada evaluación.
- c) Trabajos Prácticos: El ochenta por ciento (80%) de aprobación de los trabajos prácticos. Cada docente establecerá los criterios de evaluación.

ARTÍCULO 17º: Los alumnos que no promocionen y obtuvieren una calificación entre 4 (cuatro y 6 (seis), adquieren el carácter de regular y podrán rendir examen final, si lo permite el régimen de acreditación establecido en el Diseño Curricular de la carrera. De lo contrario deberán recusar la unidad curricular.

ARTÍCULO 18º: LA REGULARIDAD es la condición que obtiene el alumno concluido el proceso formativo y se acredita al cumplir en su totalidad los siguientes requisitos:

- a) Asistencia: El sesenta y cinco por ciento (65%) de asistencia a clases efectivamente dictadas y/u otras actividades académicas. Este porcentaje se reducirá al cincuenta por ciento (50%) cuando las ausencias obedezcan a razones de salud o trabajo, debidamente probadas por el alumno presentadas en un plazo no mayor a cinco días corridos para su justificación.
- b) Evaluaciones: El cien por ciento (100%) de las inasistencias de evaluaciones deberán estar aprobadas con una calificación mínima de cuatro (4), con opción a una instancia de fortalecimientos por cada evaluación.

c) Trabajos Prácticos: La aprobación del ochenta por ciento (80%) de trabajos prácticos. Cada docente establecerá los criterios de evaluación.

ARTÍCULO 19º: La calificación final para la promoción resultará de promediar las calificaciones de instancias de equivalencias o de las instancias de fortalecimiento aprobadas con una calificación de 7 (siete) como mínimo. Para la condición regular resultará de promediar de las calificaciones de las instancias de evaluaciones o de las instancias de fortalecimiento aprobadas con una calificación de 4 (cuatro) como mínimo.

ARTÍCULO 20º: La regularidad tiene una duración de 2 (dos) años calendario desde la finalización el cursado cauca transcurrido ese plazo o cuando resultare desaprobado por tercera vez en instancia de examen final.

ARTÍCULO 21º: El número de evaluaciones mínimas será de una instancia para las unidades curriculares cuatrimestrales y dos instancias para las unidades curriculares anuales. El plazo como mínimo, entre las instancias evaluativas y las instancias de fortalecimiento será de 7 (siete) días hábiles desde la entrega de los resultados obtenidos. No podrán superponerse las instancias de evaluación con los exámenes finales.

ARTÍCULO 22º: Las instancias de los alumnos a las evaluaciones o instancias de fortalecimiento en condición de promocional o regular, deberán ser informadas en el momento de la evaluación, salvo casos excepcionales y solo podrán ser justificadas por razones de salud. La constancias de justificación deberán presentarse dentro de las (48 hs) cuarenta y ocho horas hábiles a fin de tener derecho a una nueva instancia de evaluación. En el caso de no justificar en tiempo y forma, perderá el derecho a la instancia que corresponda.

ARTÍCULO 23º: El alumno LIBRE es aquel que no tiene la obligatoriedad de asistir a clases. Existen las siguientes:

- a) Por opción: esta categoría se admite si el diseño curricular de la carrera lo establece. b) Por condición:
 1. Por no obtener la regularidad: esta categoría se admite si el régimen de acreditación de la unidad curricular lo permite y comprenda a los alumnos que no alcanzaron la regularidad por no cumplir con algunos de los requisitos exigidos en el Art. 18º.
 2. Por pérdida de la regularidad: esta categoría se admite si el régimen de acreditación de la unidad curricular lo permite y comprende a los alumnos en condición de regular que resultaren desaprobados por tercera vez en instancia de examen final o por caducidad del plazo establecido en el Art. 22º.

ARTÍCULO 24º: El Instituto de Educación Superior deberá hacer respetar en todos los casos el régimen de correlatividades y de acreditación de las unidades curriculares establecido en la resolución que apruebe el Diseño Curricular de la carrera.

ARTÍCULO 25º: El porcentaje total de unidades curriculares que los alumnos podrán rendir en condición de libre, no debe superar el treinta por ciento (30%) de las que componen el diseño curricular de la carrera.

ARTÍCULO 26: El examen final para alumnos libres se regirá por el programa vigente de la unidad curricular al momento de efectuarse el mismo y constará de dos instancias: una primera instancia escrita y la segunda oral, ambas eliminatorias. La nota mínima de aprobación será de 4 (cuatro) para ambas instancias. La calificación final resultará de promediar las dos instancias. En el caso de desaprobar alguna de ellas, se registrará como calificación final, la nota del aplazo.

ARTÍCULO 27º: El alumno aplazado por tercera vez en condición de libre tendrá que cursar o recusar obligatoriamente las unidades curriculares correspondientes.

CAPÍTULO V: EXAMENES FINALES

ARTÍCULO 28º: El examen final es la instancia de evaluación y acreditación presencial, oral y/o escrita, que da cuenta del logro de los aprendizajes básicos que plantean para la unidad curricular para los alumnos en condición de Regular o Libre.

ARTÍCULO 29º: Los alumnos podrán rendir en una misma fecha hasta dos unidades curriculares siempre que no sean correlativas entre sí.

ARTÍCULO 30º: Los alumnos deberán registrar su inscripción para rendir examen final su inscripción de regular o libre en las fechas que estipule el calendario académico de la institución. Podrán anular su inscripción al examen hasta 48 (cuarenta y ocho) horas previas a su realización.

ARTÍCULO 31º: Para rendir, los alumnos deberán presentar Documento Nacional de Identidad y/o libreta Estudiantil de acuerdo a lo que establezca el Reglamento Orgánico Institucional.

ARTÍCULO 32º: El tribunal examinador lo considerará ausente después de los treinta minutos de iniciado el examen.

///10. CORRESPONDE A RESOLUCIÓN N° 6815-E-11.

CAPÍTULO VI: LOS TURNOS DE EXAMEN

ARTÍCULO 33º: El tiempo de realización de los exámenes finales se denomina “turno” y las veces que el Tribunal Examinador de una unidad curricular es convocado en el mismo turno, definen al concepto de

“llamado”. A los efectos del examen final, se cuenta con dos categorías de Turnos de Exámenes.

a. Ordinario: Dentro del Período Lectivo se establecen los siguientes turnos:

- Turno Febrero-Marzo (dos llamados) con suspensión de actividades.
- Turno Mayo (un llamado) sin suspensión de actividades.
- Turno Julio-Agosto (un llamado) con suspensión de actividades.
- Turno setiembre (un llamado) sin suspensión de actividades.
- Turno Noviembre-Diciembre (dos llamados) con suspensión de actividades.

b. Extraordinario: Será autorizado por el Rector mediante resolución, en los siguientes casos:

1. Cuando el estudiante haya terminado de cursar y regularizar todas las unidades curriculares de la carrera.
2. Cuando se trate de hasta 2 (dos) unidades curriculares para completar estudios.
3. Casos contemplados en Normas Nacionales y Provinciales.

ARTÍCULO 34º: Las instancias de los alumnos a los exámenes finales deberán ser informadas al momento del mismo, salvo caso excepcional y solo podrán ser justificadas por razones de salud. La presentación de las justificaciones se hará dentro de las 48 (cuarenta y ocho) horas hábiles.

CAPÍTULO VII: PASES

ARTÍCULO 35º: Los Instituto de Educación Superior de la Provincia podrán conceder a los alumnos, pase a otras carreras dentro de la misma Institución o a otras Instituciones de Educación Superior para la misma carrera o para otra carrera. No se puede extender más de un pase a un alumno en el transcurso de un período escolar.

ARTÍCULO 36º: El Instituto de Educación Superior de origen emitirá el formulario de pase y al constancia analítica, ambos documentos autenticados por la autoridad correspondiente y dará de baja administrativamente al alumno.

ARTÍCULO 37º: El Instituto de Educación Superior de destino, en el que solicita ingresar el alumno, efectuará el procedimiento establecido en el Capítulo III Art. 5º del presente Régimen Académico.

ARTÍCULO 38º: La solicitud de pases se realizará durante los tiempos establecidos por el Calendario Académico elaborado por el Instituto de Educación Superior.

ARTÍCULO 39º: La Secretaría Académica verificará la documentación y dará curso al trámite estipulado en Capítulo VIII del presente Régimen Académico.

///11. CORRESPONDE A RESOLUCIÓN N° 6815-E-11.

CAPÍTULO VIII: EQUIVALENCIAS

ARTÍCULO 40º: La solicitud de equivalencia se realizará en los Institutos de Educación Superior según Calendario Académico.

ARTÍCULO 41º: El alumno que inicie el trámite de equivalencia deberá estar matriculado en la carrera correspondiente y podrá inscribirse en la unidad curricular en la que solicita equivalencia; no así; en la unidad curricular correlativa.

ARTÍCULO 42º: Las equivalencias se tramitarán en una actuación interna debidamente follarada que deberá constar de:

- a) Nota de solicitud de equivalencia dirigida a Secretaría Académica.
- b) Fotocopia de las dos primeras hojas del DNI.
- c) Fotocopia autenticada por autoridad competente de Certificado Analítico de estudios Incompleto o Completos.
- d) Fotocopia autenticada por autoridad competente de los Programas Analíticos.

En estos requisitos se conformará el Expediente correspondiente que se tramitará en un término de 60 (sesenta) días.

ARTÍCULO 43º: Se podrá solicitar equivalencia siempre que las unidades curriculares estén aprobadas en Instituciones de Educación Superior incorporados a la enseñanza oficial y Universitaria oficiales.

ARTÍCULO 44º: En caso que las equivalencias solicitadas sean de estudios realizados en países extranjeros, deberán ajustarse a lo establecido en la normativa nacional y provincial vigente para reconocimiento de títulos.

ARTÍCULO 45º: El programa de la unidad curricular aprobado en la Institución de origen deberá satisfacer los objetivos, contenidos y bibliografía de la unidad curricular solicitada por equivalencia, y deberá responder a la formación profesional específica del perfil del egresado.

ARTÍCULO 46º: Ante el pedido de equivalencia se puede dictaminar:

- a. Equivalencia Total: será otorgada por Secretaría Académica cuando las unidades curriculares compartan contenidos similares, idéntica denominación o correspondan al mismo plan de estudios.

- b. Equivalencia Parcial: cuando no se cumplan algunos de los requisitos del Inc. a-. Secretaría Académica, el Coordinador de carrera y el Profesor de la unidad curricular fijarán por escrito las condiciones de acreditación de la unidad curricular.
- c. No otorgar equivalencia: cuando no se cumpla en su totalidad los requisitos del Inc. a y b.

ARTÍCULO 47°: El alumno deberá acreditar, la equivalencia parcial en Instancia de Promoción y/o Examen Final, en un plazo que no exceda de un año contados a partir de su notificación. La calificación obtenida se promediará con la calificación original de la unidad curricular en la que se solicita la equivalencia.

///12. CORRESPONDE A RESOLUCIÓN N° 6815-E-11.

ARTÍCULO 48°: El no cumplimiento de la condición de acreditación en tiempo y forma de la equivalencia parcial otorgada implicará la caducidad del trámite iniciado, debiendo cursar la unidad curricular.

ARTÍCULO 49°: Para aprobar por equivalencia en forma total o parcial una unidad curricular, se podrá tomar de referencia una o más unidades curriculares aprobadas en la Institución de origen viceversa.

ARTÍCULO 50°: Los programas pertenecientes a planes de estudio no vigentes de la misma institución o de otra, requerirán de un estudio académico que permita establecer si corresponde dar trámite de equivalencia.

ARTÍCULO 51°: Las equivalencias serán otorgadas previo dictamen de Secretaría Académica y por acto resolutivo firmado conjuntamente con el Rector.

CAPÍTULO IX: PERFECCIONAMIENTO DEL ALUMNO

ARTÍCULO 52°: El desarrollo de las unidades curriculares podrá contar con la colaboración de los alumnos. Esta participación del alumnado en el quehacer académico efectivo y cotidiano configura la categoría de Ayudante Alumno.

ARTÍCULO 53°: Para acceder a la categoría de Ayudante Alumno se deberá cumplir con los siguientes requisitos:

- a) Ser alumno regular de la institución.
- b) Tener aprobado un porcentaje mínimo del sesenta por ciento (60%) de las unidades curriculares del Plan de Estudio.
- c) Haber obtenido una calificación de siete (7) puntos o más en la unidad curricular en la que desea desempeñarse.
- d) Tener buena conducta dentro de la Institución.
- e) Presentar una nota solicitando su inscripción, acompañada con su currículo vitae y aval del docente de la unidad curricular.
- f) Ser designado por resolución del Consejo Directivo.

ARTÍCULO 54°: La designación del Ayudante Alumno tendrá vigencia durante el período lectivo en que corresponde el dictado de la unidad curricular de que se trate, y será anual o cuatrimestral según lo establezca el Diseño Curricular de la Carrera.

ARTÍCULO 55°: Son funciones del ayudante Alumno:

- a) Participar en reuniones informativas, organizativas y de estudio de la unidad curricular.
- b) Coordinar y realizar seguimiento de pequeños grupos de aprendizaje durante el dictado de la materia.

- c) Realizar observaciones e informes de las clases a requerimiento del docente.

ARTÍCULO 56°: En ningún caso el Ayudante Alumno podrá quedar a cargo de la clase teórica o práctica, ni podrá evaluar a los alumnos.

///13. CORRESPONDE A RESOLUCIÓN N° 6815-E-11.

ARTÍCULO 57°: Las tareas a desarrollar por el ayudante alumno tendrán carácter ad- honorem. Al término de la Ayudantía, el profesor deberá elevar un informe valorativo sobre la actividad desarrollada por el Ayudante, por duplicado.

ARTÍCULO 58°: Un ejemplar del informe Valorativo se conservará en el legajo del alumno, el otro será elevado al Consejo Directivo por el Rector para la emisión del acto resolutivo que avale la Ayudantía, cumplido dicho trámite se archivará en Secretaría Académica.

CAPÍTULO X: CARRERAS

ARTÍCULO 59°: La extinción de los efectos Académicos por el cierre total de una carrera a partir de inicio de la última cohorte de cuatro años de duración y al quinto año para las carreras de tres años. Los estudiantes solo podrán concluir sus estudios en los plazos indicados.

ARTÍCULO 60°: En las ofertas en que se modifique el plan de estudios, el Consejo de Departamentos deberá confeccionar una tabla de equivalencias o asimilación, que permita la permanencia o movilidad de los alumnos, garantizando su trayectoria formativa.

CAPÍTULO XI: TÍTULOS Y CERTIFICACIONES

ARTÍCULO 61°: Se considera egresado al alumno que haya cumplido y acreditado con la totalidad de las Unidades Curriculares que establezca el Plan de Estudios de la carrera.

ARTÍCULO 62°: Para la tramitación del título, los alumnos deberán presentar la documentación requerida por el Departamento Registro de Título, Legalizaciones, Certificaciones de Estudios y Equivalencias de la Provincia.

CAPÍTULO XII: DISPOSICIONES COMPLEMENTARIAS

ARTÍCULO 63°: Cada Instituto de Educación Superior elaborará el Calendario Académico conforme lo establece el Art. 6° Inc) de la Resolución N° 772-G-03 modificatoria del Decreto N° 7320-G-03.

ARTÍCULO 64°: Los Institutos de Educación Superior deberán propiciar acciones de acompañamiento Institucional para la integración social y participación ciudadana de los alumnos.

ARTÍCULO 65°: Los Instituto de Educación Superior deberán promover la adopción de prácticas de inclusión a favor del acceso, permanencia y egreso de las personas con capacidades diferentes.

ARTÍCULO 66°: Los Instituto de educación Superior garantizarán la legitimidad en el acceso y ejercicio de roles y funciones en instancias de representación previstas en el Decreto N° 7320-G-03, desarrollando grados de responsabilidad y autonomía en su proceso de formación.

ARTÍCULO 67°: El sistema de Crédito será regulado por norma complementaria al presente régimen.

PROUESTA 3

INICIARSE A LA DOCENCIA. LOS GAJES DEL OFICIO DE ENSEÑAR

Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado **VOL. 13, Nº 1 (2009)**

ISSN 1138-414X

Fecha de recepción 02/12/2008

Fecha de aceptación 25/04/2009

Andrea Alliaud y Estanislao Antelo***
*Universidad de Buenos Aires (Argentina)
**Universidad de San Andrés (Argentina)
E-mail: andrealiaud@ciudad.com.ar
E-mail: anteloe@fibertel.com.ar

Resumen:

Referirse a la iniciación de la docencia en las condiciones complejas y mutantes en las que actualmente se ejerce, lleva a considerar aspectos más generales referidos a lo que significa enseñar y enseñar hoy. Entender la docencia como un oficio particular, permite identificar aspectos relevantes tales como la vocación, los procedimientos y los productos de lo que se hace. Recuperar la especificidad y la totalidad del proceso de producción de personas, proporciona pistas para pensar en el fortalecimiento de la enseñanza, en medio de la crisis institucional que hoy atraviesa. Teniendo en cuenta estos componentes, es posible avanzar hacia la definición de una pedagogía de la formación con la intencionalidad de aportar ciertas reflexiones que fortalezcan los procesos formativos, así como los primeros desempeños docentes.

Palabras clave: Iniciación a la docencia; Oficio; Pedagogía de la formación.

1. A modo de introducción

Ningún comienzo es fácil. En todas las actividades y/o empresas de nuestras vidas el principio suele entusiasmar pero también desconcertar. Desalentar, desanimar, desahuciar, desilusionar. Si bien en todos los rubros ocurre, al tratarse de aquellos en los que además de la propia subjetividad están comprometidos las vidas y el destino de otras personas, las sensaciones “des” suelen aumentar.

Nos referiremos en esta oportunidad a una actividad peculiar, el oficio de enseñar. Pretendemos, concretamente, reflexionar sobre sus comienzos, tomando como referencia las cuestiones más generales que hacen a los aspectos prácticos y a su formación. Es indagando en la naturaleza del oficio (como en su momento lo hicimos desde la profesión o el trabajo) desde donde pretendemos, en esta oportunidad, producir ciertas reflexiones que permitan avanzar en la comprensión de la enseñanza, con la finalidad también de dilucidar formas y procesos de formación de quienes la ejercen: los docentes. Consideramos que este avance es crucial para el estudio y el debate acerca de la institución escolar en un escenario de transformaciones profundas.

2. Enseñanza y oficio

Al tratar de salvar etiquetamientos y simplificaciones de diversa índole en su mención, la enseñanza deviene en oficio. Además de evitar ciertos alineamientos y sus concepciones respectivas, en términos de trabajo, profesión o vocación, la alusión “oficiosa” pareciera pretender dar cuenta de su especificidad. Oficio suele emparentarse con el saber hacer o producir algo en particular.

La palabra “oficio” es portadora de distintos significados que remiten a: ocupación, cargo, profesión, función tal como se expresa en el Diccionario de la Lengua Española.

Podríamos decir entonces que la enseñanza es todo eso y esta concepción pareciera en principio salvar la simplicidad a la que conduce la opción exclusiva por alguno de sus componentes.

En un libro reciente, en el que se analizan ciertas “profesiones modernas”, François Dubet (2006) aporta una visión que alimenta la complejidad. Desde la perspectiva del autor, la enseñanza está “anclada” en un oficio, en la medida que a los individuos que la realizan se los forma y se les paga para actuar sobre otros, “sobre las almas de otros”. Quien enseña tendría como meta fundamental transformar a los otros. No es única, pero es una de las actividades destinadas a la producción de personas. Hugo Di Taranto, maestro augeo pero vital, a la hora de definir su oficio afirma sin titubear: “nosotros [los educadores] somos modificadores de almas” (Memorias del futuro, 2007).

El accionar sobre las personas añade al oficio un componente vocacional. Esta dimensión no contemplada en las definiciones recientemente mencionadas, se manifiesta claramente en una actividad, como la docencia, que requiere “pruebas existenciales” (al decir de Dubet) o desafíos (podríamos decir nosotros) que superan formas de pago y preparación. Una idea importante que se desprende de esta concepción, es la imposibilidad de mensurar la actividad y traducirla en salario o en programas de preparación de manera simple o automática: “El tema de la vocación significa que, el profesional del trabajo sobre los otros no es un trabajador o un actor como los demás. No afina su legitimidad solamente en una técnica o savoir-faire, sino también en principios más o menos universales”¹ (2006, 41). Son precisamente estos principios y valores los que parecen añadirle a la actividad un componente de realización individual. Aún rutinizadas, poco conscientes, estas prácticas se hallan potencialmente plenas de sentido y de recursos de justificación en tanto están amparadas en un orden que trasciende la materia y lo material ².

Era el carácter unívoco e incuestionable de los valores puestos en juego a la hora de enseñar, lo que garantizaba autoridad al maestro, al profesor, y también al médico y a todo aquel que trabajara con personas. Hoy la autoridad hay que procurarla día a día y se requieren recursos y destrezas para ejercer el control dentro de organizaciones cada vez más complejas. Hoy hay que explicar, justificar las acciones y las decisiones que se toman respecto de la transformación de los otros. En las sociedades post-tradicionales ningún gesto queda al margen de la procesadora reflexiva. La vieja usanza que ligaba permanencia en el tiempo con prestigio y sabiduría, cede en parte su eficacia y somete a cada a quién al escrutinio permanente del desempeño.

A pesar de sus profundas transformaciones, el trabajo con personas mantiene un rasgo “vincular”, “relacional”. Los maestros, sobre todo los de niños pequeños, acentúan el componente “afectivo” de su actividad. Esta característica vinculada con la vocación parece ser la más rica, en tanto compromete la subjetividad, y también la más secreta, la menos conocida: “no se sabe cómo pero lo logró”. Al tratar de formar, educar o transformar a las personas y cuando efectivamente se constata que ello ha ocurrido, el secreto, el truco, o la magia se potencian o magnifican. “Lo que ocurre en ese momento es ‘extraordinario’, contra todas las formas de fatalidad y a pesar de todas las dificultades objetivas (...) Los alumnos aprenden, comprenden, progresan (...) Nos damos cuenta de que hemos logrado lo que ni siquiera las preparaciones más sofisticadas podían hacer esperar. Nos entusiasmamos (...). Entonces el maestro halla tanto placer en enseñar como el alumno en aprender () este fenómeno está prácticamente ausente de los escritos sobre la enseñanza y sobre la escuela. Lo vemos y reconocemos, en cambio, en algunas escenas cinematográficas o quizá lo hemos vivenciado en nuestra propia escolaridad con algún profesor en particular (Meirieu, 2006, 16 a 19). Así y todo, es todavía probable que “el milagro” se produzca y que en esa producción la profesión adquiera sentido, por lo que el autor invita a mirar de cerca esa “dimensión oculta” del oficio de enseñar.

Los “secretos de fabricación” son ese “algo” (en palabras de Meirieu) que está en juego en lo más íntimo del acto de enseñar. Una especie de “vibración particular” de la que son portadores los docentes y que no se puede reducir a una lista de competencias. Van tomando forma en la práctica, a medida que se va enseñando, y parecen ser productos de una rara fórmula (de métodos, técnicas, modos de actuar) que en principio permite distinguir lo que funciona bien de lo que no. Esa mezcla que guía, va sedimentando a medida que se enseña y tenderá a prevalecer a menos que surja un problema; algún imprevisto, algún cambio que cree o provoque la necesidad de hacer otra cosa. El “oficio”, remite entonces a la manera en que uno hace su trabajo. Cómo lo hace. Recordemos que al fin, oficioso, es alguien eficaz para determinado fin. La manera de hacer el propio trabajo (cómo cada uno lo hace) involucra el procedimiento pero se dirime básicamente en el producto o los productos; es decir, la obra, aquello

que se logró con algo que era de determinada manera y llegó a ser distinto, otra cosa. Es cierto que al tratarse de sujetos, quienes potencialmente van a ser transformados, se añade el componente de la creencia o la confianza en aquel que en principio ocupa el lugar de transformador. Nuevamente esta creencia asignada al "rol" docente y a la escuela moderna hoy no está asegurada. Hoy hay que procurar que la enseñanza tenga lugar. Y dedicarse a esta procuración también forma parte del cómo hacerlo.

Pero, insistimos, el oficio no carece de puestas a prueba. Es la constatación de lo hecho o producido, como producto del propio trabajo, lo que asegura no sólo confianza y autoridad hacia la figura del docente, en este caso, sino identidad profesional. Eso "antes" que el reconocimiento de la corporación, dirá Dubet. Es lo que da sentido a la profesión, según Meirieu.

Al aceptar que la manera en que cada uno lo hace no se desliga de lo que produce al hacerlo, una apuesta particularmente atractiva sería reparar en la dimensión oculta de la enseñanza sin dejar de relacionarla con lo que se produce (¿con lo que se ve?). En lo que sigue, profundizaremos sobre la enseñanza y su desarrollo en las condiciones actuales del aparato escolar, así como en los inicios y en la formación de los docentes, desde esta perspectiva.

3. Enseñar hoy

Los planteos expuestos adquieren vitalidad cuando pensamos en los nuevos escenarios escolares, en todos, con las inquietudes e incertidumbres que generan a todos los docentes³, incluso a los que aún mantienen la pasión por conocer y el deseo, la voluntad o esperanza de enseñar.

El resquebrajamiento de los pilares que sostenían a la institución escolar moderna, permite explicar gran parte de los inconvenientes que se presentan actualmente en la clase escolar. La idealización de lo que ya no es ni tampoco ocurre con los alumnos (hoy son otros quienes asisten a las escuelas ya sea por su condición social, por su entorno familiar, por el acceso a las nuevas tecnologías, por sus derechos adquiridos, etc. etc.), convive muchas veces con la aceptación de mucho o algo de lo que ya es. Los postulados referidos a la integración, a la justicia social, a la igualdad de oportunidades, a los derechos de los individuos están siendo aceptados en las escuelas al menos discursivamente. Pero igual cuesta enseñar. Entonces cuando no sale se piden "recursos" complementarios de variado tipo.

Sin embargo, las clases como lugares de encuentro entre docentes y alumnos persisten, y es desde allí donde se puede aminorar la sensación crítica si se comprende (y se está preparado para ello) que, si bien la ambigüedad y la incertidumbre caracterizan a los encuentros pedagógicos, es posible obtener precisiones y certeza derivadas del propio oficio. Lo hacen mucho mejor (los docentes) cuando mantienen fuertemente el sentimiento de poseer un oficio, un conjunto de rutinas y de códigos a partir de los cuales negocian con los demás, en el sistema y fuera de él, sin sentirse cada vez más amenazados de desaparecer (Dubet, 2006, 208).

Lo que nos enseña el autor francés es que quien enseña actualmente, tiene que hacer mucho más que cumplir un rol asignado: "se deben encontrar equilibrios y modos de llegar a acuerdos con los otros y con uno mismo" (2006, 358). Lo que se hace requiere de negociaciones, acuerdos, justificaciones y explicaciones. No hay fórmulas únicas, nunca las hubo y hoy menos que nunca. Pero hay mucho por hacer. Hay que probar, experimentar y hacerlo en cada ocasión. Y esto se hace o no se hace. Es por acción o por omisión. El oficio hoy debe conquistarse. Esta nueva manera de trabajar sobre los otros "más tensa y más contradictoria", producto del agotamiento del programa institucional como sistema integrado de valores y principios centrales, hace que sea "normal" que la socialización pierda su unidad y se apunte a formar desde la multiplicidad.

El trabajo sobre los otros se concibe, bajo el "declive" de las instituciones, como una experiencia construida por los actores. El trabajador construye su trabajo y en ese movimiento se construye a sí mismo. Y no sólo los profesores, hoy y en el día a día los alumnos también tienen que hacerlo. Se trata entonces de "experiencias homólogas y complementarias" que afectan a todos. Una visión interesante, ya que el malestar o la crisis suele enfocarse sólo desde el lado de los docentes. Sin embargo, "en gran medida los profesionales reconocen exactamente las mismas dificultades que sus objetos" (Dubet, 2006, 392-415).

El cambio en las condiciones de ejercicio resalta el papel que adquiere la prueba en la docencia. Siguiendo la distinción de Norbert Elías entre conocimiento y saber (tal como lo hemos hecho en otro trabajo⁴), quien sabe es quien ha probado, y aquí se pone de manifiesto el carácter experimental de toda enseñanza, de poner a prueba y ser

puesto a prueba. Desde esta perspectiva, el docente que sabe es el que ha probado muchas, distintas y divergentes formas, maneras, o estrategias de enseñar. Es decir, si entendemos la enseñanza como un oficio, enseñar es probar y probar haciendo. Este rasgo se potencia con el desvanecimiento de las garantías. Hoy más que nunca hay que probar para saber enseñar y probar para llevar a cabo una tarea que requiere pruebas y puestas a pruebas constantemente. Son precisamente las pruebas sobre el producto, las que podrán otorgar certidumbre y legitimar tanto el quehacer como el saber que se va produciendo al enfrentar los desafíos a los que nos somete la experiencia.

Cuanto más se apoyan los actores en su oficio, más serena será la experiencia de trabajo. Tomar como apoyo el oficio, significa que el trabajo pueda objetivarse y que el profesional pueda decir esta es mi obra, es el resultado de mi actividad, puedo mostrarlo y demostrarlo. Oficio, en este sentido se define como “la capacidad de producir algo, deconocerlo y de hacerlo conocer”. En un mismo proceso, la consolidación del oficio también protege a los objetos de este tipo de trabajo sobre otros (Dubet, 2006, 443 - 444).

4. Enseñar hoy y formarse para empezar a obrar

El interés por los estadios finales en la formación de un docente, es en cierta forma complejo. Por un lado, el que termina tiene que iniciarse; en este sentido, el inicio es un debut. La iniciación representa, así, un desafío, una puesta a prueba de los gajes del oficio (es oportuno señalar que gaje significa prenda o señal de aceptar un desafío). Al mismo tiempo, el interés conlleva una preocupación genuina por los resultados. Iniciación y prueba. Debut y desafío. ¿Sabrá hacerlo bien? ¿Cuál es el producto de su formación? ¿Cómo sabemos que funciona y que está listo para enseñar? ¿Qué pruebas tenemos?

La pedagogía ha formulado estas preguntas en numerosas ocasiones. Las respuestas acumuladas a lo largo del tiempo no siempre proporcionan certezas. Probablemente la falta de claridad obedeza, entre otras causas, a que en la historia de la formación de los docentes la idea de obra ha sido puesta en tela de juicio. Criticada por desatender y eclipsar el valor de los procesos que la hacen posible y la singularidad del actor que la firma, o condenada por su aparente exceso instrumental y su estrecho vínculo con la distinción, no aparece con firmeza en el horizonte de los estudios recientes sobre la formación de los profesores.

Nuevamente, por obra nos referimos al producto final, a la cosa hecha, producida. Y entonces surgen de inmediato las preguntas: ¿Cuál es la obra de un enseñante? ¿La enseñanza? ¿El aprendizaje? La hipótesis tentativa indica que sabemos que la formación ha sido exitosa (subrayemos el tiempo verbal), a través de las obras. Es a través de sus obras como valoramos a los enseñantes, su formación y sus enseñanzas. Pero podríamos preguntar de otro modo: ¿Qué produce un enseñante cuando su tarea es exitosa?

Sabemos que, a pesar de su evidente cercanía, la obra no es exactamente el desempeño, en tanto que “desempeño” no describe necesariamente un estadio final, una habilitación, una autorización o pase, un ahora sí, sino el cumplimiento de una labor, el ejercicio, la ejecución, el trabajo, la dedicación. Se puede evaluar el desempeño sin otorgar relevancia a la obra. Un desempeño modesto no nos permite leer con tanta eficacia el suceso de una formación como sí lo hace una obra fallida. Probablemente podamos afirmar que la eficacia de una formación se hace visible si sumamos “desempeño + obra”. De nuevo, el procedimiento y el producto. Veamos.

Es probando el pan que sabemos de la eficacia del trabajo sobre el trigo; es al cruzar el puente y atravesar su consistencia que sabemos del acierto en el cálculo; es al dar con la fórmula matemática que accedemos a un remoto pero eficaz pasado escolar de tablas y regla de tres simple. Tanto como sabemos que un mecánico es un buen mecánico si nuestro auto, averiado, luego funciona; como sabemos que un atleta es el mejor si cruza primero la meta, como sabemos que Borges es Borges cuando ese verso nos toca físicamente, como la cercanía del mar. Claro que hay excepciones. Pero ¿cómo sabemos si un maestro es un buen maestro?

¿Cómo, si la suma y la resta fueron efectivamente enseñadas? ¿Sabemos eso sólo si un niño/alumno/estudiante es capaz de sumar y restar?

Por supuesto que aquí la obra no es la buena obra sino el producto de un recorrido exitoso. El éxito no está atado ni al bien ni al mal. Se puede cruzar la meta en primer lugar, construir el mejor de los puentes, ser parte del equipo Ferrari, escribir los versos más precisos, y ser cruel o ruin. O se puede ser bondadoso e incapaz de enseñar

la tabla del 2. Por supuesto que además existe lo imponderable, el azar, lo eventual, la contingencia y lo incalculable. La enseñanza tiene su *Titanic*. Sin embargo, así y todo, tampoco resultará abandonar la obra en la formación de futuros enseñantes.

En un mundo como el artesanal, generalmente idealizado, la señal inconfundible de que las cosas marchan bien en materia de formación, es (*¿o era?*) la obra. En un mundo de hombres libres que practican las artes liberales el instrumento es el libro y la palabra y el objetivo pedagógico principal es formatear las mentes. Las cosas marchan bien si pueden explicarse, decirse, presentarse con claridad.

Recuerda Santoni Rugiu, a propósito de los maestros artesanos medievales (actores principales que en sus talleres desplegaron aquella famosa y añorada dupla maestro aprendiz), que sólo conseguían el “magisterio” (entendido como Título o grado) los mejores o más afortunados (incluyendo en la “fortuna” también el dinero de que disponía la familia del aprendiz), después de un largo tirocinio y repetidas eliminatorias. (Santoni Rugiu 1996, 130). Pero no está todo dicho; es un paso más el que sanciona la maestría: la preparación de una “obra maestra”.

Si el arte es menor la obra se pospone, pero se requieren pruebas de habilidades en las operaciones elementales. Otro tanto ocurre en lo concerniente a aquellos oficios que tenían lugar fuera de los talleres (tales como el de médicos, juristas y especialistas) pero que también eran sometidos a distintos exámenes rigurosos, exposiciones permanentes a comisiones de cónsules y notables. Salvo excepción (el título de maestros se podía y se puede comprar) no se era maestro sin examen. Sin obra.

En cierto momento, la obra es expulsada o sometida al imperio del proceso. Importa menos el resultado final que el camino que conduce a él. Importa más el trayecto que la meta. Sumado a ello, se pone en entredicho la idea de distinción. Probablemente, nadie quiere un mundo educativo regulado por el éxito y la competencia, al menos nadie lo quiere a la luz del día.

Este deseo se choca con todas las formas posibles e imaginables de la diferencia. Richard Sennett ha mostrado la incoherencia de superponer talento y distinción con desprecio, sorteando el valor radical del reconocimiento. Podemos decirlo así: hay en el mérito una posibilidad cierta de reconocimiento. Recientemente Philippe Meirieu en su visita a la Argentina, dio cuenta de esta paradoja. En el caso deportivo escolar (donde el desprecio es más desfachatado) es común encontrar dosis importantes de aprecio y reconocimiento de los poco aptos para la práctica deportiva. Resumiendo, se puede ser feliz jugando mal, jugando poco o sin jugar, pero formando parte de.

Peter Sloterdijk afirma sin tapujos que existe un malestar en la selección. Dice que “pronto constituirá una opción a favor de la inocencia el hecho de que los hombres se rehúsen explícitamente a ejercitar el poder de selección que han alcanzado de modo fáctico” (2003,

70). Fernando Savater (2002) comenta el trabajo de Sloterdijk y destaca una de sus provocaciones: “Es una venganza de la historia en nosotros, los igualitaristas, que también tengamos que vénoslas con la obligación de distinguir.” Savater que piensa sin demasiado temor, señala el quid de la cuestión. No se puede enseñar sin valorar “pero nadie se arriesga a valorar de verdad (ni siquiera a dejar claro que existen diferentes grados en lo estimable y no sólo privilegios o prejuicios) y por tanto es improbable que nadie se comprometa demasiado a educar”.

Sin valorar y sin reválidas ¿cómo sabemos si los maestros son buenos maestros?

La escuela no es sin obras, sin distinción y sin mérito, porque la enseñanza misma tiene lugar en el interior de un oficio. No hay oficio sin obra, sin menester y sin misterio. Probablemente la educación masiva no sea sin exámenes, sin pruebas y/o jerarquías. Otra cuestión bien distinta es el derrotero que sitúa al éxito como imperativo y meta educativa. No se trata de arrojar al que no llega primero a la meta al mundo de los residuos.

5. Los oficios docentes. Hacia una pedagogía de la formación

Finalmente, entonces, ¿cómo se forma a quien se inicia en la docencia? ¿Qué tipo de guías para la acción es posible repartir entre los maestros inminentes? ¿Qué instrucciones prácticas es posible poner a disposición? Si ningún comienzo es fácil, tampoco es fácil dar con las claves para la formación de los debutantes.

Entendemos la enseñanza como el acto complejo de transmitir de manera intencional, metódica y sistemática fragmentos de mundo a las nuevas generaciones, y consideramos que es posible contribuir al diseño de una pedagogía

de la formación docente, colocando a la enseñanza y al oficio, en el centro de la reflexión. Porque, ¿dónde sino en el interior mismo de la reflexión y la práctica que suponen el ejercicio de los oficios es posible apropiarse de las claves para la formación? Veamos.

El oficio constituye el centro que aglutina y da sentido al proceso formativo. En el caso de la enseñanza, hay un oficio que transmitir y un oficio de transmisión. Hay formadores y sujetos en formación sustentados por un programa institucional con valores e identidades jerarquizadas. Más allá de las distintas temáticas y procedimientos utilizados para transmitir la transmisión, hay una unidad que puede brindar cohesión a todo el proceso formativo. Se trata de la práctica de enseñar. Es ella la que aportará sentido a los distintos abordajes y prácticas diferentes que acontezcan durante el proceso formativo. Desde esta perspectiva y tal como lo venimos sosteniendo en distintos trabajos, el oficio docente no tendría que ser una preocupación exclusiva de determinados profesores o determinados “espacios” curriculares. Por el contrario, debería constituirse en el eje articulador de los distintos contenidos desarrollados durante la formación, es decir, no después sino en el inicio.

La búsqueda de un sentido “aglutinador” del proceso formativo, tiene sentido en tanto la experiencia laboral presenta situaciones variadas y complejas que no suelen responder a parcelas del conocimiento o técnicas en particular. A menudo los docentes recién graduados sienten que no cuentan con las herramientas necesarias para afrontar el desafío. Si bien, como dijimos, hay una angustia o desconcierto inicial que es inevitable en cualquier campo ocupacional, reconocemos que los docentes tendrían más chance de operar sobre situaciones complejas y enseñar, es decir ejercer su oficio, si “gente con oficio” o preocupada por el oficio, los prepara para ello. Preparar para el oficio docente es, entre otras cosas, reducir la distancia entre el contenido de la transmisión y la forma de efectivizarla. Enseñar el oficio es practicarlo. Y practicarlo mucho. En este sentido, los resultados o “buenos” resultados se pueden relacionar con prácticas sostenidas y coherentes con lo que se intenta transmitir.

La enseñanza del oficio debe dar la espalda a los métodos escolares. La afirmación puede sonar un tanto disruptiva al referirnos a la formación de docentes. De todos modos no es menos importante ya que escolarizar la formación suele ser la forma predominante. Claro que la propuesta formativa debe estar orientada hacia lo que sucede en la escuela. Debe tomar sus problemas, basarse en situaciones reales, en casos, etc. Nunca será suficiente señalar la poca relevancia de propuestas que ignoran el nivel de actuación de los docentes, ignorancia que se hace del todo notoria y se padece fundamentalmente en los comienzos de la profesión. Pero lo que sí tiene que ser diferente es el modo “escolarizado” con el que muchas veces se forma, producto de tradiciones precedentes y formatos organizacionales presentes. No se ve en qué aspectos puede tener utilidad insistir en un formato que suele requerir para funcionar una caricaturizada diferencia generacional, cuando no la lisa y llana minorización del otro, frente a otro que funciona a partir del trabajo metódico pero profesional que supone el intercambio de conocimientos y experiencias entre pares.

Es preciso distinguir entonces entre el contenido u objeto de la formación, que es la escuela, claro, de las estrategias, métodos y ambientes escolares cuando no se está educando niños, sino formando adultos que serán o son sus docentes. Es ésta una manera de impedir la vigencia de estereotipos y la naturalización de rutinas muchas veces experimentadas durante la propia biografía escolar que una formación “escolarizada” no haría más que reforzar, además de desalentar a adultos que aspiran ser docentes. La reflexión sistemática objetivada puede, en cambio, capitalizar la experiencia y transformarla en saber disponible y susceptible de ser utilizado en distintas circunstancias.

El oficio autoriza un aprendizaje por tanteo y experimentación. Si bien no trabajamos en laboratorios, la prueba, el ensayo, la experimentación en situaciones reales o simuladas, tienen un alto componente formador en la enseñanza. Esta actividad, como vimos, remite a la experimentación, en tanto consiste en probar distintas maneras de ofrecer el mundo y ser puesto a prueba.

El aprendizaje por ensayo y error suele acontecer solitariamente en los inicios de la profesión. Entonces la prueba tiene lugar en el desconcierto y bajo la apelación de lo que se recuerda de la propia experiencia escolar o, a lo sumo, pidiendo algún material al maestro generoso. La posibilidad de hacer algo propio, la propia obra, y la potencialidad de la prueba que ese procedimiento implica, se vería favorecida si en los primeros años de trabajo tuviera lugar el

acompañamiento de docentes formadores durante todo el proceso de producción, llegando incluso hasta los resultados o a la constatación final de lo que se produjo. Pero se trata de un acompañamiento deseado que se anula a sí mismo lentamente, en el instante que el experimento es bien sucedido. ¿O no es un objetivo de toda formación (y quizás de todo intercambio con fines educativos) dejar que el otro al fin se marche? Nuevamente señalamos la relación entre el procedimiento y los resultados como partes integrantes del oficio.

Asimismo, es importante favorecer la posibilidad de experimentar modelos de enseñanza diversificados en las aulas con los docentes que se están formando. Es decir, que los propios formadores propicien y pongan a prueba distintas formas de hacerlo con aquellos que se están formando. Porque probar es ensayar y ensayar es en cierta forma eso: Probar, reconocer algo antes de usarlo. Sin temor. Esos espacios tienen un alto potencial formador y transformador si se convierten en ámbitos de experimentación y de puestas a prueba de experiencias pedagógicas diversas. De lo contrario, si constituyen "más de lo mismo", sólo servirán para confirmar y reforzar lo que desde la posición de alumno se experimentó. Entre un alumno al que se hace probar en gotas un poco del oficio y un colega experimentado con quien se experimenta un oficio, existe una distancia considerable.

Enfatizar y destinar mucho tiempo a ejercicios, consejos, manos tendidas en ayuda, explicaciones orientadas (¿no son acaso y en sentido estricto enseñanzas?). Durante el proceso formativo y alcanzando también en los primeros desempeños docentes, se requiere práctica y ejercitación de lo aprendido y de lo que se va aprendiendo. Practicar cómo hacerlo, cómo enseñar, en diferentes situaciones en las que se puedan idear estrategias y reflexionar sobre lo que se produce a partir de ellas. Es en estas escenas, donde cobra protagonismo el consejo, la ayuda de los que tienen algo para aportar, basados en lo que saben, en lo que hicieron y en lo que están haciendo.

No se trata de dictaminar exactamente cómo se debe hacer, ni pasar carpetas para que otros copien, ni reducir al otro a un espectador más o menos fisiognómico, sino de poner a disposición aquello que se probó (lo que se probó es lo que se sabe, ¿no?). Una pregunta básica que suele rondar todo proceso formativo es la siguiente: ¿Probaste?; pregunta lanzada a rodar casi como una invitación, un convite mejor, que puede a su vez resultar inspirador en la producción de la obra propia, en una determinada situación. El consejo, decía Benjamin, no es tanto la respuesta a una cuestión determinada como una propuesta. Es éste el sentido de los consejos, las indicaciones prácticas, los aleccionamientos para la acción. Ayudan a que otros enseñen. Suelen estar basados en esas "fórmulas misteriosas" que, construidas y probadas en el tiempo, resultaron y tienen la intención de perdurar. Porque conservan en el presente algún sentido que promueve su permanencia y, por lo tanto, la continuidad de lo que resultó.

Pero el que ayuda y aconseja tiene que estar allí, en el momento preciso y oportuno, disponible y dispuesto a acompañar y retroalimentar el proceso formativo de quienes lo están protagonizando, sean futuros docentes o docentes en ejercicio. Es quien está dentro y que sin embargo puede distanciarse para brindar explicaciones orientadas y realizar señalamientos oportunos. No tapa ni asfixia. Es el formador que ofrece guía e inspiración. Experto probador, aconseja, ayuda, guía, explica y también aporta o pone a disposición los saberes o "trucos" relacionados con la resolución de los problemas que se presentan.

Para formar de modo eficaz, basta con que uno lleve adelante su oficio y muestre cómo lo hace. Es preciso añadir en ese punto una importante salvedad para no caer en la trampa del modelo "modélico" tradicional o en sobredimensionar "lo ejemplar". El mostrar cómo se hace tiene sentido siempre que el "modelo" muestre o cuente cómo lo ha hecho, sin tratar de imponer o imponerse como la forma acabada que indica en qué en o quién tiene que convertirse el que se está formando o que está empezando. El ejemplo requiere un espectador atento, pero también una práctica difícil como es la comparación. El ejemplo indica un camino a seguir. Pero el ejemplo puede en ocasiones erguirse en plan moralizador. Se señala el sitio o el recorrido mediante el cuál se accede al bien o se señala la magnitud del mal. Mientras que el elogio de la muestra (tenemos mucho para aprender aún del modo en que los artistas tratan la muestra, la exposición y la obra) no está puesto en la norma ideal de un oficio, sino en la actividad de los individuos y en su formación. Más ejercicio que sermón.

En este proceso cada uno irá tomando confianza en sí mismo, reconociendo la relevancia de lo que hacen quienes también se presentan como sujetos formados y en formación, antes que como obras acabadas a copiar o imitar.

Como hemos planteado, hay quienes consiguen hacerlo y hacerlo bien y estos sujetos reconocidos y nombrados como "experimentados" suelen aparecer como portadores de saberes específicos y secretos, por

oposición a los novatos. Desde sus orígenes la formación docente utilizó la pedagogía del modelo pero basada en la norma ideal (de docentes, de clases, de instituciones), lo cual antes que ayudar y habilitar para la producción de la obra propia, muchas veces inhibe tanto la acción como la misma formación.

Serían interesantes experimentados, que podrían mostrar, aconsejar y acompañar, aquellos que están en condiciones de ayudar en el proceso creativo/ productivo de quienes se están formando o están empezando a enseñar. Los que no sólo o simplemente pueden aportar una solución técnica sino que, además, pueden contribuir a crear las fórmulas (las claves) necesarias para enseñar.

Así y todo, la pedagogía del oficio es también una socialización en competencias, capacidades y disciplinas, que parecen importantes para enseñar. Dadas las características de la práctica docente, tanto los aprendizajes más formalizados como los menos, parecen necesarios para aprender a enseñar. Saber enseñar es saber hacerlo y para poder hacerlo, como dijimos hay que ensayar, ejercitarse, probar. Pero no se trata de probar de la nada o por que sí. Además de las consideraciones expuestas sobre el acompañamiento y la disponibilidad del saber, debemos añadir que para que la práctica resulte hay que otorgarle una apoyatura específica, sobre la que será posible sostenerse. Ciertos autores denominan "competencias" a aquellas capacidades de movilizar varios y distintos recursos cognitivos para enfrentar y resolver situaciones de enseñanza⁵. En un estudio reciente⁶, hemos preferido denominarlas "capacidades básicas" y las definimos como "un repertorio instrumental básico que debe servir al maestro para un desempeño adecuado frente a los requerimientos habituales de su tarea escolar". Se trata de estar preparado para sortear los obstáculos recurrentes, aquellos que con éxito han superado los experimentados probadores que definen lo propio de un oficio.

El conocimiento disciplinar o multidisciplinar tiene, asimismo, un valor de suma importancia para la formación. Nadie puede enseñar lo que no conoce y si enseñar es dar a conocer el mundo, el docente tiene que poder recuperar y re-significar formas abiertas de ver el mundo. Esta preparación incluye, asimismo, los conocimientos pedagógicos. Respecto al conocer y a las disciplinas en general podemos decir, entonces, que es importante posibilitar el acceso tanto a los contenidos específicos y a la información, como a los modos de pensamiento y producción propios del conocimiento científico, evitando el dogmatismo y la cosificación a la que suele someterlos el conocimiento escolar. En este aspecto es importante considerar el perfil de los mismos formadores. Dadas las características de nuestro sistema de educación superior, muchas veces quienes forman docentes no están socializados en las formas académicas que suponen, además de la transmisión, la producción y transferencia de los conocimientos. No siempre se dispone, a la hora señalada, de los indispensables: una

Historia de la cultura, una del arte y una de las ciencias. No siempre se tiene en mente la conveniencia de disponer en el horizonte de toda formación una cierta idea de excelencia.

Uno se forma al formar parte de la vida de un grupo de colegas que trabajan.

Reconociendo las distintas dimensiones puestas en juego en el oficio de enseñar y en las condiciones escolares en las que actualmente acontece, es prudente recordar que este tipo de actividad no está en crisis sino que esa fisonomía define hoy su identidad. En este sentido y para sortear el peso de la situación y la impotencia que se manifiesta cuando se intenta sobrellevar la tarea en soledad, el trabajar con otros (en equipo) puede resultar mucho más que un simple marco para la organización laboral. Se trata de una estrategia frente a las consecuencias de la individualización exacerbada de la acción. En la medida que se supera el plano meramente individual y pueden reconocerse temas y problemas comunes, las explicaciones, las discusiones, los acuerdos y el hallazgo de soluciones compartidas tranquilizan y renuevan el sentido la actividad. Promover proyectos y trabajos conjuntos, alentar análisis situacionales grupales, puede ser también una forma de formar profesionales que luego favorecerá el ejercicio profesional. Esta modalidad no sólo alienta la participación por la participación misma, sino que proporciona una sensación de objetividad en el propio trabajo. Atenúa, así, las representaciones demasiado heroicas, aumenta el oficio y protege del desgaste. El desafío en este caso es otorgarle a la práctica de la enseñanza un estatuto público, una dimensión relevante de la vida cívica, más allá de las dificultades personales en el ejercicio profesional. Un objetivo común, una decisión compartida, objetiva, da seguridad y tranquiliza. Un nosotros, los prestos a iniciarse en el mundo de la enseñanza sistematizada, que le da sentido y pertenencia a la experiencia educativa y nos recuerda que no estamos solos.

6. Para concluir

Tanto la formación inicial como los primeros acompañamientos a docentes que se están incorporando a trabajar, no podrán aportar todas las respuestas para un desempeño “eficaz”. Es cierto. Como decíamos al comienzo de este trabajo, el comienzo tiene sus particularidades, genera angustias, dudas e incertidumbres en todas las actividades. Ahora bien, pensamos que la formación docente inicial y el acompañamiento durante los primeros desempeños, puede colocar a los docentes en mejores condiciones para enseñar, si durante su desarrollo se combinan la incorporación de lo que pasa en la escuela y el trabajo para el que se está formando con la reflexión y el estudio sobre lo que se está probando. No de manera ideal, sino el que se construye en el día a día en la institución escolar, con oficio. Desde esta perspectiva, cobran sentido los rasgos atribuidos a la formación pedagógica de los docentes. No se pretende que a partir de esta pedagogía se obtengan las respuestas para todo lo que va a acontecer. Sí que se favorezcan procesos formativos y de acompañamiento que aporten los “gajes” del oficio, es decir, prendas o señales de que se está preparado para aceptar el reto de enseñar.

1 Aunque aquí entendemos lo universal no como un contenido particular definido a priori sino como el sitio mismo donde la puya por el sentido de la educación tiene lugar.

2 George Steiner, en un gesto poco hospitalario con la corporación gremial, afirma que pagaría para poder enseñar ,porque enseñar es ser cómplice de una posibilidad trascendente: “No hay oficio más privilegiado. Despertar en otros seres humanos poderes,sueños que están más allá de los nuestros; hacer de nuestro presente interior el futuro de ellos ésta es una triple aventura que no se parece a ninguna otra” (Steiner 2004, 7).

3 Ya no se trata sólo de los problemas que tiene el docente “novato” que trabaja con poblaciones desfavorecidas, ni del que tiene Que lidiar con adolescentes, ni de las escuelas pobres. Hoy es difícil enseñar para todos los docentes. En todas las escuelas , a grandes, jóvenes, chicos y muy chicos, más allá del sector social de procedencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A. (2004). *La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles*. Tesis de Doctorado. Buenos Aires (Argentina): Facultad de Filosofía y Letras - UBA.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2005). Grandezas y miserias de la tarea de enseñar. *Revista Linhas*. Vol 6 Nro 1. Universidade do Estado de Santa Catarina.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2008). El fracaso de enseñar. Ideas para pensar la enseñanza y la formación de los futuros docentes. En D. Brailovsky (Coord.) *Sentidos perdidos de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona (España): Gedisa.
- Feeney, S. y Feldman, D. (Coords.) (2007): *Evaluación del Curriculum de la formación Docente para los Niveles Inicial y Primario y capacidades Básicas de Docentes de Escuelas Primarias*. Buenos Aires (Argentina): Ministerio de Educación GCBA. Dirección General de Educación Superior (DGESUP).
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires (Argentina): Amorrortu.
- Kojève, A. (2005). *La noción de autoridad*. Buenos Aires (Argentina): Nueva Visión.
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona (España): Graò. Memorias del futuro. 1365 años de enseñanza. Serie documental (2006). Buenos Aires (Argentina): Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona (España): Graò.
- Santoni Rugiu, A. (1996). *Nostalgia del maestro artesano*. México: CESU.
- Savater, F. (2002). Motivación e indiferencia. *Diario El País* (8 de marzo). Disponible en: http://www.elpais.com/articulo/opinion/Motivacion/indiferencia/elpepiopi/20020308elpepiopi_7/Tes
- Sennett, R. (2004). *El respeto*. Barcelona (España): Anagrama.
- Sloterdijk, P. (2003). Entrevista. Una filosofía contra el rencor. *Diario Clarín* (28 de junio). Disponible en: <http://www.clarin.com/suplementos/cultura/2003/06/28/u-00211.htm>
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de maestros*. Madrid (España): Siruela.

TRABAJO PRACTICO N° 1

- A- Realizado el análisis y la lectura del material bibliográfico, realizar un glosario.
- B- Elaborar un mapa conceptual con los puntos 2,3 y 4.

PROUESTA 4

El siguiente material bibliográfico corresponde al Diseño Curricular de la carrera, Resolución N° 13.936 del Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy.

FINALIDADES FORMATIVAS DE LA CARRERA PERFIL DEL EGRESADO

RESOLUCIÓN N° 337/ 18 - CFE



Gobierno de la Provincia de Jujuy MINISTERIO DE EDUCACIÓN

13936 -E/

///12. CORRESPONDE A RESOLUCIÓN N°

Así, la evaluación responde a una propuesta curricular abierta, flexible y articulada que propicia la diversidad de estilos, estrategias de aprendizaje y enseñanza

Finalidades Formativas de la carrera

Pensar el sentido de la formación docente en Educación Especial en la Provincia de Jujuy lleva a explicitar los fundamentos epistemológicos, filosóficos, sociológicos, históricos y políticos que remiten a diferentes momentos de crisis que supone la transformación de modelos políticos pedagógicos que impregnán cada nivel del Sistema Educativo, bajo los principios fundamentales de "inclusión" e "integración".

La modalidad de Educación Especial que plantea la Ley de Educación Nacional avanza centrándose en los aspectos pedagógicos de las prácticas a desarrollar, apoyando el criterio de educabilidad de las personas con discapacidades, brindando atención a todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común; garantizando desde el C.F.E. las definiciones normativas nacionales respecto de asegurar no sólo el ingreso a la escuela pública obligatoria, sino también de acompañar en los trayectos pedagógicos y garantizar la acreditación y terminalidad educativa.

Se concibe la docencia como 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 contexto privilegiado 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 contextos sociales locales, cuyos efectos alcanzan a los alumnos en distintas etapas de importancia decisiva en su desarrollo personal. El profesorado de Educación Especial tendrá como objetivos que los futuros docentes:

- Reconozcan al sujeto de la educación especial, con una visión integral reconociendo sus posibilidades de vínculos e interacción con Otros.
- Construyan 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 miras a la superación de las desigualdades

Perfil del Egresado

La formación inicial tiene un peso sustantivo desde el momento que genera las bases de un proceso continuo, configurando los núcleos de pensamiento, conocimientos y prácticas de la docencia y habilita para el desempeño laboral en el sistema educativo

Por lo tanto la construcción de un currículo de formación docente inicial requiere, establecer criterios tendientes a la formación de:

- Docentes Intelectuales y trabajadores de la cultura que forman parte de un colectivo que produce conocimientos específicos a partir de la propia práctica.
- Docente con capacidad de ejercer la práctica de mediación cultural, de manera reflexiva y crítica.



Gobierno de la Provincia de Jujuy
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

///13.CORRESPONDE A RESOLUCIÓN N°

13936 -E/

- Docente con capacidad para contextualizar las intervenciones de enseñanza en pos de encontrar diferentes y mejores formas de posibilitar los aprendizajes de los alumnos y apoyar procesos democráticos al interior de las instituciones educativas y de las aulas, a partir de ideales de justicia y de logro de mejores y más dignas condiciones de vida para todos los alumnos.
- Docente con la autonomía y responsabilidad profesional para la genuina toma personal de decisiones para enseñar, como una actividad comprometida, enriquecedora y construir espacios de trabajo compartido y colaborativo en las instituciones escolares, en las que prime el trabajo colectivo por sobre el individual
- Docente con autoridad pedagógica, como profesional reconocido y legitimado por su responsabilidad en la enseñanza y sus propuestas educativas, y no por su autoridad formal.
- Docente con capacidad de analizar la práctica cotidiana incorporando las dimensiones particulares del contexto de la práctica, a nivel institucional y áulico, en vistas a la mejora continua de la enseñanza.

Es definición nacional y provincial precisar las capacidades profesionales en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales a desarrollar en los futuros docentes y profundizar su enseñanza y aprendizaje en las instituciones.

En éste sentido se acordó definir a las capacidades¹ profesionales docentes como construcciones complejas de saberes y formas de acción que permiten intervenir en las situaciones educativas –además de comprenderlas, interpretarlas o situarlas– para llevar adelante la tarea de enseñar, promover aprendizajes de una manera adecuada y eficaz, así como resolver problemas característicos de la docencia, en virtud de que el sistema formador debe garantizar al menos un primer nivel de apropiación, indispensable para que los egresados estén en condiciones de afrontar sus primeras experiencias laborales de una manera adecuada. En este sentido, resulta necesario desarrollar propuestas formadoras de carácter institucional que integren y articulen esta pluralidad de saberes, tomando como eje a la práctica docente.

Para ello nación y provincia acuerdan organizarlas en dos niveles de generalidad: uno más comprehensivo, que corresponde a seis dimensiones del quehacer docente; y otro de treinta capacidades específicas que desagregan a las primeras, evitando de esta manera la posible fragmentación y formulaciones declarativas que no orientan con claridad a las Jurisdicciones y a los Institutos.

Extraído de la Res 337/18 - CFE

CAPACIDADES PROFESIONALES DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL	
GENERALES	ESPECÍFICAS
I. Dominar los saberes a enseñar.	<p>1. Producir versiones del conocimiento a enseñar adecuadas a los requerimientos del aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>2. Seleccionar, organizar, jerarquizar y secuenciar los contenidos, para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.</p>
II. Actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes.	<p>3. Identificar las características y los diversos modos de aprender de los estudiantes.</p> <p>4. Tomar decisiones pedagógicas que reconozcan y respeten la diversidad a fin de propiciar el logro de aprendizajes comunes significativos.</p>
III. Dirigir la enseñanza y gestionar la clase.	<p>5. Planificar unidades de trabajo de distinta duración para una disciplina, área o un conjunto de ellas.</p> <p>6. Establecer propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizaje.</p> <p>7. Utilizar, diseñar y producir una variedad de recursos, en diferentes formatos, integrando diversos contenidos y dispositivos digitales, así como espacios virtuales de aprendizaje.</p> <p>8. Tomar decisiones sobre la administración de los tiempos, los espacios y los agrupamientos de los estudiantes.</p> <p>9. Diseñar e implementar estrategias didácticas diversas para favorecer las diferentes formas de construir el conocimiento.</p> <p>10. Diseñar e implementar estrategias didácticas para promover el aprendizaje individual, grupal y colaborativo.</p> <p>11. Diseñar e implementar estrategias didácticas para promover las capacidades orientadas a fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes de los niveles destinatarios4.</p> <p>12. Diversificar las tareas a resolver por los estudiantes, en función de sus distintos ritmos y grados de avance.</p> <p>13. Utilizar la evaluación con diversos propósitos: realizar diagnósticos, identificar errores sistemáticos, ofrecer retroalimentación a los estudiantes, ajustar la ayuda pedagógica y revisar las propias actividades de enseñanza.</p> <p>14. Diseñar e implementar diferentes procedimientos de evaluación que permitan a los estudiantes mostrar, de múltiples maneras, sus aprendizajes.</p> <p>15. Producir y comunicar información sobre la trayectoria educativa de los estudiantes para ellos mismos, sus familias y los equipos directivos y docentes.</p>

<p>IV. Intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar</p>	<p>16. Identificar las características de constitución y funcionamiento de los grupos y tomar decisiones en función de estas.</p> <p>17. Dominar y utilizar un repertorio de técnicas para favorecer la consolidación de los grupos de aprendizaje.</p> <p>18. Planificar y desarrollar la enseñanza de las habilidades necesarias para vincularse responsablemente con los otros y para trabajar en forma colaborativa.</p> <p>19. Generar un clima favorable a la convivencia y el aprendizaje, en la institución, en las aulas, y en los espacios virtuales de aprendizaje.</p> <p>20. Promover la formulación de preguntas, la expresión de ideas y el intercambio de puntos de vista.</p> <p>21. Tratar conflictos o problemas grupales mediante estrategias variadas.</p> <p>22. Establecer y mantener pautas para organizar el trabajo en clase y el desarrollo de las tareas.</p>
<p>V. Intervenir en el escenario institucional Y comunitario</p>	<p>23. Identificar características y necesidades del contexto de la escuela, las familias y la comunidad.</p> <p>24. Diseñar e implementar experiencias de aprendizaje que recuperen las características culturales y el conocimiento de las familias y la comunidad.</p> <p>25. Desarrollar estrategias de comunicación variadas con las familias, con diferentes propósitos</p> <p>26. Utilizar educativamente los diversos recursos comunitarios y sociales.</p> <p>27. Trabajar en equipo para acordar criterios sobre el diseño, implementación y evaluación de las propuestas de enseñanza, así como para elaborar proyectos interdisciplinarios.</p> <p>28. Participar en la vida institucional.</p>
<p>VI. Comprometerse con el propio proceso formativo.</p>	<p>29. Analizar las propuestas formativas del Instituto y las escuelas asociadas, para identificar fortalezas y debilidades.</p> <p>30. Analizar el desarrollo de las propias capacidades profesionales y académicas para consolidarlas.</p>

Actividades

- Escribir una respuesta argumentada a las preguntas: ¿por qué eligió estudiar la carrera docente? ¿Qué funciones cumple un docente?
- Puesta en común.
- Reflexionar sobre las anticipaciones realizadas en relación a lo que está expresado en el Diseño Curricular.
- Elegir tres capacidades que considere fundamentales de la Resolución 337/18, fundamentar su elección.

EJE N°2

Prácticas alfabetizadoras

Técnicas de estudio

Habilidades sociales blandas

Comprensión lectora

Habilidades lingüísticas: coherencia y cohesión.

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

FUNDAMENTACIÓN:

La **alfabetización académica** es vital en el ámbito de la Educación Superior. Entendida ésta como el aprendizaje de las competencias necesarias para **leer y escribir textos académicos**, implica considerar al lenguaje como una habilidad de enorme complejidad y que, además, requiere de dominios específicos. Esto significa relacionar cada disciplina acorde a las convenciones que disponen cada una. "La escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no resulta sólo un medio de registro o comunicación sino que puede devenir un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber" (Carlino, 2003: 411).

Esto es relevante ya que el **objetivo de la enseñanza del Nivel Superior es insertar a los alumnos en una cultura académica**. Para lograrlo es necesario que los alumnos adquieran determinadas competencias que les permitirán **apropiarse del conocimiento científico** para luego poder expresarlo de manera escrita y oral. La actividad académica prepara a los alumnos para tomar decisiones lingüísticas que los ayudarán a enfrentarse a una **lectura más profunda y reflexiva** y a una **escritura compleja y exigente** en total concordancia con el nivel de enseñanza y el contexto de la carrera que están cursando. "Lectura, escritura y pensamiento conforman juntos los procesos del discurso intelectual. Se llega a ser un buen escritor, un pensador crítico y un lector con discernimiento trabajando sobre estas tres actividades integralmente". (Brown University Writing Program, en Thurn, 1999, p. 2).

❖ ***El tiempo de estudiar***

La clave del éxito en el estudio es la constancia, una cualidad imprescindible que permite a los estudiantes avanzar en el objetivo que se desea alcanzar.

Durante el mismo, se requiere mantener un elevado nivel de concentración y disciplina para eliminar las distracciones y enfocarse en el aprendizaje.

❖ ***Integrar una nueva comunidad de aprendizaje***

Las **Comunidades de Aprendizaje** se refiere a un modelo educativo basado en los principios y **prácticas de inclusión, igualdad y diálogo**. Es un **grupo de personas que aprende en común**, utilizando herramientas comunes en un mismo entorno.

Características: los **miembros trabajan de manera conjunta**, se apoyan mutuamente y se comprometen a ayudarse en el proceso de aprendizaje.

Se fomenta un **ambiente de confianza y respeto** donde tienen la oportunidad de

contribuir y aprender de los demás.

Pueden adoptar diferentes formatos y estructuras: **presenciales** (donde los miembros se reúnen físicamente en un lugar determinado: aula, biblioteca, centro comunitario), **virtuales** (utiliza plataformas en línea y herramientas de comunicación para facilitar la interacción y la colaboración a distancia).

OBJETIVOS

- Desarrollar y fortalecer la conformación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje en la institución
- Mejorar las capacidades de los aprendizajes lingüísticos-comunicativos
- Desarrollar y profundizar aspectos, estrategias y metodologías innovadoras en relación a lo pedagógico
- Mejorar el clima institucional



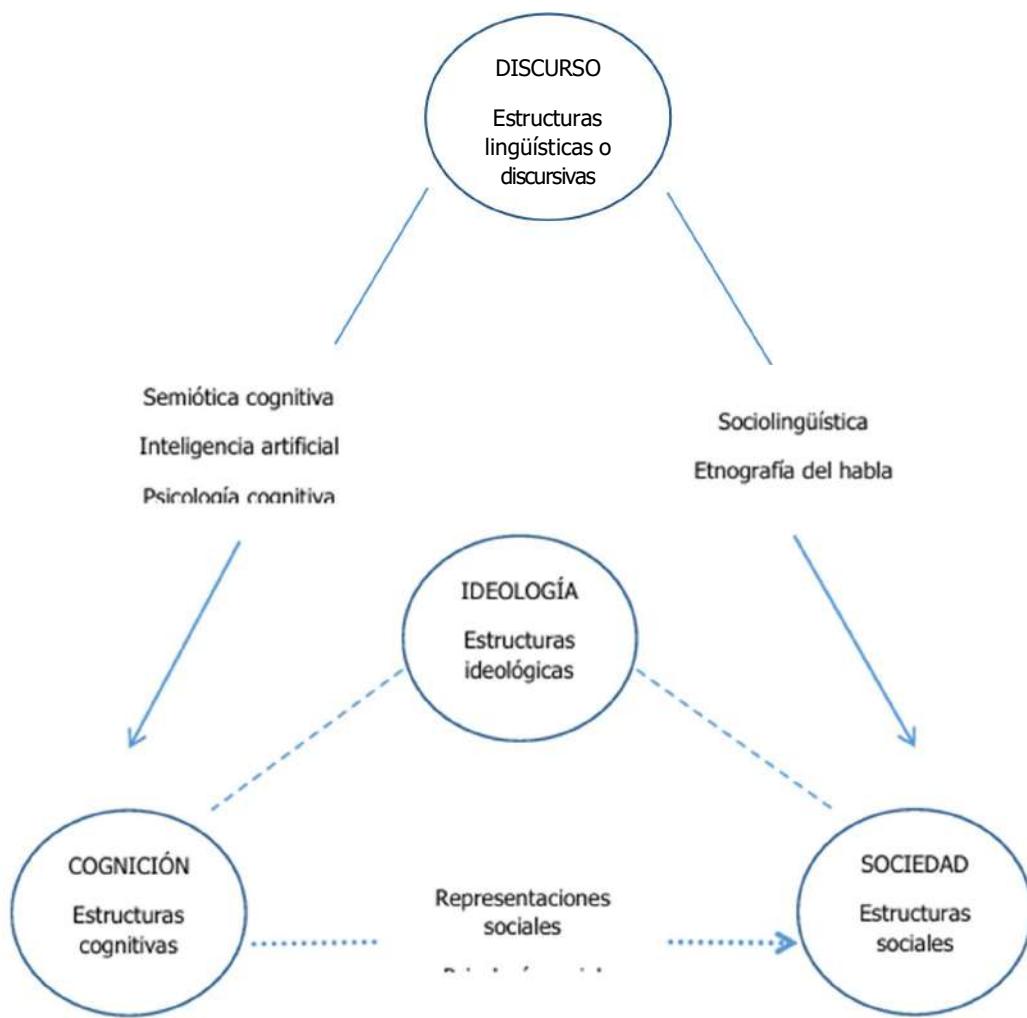
EL CARÁCTER COMUNICATIVO DEL TEXTO

La visión tradicional del texto, extendida además al lenguaje en su totalidad, lo presenta como una obra cerrada de un autor específico; su sentido, bien definido, debe ser recuperado por el receptor.

Frente a esta visión, se plantea una **revisión del texto** y de la coherencia textual en términos del **proceso de actividad conjunta de los participantes del acto comunicativo**.

El significado **no** es "transmitido" por el productor e interpretado por el receptor, sino es construido colectivamente.

Esta visión del texto y el lenguaje es compatible con los desarrollos más recientes en la **teoría de la cognición**, que ven a ésta como corporeizada pero también como situada y dirigida a un fin.



LAS PROPIEDADES DEL TEXTO

1- La coherencia

Se suele decir que un **texto** tiene **coherencia** en la medida en que las ideas que contiene se relacionan con un **tema principal**. La coherencia supone que la información referida al tema principal avanza, es decir que aporta, además, nueva información relacionada con él.

Por otra parte, la **información** se distribuye según su grado de importancia: se equilibran los datos más o menos relevantes y, se los dispone según sus relaciones: las causas con sus consecuencias, lo que sucedió primero seguido de lo que ocurre después; en síntesis que presente una **adecuada distribución de la información**.

Finalmente, para ser coherente, el texto debe contener toda la información necesaria para que el lector pueda comprenderlo.

La coherencia **atañe** a la **cantidad**, la **calidad** y la **organización de la información** en un texto. Es la **propiedad** que nos permite comprender un texto como una unidad. La prueba está en que, cuando un texto es coherente, se puede decir de él: trata tal tema y del mismo desarrolla tales aspectos.

Leer el texto con atención:- Formular la **idea principal** de cada párrafo.

- Elaborar un **título general** del texto.

.....

Un héroe o heroína es una persona que se diferencia del común de la gente por haber realizado alguna proeza, virtud o hazaña que se considere de valor. Por ejemplo: Un hombre que salva de un incendio a una familia o una persona que defiende las injusticias de su comunidad. En muchos casos, se llama héroes a personajes de la historia que se mostraron valerosos, defendieron alguna causa o que se destacaron en algún ámbito o disciplina. Por ejemplo: Simón Bolívar o Nelson Mandela.

El término "héroe" proviene del latín heros y es muy utilizado en la literatura para definir a los protagonistas de mitos, tragedias, cómics y epopeyas.

Desde el punto de vista psicológico y social, un héroe enmarca rasgos o características que todo hombre/mujer desea y admira y se erige como un ejemplo a seguir. El héroe se destaca por realizar una hazaña o acto de bondad hacia otras personas de forma desinteresada o enfrentarse a grandes peligros o retos y salir airoso.

Principios de coherencia textual



2- La cohesión:

Se denomina **cohesión** al **conjunto de relaciones evidentes que se establecen entre los elementos del texto** que efectivamente se escuchan o se leen. La cohesión pone de manifiesto la presencia de la coherencia. Por ejemplo, si entre dos o más frases del texto existe una relación de reiteración de información, esa relación se expresa a través de la repetición de una palabra o del uso de un sinónimo, entre otros recursos. De la misma manera, si entre dos ideas hay una relación de causa-consecuencia, esa relación puede afirmarse a partir del uso de un conector, clase de palabra que explicita la relación.

La cohesión tiene lugar cuando la interpretación de un elemento incluido en una parte del texto depende de la presencia de otro elemento, contenido en otra parte anterior o posterior. Por ejemplo, la relación **causa - consecuencia** existente entre **Jugó mucho en la computadora** y **Tiene la vista cansada** puede ponerse de manifiesto en la superficie del texto agregando el conector "**por lo tanto**".

Hay dos clases de cohesión **gramatical** y **léxica**.

La **cohesión gramatical** se logra a través de la **sintaxis**: uso de **pronombres** que se refieren a elementos ya nombrados; también se logra mediante el empleo de **conectores**, expresiones que usamos para conectar una idea/ o ideas.

Las relaciones de **cohesión léxica** se establece entre las oraciones de un texto mediante recursos como la **repetición**, **sinonimia**, **hiponimia** y la **hiperonimia**.

Mecanismos de cohesión

GRAMATICAL

LÉXICA

Referencia (pronombres)

Repeticiones

Elipsis (Sujeto tácito)

Sinonimía

Conectores

Cadena Semántica

Hipónimia. hiperónimia

3- La adecuación:

Es la propiedad por la que el texto se adapta al contexto discursivo: tema, intención comunicativa, destinatario ideal, situación de comunicación específica. Esto implica que el discurso se ajusta a los interlocutores, al canal de producción y recepción.

LAS TRAMAS TEXTUALES

Narración/Descripción - Exposición/Explicación - Argumentación

1- La Narración:

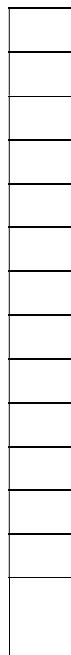
En la vida de una sociedad y de una persona, las narraciones ocupan un lugar central porque permiten reconstruir una experiencia vivida o imaginada.

Las narraciones pueden resumirse en un hecho o acontecimiento general que responde a la pregunta: ¿qué ocurrió?, pero se desarrollan al descomponer ese hecho en una serie de **acciones principales o núcleos**. Por ejemplo, el relato de la recuperación de un objeto perdido puede desplegarse en tres núcleos: lo perdí, lo busqué, lo encontré.

Los **núcleos** constituyen el esquema básico de una narración. Si se alteran o se suprimen, se modifica la historia misma. Además de núcleos está compuesta por **acciones menores**, estas acciones no forman parte del esquema básico de narración. Por eso, se las puede suprimir, alterar y sobre todo expandir ilimitadamente sin modificar el esquema.

Sin embargo, una narración que se limitara al relato de núcleos sería extremadamente breve, poco interesante y formativa. Las acciones menores se incluyen, fundamentalmente para desarrollar los núcleos o demorar el paso de un núcleo a otro con la finalidad de crear interés o suspense. No alteran la historia, pero sí modifican la manera en que se presenta el relato. Distinguir las acciones menores de los núcleos narrativos permite diferenciar el esquema básico de una narración (su historia) del modo en que se la desarrolla (su relato).

El siguiente listado de oraciones corresponde a una **secuencia desorganizada**, que no resulta difícil comprenderla si hemos leído relatos de doncellas que encuentran el amor de un príncipe azul. Ordenar la secuencia numerando cada frase según el **orden temporal y lógico** que corresponda.



Comieron perdices y fueron felices.
La última consistía en vencer al dragón de siete cabezas.
Éste le propuso el desafío.
Un joven salió de su pueblo en busca de aventuras.
El rey le dio la mano de su hija.
Para la primera prueba debía recuperar un anillo de un pozo.
El joven fue a buscar al rey.
El joven se presentó triunfante ante el rey.
La segunda le exigía trasladar una montaña de un pueblo a otro.
Se casaron.
Y lo recuperó.
Y lo hizo.
Y lo venció.
Se encontró con un pájaro que le dijo que había un rey que ofrecía a su hija en matrimonio a quien fuera capaz de pasar tres pruebas.

2- La Explicación:

La explicación está presente en muchas actividades comunicativas de la vida diaria y, especialmente, en el ámbito educativo. Leemos o escuchamos explicaciones para conocer algo que, hasta ese momento, era desconocido para nosotros.

EXPLICAR

Las explicaciones dan respuesta a problemas de conocimiento o comprensión: a una duda, a una curiosidad, o a la necesidad de confirmar o de ampliar lo ya conocido. Por eso, se dice que toda explicación responde a las siguientes preguntas: ¿por qué?, ¿cómo?

Los textos explicativos están presentes en todas las actividades humanas. Al decir a alguien por qué llegamos tarde a una cita o al dar razones por las que renunciamos a un empleo, explicamos. También son textos explicativos los documentales televisivos que detallan las causas de la extinción de una especie. Ahora bien, las explicaciones aparecen, especialmente, en el ámbito escolar, hasta el fin de la formación académica.

Conocer las características de los textos explicativos facilita las tareas de aprendizaje y ayuda a entender qué significa aprender.

Procedimientos explicativos

- Definición
- Clasificación
- Reformulación
- Ejemplificación
- Analogía
- Citación

Leer el texto siguiente.

- ¿A qué problemática social da respuesta el texto?. Definir dicha problemática.
- ¿Quiénes serían los principales destinatarios? Fundamentar.
- Reconocer en el texto tres procedimientos explicativos.

HABLEMOS DE BULLYING

¿Qué es el bullying?

El **bullying** es una situación de agresión que sucede entre personas de edades similares. Es intencional y se realiza de forma sistemática: no pasa una sola vez, sino que se repite en el tiempo. El bullying no solo involucra a quien/es agrede/n a otra persona y a quienes son agredidas/os. También son parte aquellas personas, que aún sin proponérselo, observan y/o alientan las agresiones. Por eso decimos que el bullying es un **fenómeno grupal**.

Comúnmente se considera bullying a toda situación de agresión entre pares. Sin embargo, esto no es así, porque, si bien el bullying es una forma de violencia, no es la única. Por ejemplo, muchas veces se confunde **bullying** con discriminación. Aunque bullying y discriminación pueden ir de la mano, algunas veces el bullying se da de otras maneras. Tampoco es bullying cuando las agresiones suceden una sola vez o cuando varía la persona que las recibe. Tampoco lo es cuando hay enfrentamientos entre grupos donde la relación de fuerza es pareja (por ejemplo, dos grupos que permanentemente rivalizan

entre sí). **Lo importante, más allá de que sea bullying o no, es que intervengamos cuando haya cualquier tipo de agresión.**

Todas las formas de violencia requieren que las personas adultas actuemos para ponerle fin.

Cuando una relación provoca malestar, angustia, padecimiento o dolor, no lo tenemos que tomar como “un juego”, ni “una cosa de chicos o de chicas”, ni mucho menos parte del “derecho de piso” que alguien debe pagar para pertenecer a un grupo. Como personas adultas tenemos la responsabilidad de actuar frente a cualquier forma de maltrato, para ayudar a construir relaciones plurales y diversas.

¿Tiene la misma gravedad una situación de bullying en las redes que fuera de ellas?

Ninguna forma de maltrato tiene que ser minimizada. Por eso, no se trata de determinar cuál forma es más grave. En las redes el problema puede aumentar porque las agresiones dentro de ese espacio digital pueden viralizarse y difundirse entre muchas personas. Aunque esto suene paradójico, si bien lo que sucede en las redes puede tornarse público para las chicas y los chicos, para las personas adultas muchas veces estas agresiones pasan desapercibidas.

Bullying: un discurso sobre el cual reflexionar

Las personas adultas tenemos la responsabilidad de no admitir cualquier conducta violenta y trabajar para que las nuevas generaciones asuman este compromiso en tiempo presente. Esto implica que un comportamiento agresivo de ningún modo será permitido, ni mucho menos avalado.

3- La Argumentación:

Cuando expresamos una opinión y la justificamos, construimos una **argumentación**. Esto ocurre tanto en situaciones cotidianas (entre amigos o familiares) como en contextos más formales (sostener una opinión política en un medio de comunicación social).

Argumentar

Se considera que un texto tiene **trama argumentativa cuando plantea una tesis u opinión** y luego, esgrime argumentos y razones que la justifican. Por ejemplo, cuando una chica dice a sus padres que ya está en edad para ir bailar.

Los textos argumentativos circulan en diferentes contextos y tienen como objetivo lograr que el destinatario acepte como válida la **tesis** propuesta. La aceptación depende, entre otros factores, de lo convicentes que resulten los argumentos.

Son argumentativos los **discursos políticos**, las **publicidades**, los **debates**, **asambleas**, etc.

Se puede argumentar, en general, sobre cualquier tema, el predominio de algunos temas depende, básicamente, de los participantes y del contexto; por ejemplo, en los medios de comunicación es habitual que se argumente sobre temas de actualidad.

Estructura de un texto argumentativo

Los textos argumentativos deben presentar tres elementos:

1. La **tesis**, es decir, la postura u opinión que defiende el productor del texto.
2. Los **argumentos** que sostienen la opinión formulada y su desarrollo lógico lleva a la tesis.
3. La **conclusión**, que condensa y refuerza los argumentos presentados.

Las estrategias argumentativas

Para que el destinatario acepte como válida la **tesis** propuesta, el emisor utiliza diversos recursos. Se pueden reconocer las siguientes:

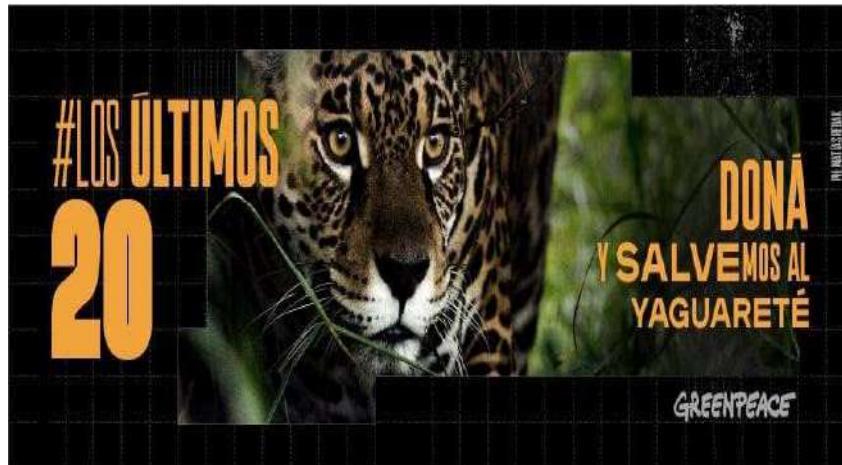
- **Analogía:** establece paralelos y semejanzas entre situaciones, inicialmente distintas; a veces, se apela a la dimensión emocional para generar empatía en el receptor.
- **Cita de autoridad:** se presenta la credibilidad de una fuente a través de la figura de una institución prestigiosa o de un investigador experto en el tema.
- **Ejemplificación:** sirve para explicar o ilustrar una afirmación general.
- **Pregunta retórica:** se hace no para manifestar duda o pedir respuesta, sino para expresar indirectamente una afirmación o dar más vigor y eficacia a lo que se dice.
- **Datos estadísticos:** sirven para ejemplificar y sustentar con información verificable y confiable lo que se está diciendo de un tema en concreto.

Leer atentamente el texto:

- Caracterizar el tipo textual: ¿Es artículo estrictamente informativo? ¿O un artículo para sensibilizar acerca de una problemática ambiental? Fundamentar la respuesta.
- Acorde a la respuesta anterior, ¿cuál es la trama textual que predomina?
- En función de la respuesta anterior, ¿qué recursos lingüísticos se emplean para sostener el mensaje de un “llamado a la acción”?

Los últimos 20 yagaretés

La deforestación está destruyendo a toda velocidad la casa de los últimos 20 yagaretés de la región del Gran Chaco argentino. Sin bosques los jaguares quedan acorralados, al borde de la extinción. Actuá para salvar a esta especie única.



Según datos del Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible de la Nación y del monitoreo satelital de Greenpeace, desde la aprobación de la Ley de Bosques (26.331), a fines de 2007, se perdieron 3.400.000 hectáreas de bosques nativos, hogar del yagareté. El 75% de la deforestación se produjo tan sólo en cuatro provincias: Santiago del Estero, Formosa, Chaco y Salta donde casi la mitad de los desmontes se realizaron donde la ley nacional lo prohíbe.

Gerardo Zamora, Gobernador de la provincia de Santiago del Estero, Gildo Insfrán, Gobernador de la provincia de Formosa, Jorge Capitanich, Gobernador de la provincia de Chaco y Gustavo Sáenz, Gobernador de la provincia de Salta, son los responsables de los desmontes, quienes los autorizan en pos del avance de la frontera agropecuaria, soja y ganadería.

Las multas no son suficientes para desalentar esta práctica y los responsables rara vez son obligados a reforestar. Muchos de los desmontes fueron aprobados por los gobiernos provinciales violando la ley nacional.

Completa el formulario de nuestra petición y hacé llegar esta carta a los gobernadores de Santiago del Estero, Formosa, Chaco y Salta para reclamarles Deforestación Cero y que podamos salvar a #losúltimos20 Yagaretés del Gran Chaco Argentino.

ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS PARA APRENDER A ESTUDIAR

¿Qué es Aprender?

Todos los seres humanos necesitamos algún tipo de ayuda para adquirir un complejo conjunto de habilidades, saberes y modos de relación. La dotación genética de los seres humanos precisa ser complementada con la formación/internalización de pautas y herramientas culturales. La forma que tenemos para preparar a las personas para participar de los intercambios sociales es crear un sistema de comunicación/influencia educativa.

Pero si la asistencia educativa existe es porque los seres humanos nacemos con cierto potencial de desarrollo. El potencial de desarrollo es la diferencia que existe entre lo que una persona (un bebé, un niño o un adulto) puede hacer por sí misma y lo que podría hacer si contara con la ayuda de otra persona más experimentada que ella.³ Desde este punto de vista, el propósito de la educación es brindar a los aprendices la ayuda que necesitan para alcanzar niveles más evolucionados de desarrollo.

Los procesos de influencia que la escuela se propone provocar se concretan en el desarrollo individual de diferentes modos de pensar, sentir y actuar. Por eso - aunque el tema no forme parte del eje problemático que este libro se propone desarrollar- conviene que nos detengamos brevemente en la cuestión del aprendizaje.

Innumerables trabajos han sido producidos para tratar de entender el modo en que se produce el desarrollo de las capacidades humanas. Desde diversas disciplinas (psicología del desarrollo, psicología del aprendizaje, psicología social, psicología de la personalidad, etología, etc.) se intenta dar cuenta de los procesos mediante los cuales los animales con mayor grado de evolución complementan sus respuestas genéticamente programadas con el desarrollo de conductas aprendidas más o menos complejas. Dicho esto, veamos una definición amplia de lo que es el aprendizaje.

Podemos decir que el aprendizaje es una modificación relativamente estable de las pautas de conducta realizada en función lograr de una adaptación al medio en que vive el organismo o individuo. Como toda definición general, merece muchas aclaraciones o explicaciones adicionales. Entre estas aclaraciones podemos decir que:

1. Entendemos por "conductas" tanto las acciones externas (físicas, observables) como las internas (mentales, no-observables) que realiza el individuo.
2. En el aprendizaje, los cambios de conducta son estables (asustarse ante una explosión repentina no constituye un cambio de conducta estable).
3. Hay aprendizaje cuando se produce una mejor adaptación al medio, una capacidad creciente para tratar con problemas de mayor complejidad (si se produce una "desadaptación" no hay aprendizaje).
4. Existe una complejidad y diversidad de aprendizajes porque las conductas humanas también son complejas y diversas (no es lo mismo aprender a controlar

esfínteres que aprender a resolver ecuaciones, percibir una situación peligrosa o reconocer a Gabón en el mapa de África).

5. El aprendizaje supone una reconstrucción o reorganización de las conductas previas del individuo (de la memoria y de la forma en que procesa sus experiencias).
6. El aprendizaje modifica la relación que el individuo mantiene con los objetos y con el mundo.
7. El aprendizaje siempre pone en juego cuestiones relacionadas con el significado y la afectividad (atracción o rechazo, amor u odio).
8. Por último, el aprendizaje es un proceso que no sólo realizan los seres humanos, sino también otros seres vivos.

La escuela se propone lograr una serie muy larga y compleja de aprendizajes, desde aprendizajes muy simples hasta aprendizajes muy complejos y diversos, desde hábitos básicos hasta actitudes y sentimientos y habilidades cognoscitivas de gran abstracción. Por ejemplo, evitar la suciedad, ayudar y sentir compasión por alguien que sufre, describir la estructura conceptual de una teoría, analizar los supuestos de un punto de vista, manejar una herramienta, reconocer el momento en que es conveniente hablar para dejar una buena impresión en los demás... Los aprendizajes que se propone desarrollar o que se desarrollan en la escuela son innumerables. Se trata de múltiples modificaciones de los patrones de conducta de las personas que la participación en la escuela -por distintas vías- potencia o inhibe.

Las estrategias de aprendizajes son el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de cada sujeto a los cuales va dirigida, con la finalidad de hacer más efectivo el proceso de aprendizaje.

Es interesante aclarar:

Técnicas: son las actividades que realizan los estudiantes cuando aprenden (repetir, subrayar, realizar esquemas, realizar preguntas, participar en clases, etc.)

Estrategias: se consideran las guías de las acciones que hay que seguir. Son esenciales a la hora de conseguir el objetivo que se ha planteado.

Ej: pensemos en un equipo de básquet que es muy bueno con mucha técnica de balón, pero si no planea buena estrategia probablemente no obtenga buenos resultados. Avanzar sin una buena estrategia sería como un vehículo de alta gama, pero sin motor.

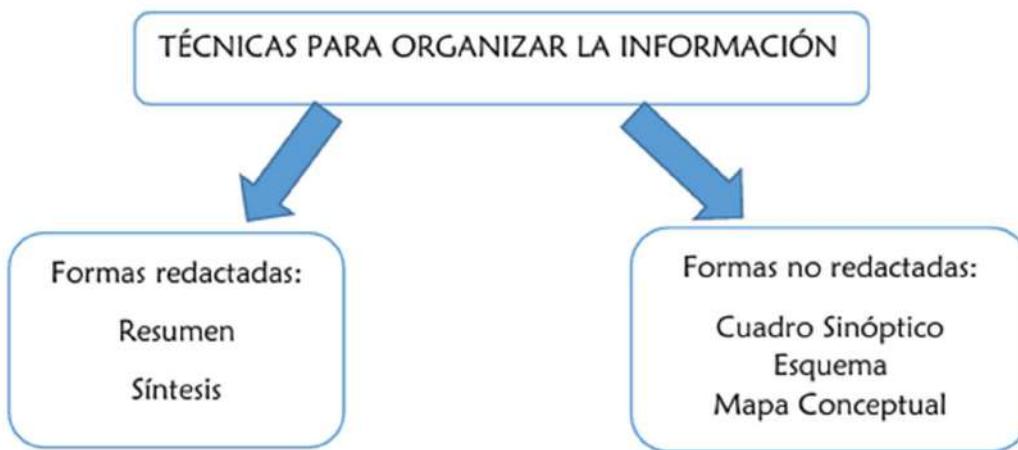
Para pensar una estrategia podemos considerar:

Ensayo: Se basa en la repetición de los contenidos.

Elaboración: se basa en crear relaciones entre lo nuevo y lo familiar.

Organización: se basa en una serie de modos de actuación que consiste en agrupar la información.

ALGUNAS TÉCNICAS DE ESTUDIO



RESUMEN

Hace referencia a un texto de extensión variable, tendiendo siempre a lo breve, en el que se sintetiza o se abrevian las ideas de un texto de mayor tamaño y/o mayor complejidad. Se estila que un resumen sea un 25% del tamaño del original. Los resúmenes son formas condensadas de un texto o un discurso, lo cual significa la selección de su material central, importante, y el descarte de todo aquello que sea superfluo, decorativo o suplementario.

Normalmente se realizan con la intención de:

- Brindar una muestra del contenido de un libro cualquiera (como los textos de las contratapas).
- Permitir conocer los puntos principales de un artículo (como los abstracts de los artículos académicos).
- Resumir la información de un texto en una serie de apuntes para su lectura posterior (como en los cuadernos de clase).
- Brindar el núcleo de la información generada durante un período de tiempo extenso (como en los resúmenes de cuenta de los bancos).
- Comprobar, como ejercicio, la capacidad lectora de los y las estudiantes .

De igual manera, la elaboración de resúmenes suele ser una técnica fundamental: nos permite comprobar que entendimos el texto a cabalidad, ya que podemos elegir cuáles son sus ideas principales y cuáles son ideas secundarias.

¿Cómo se hace un Resumen?

- Leer el texto original a conciencia. Esto es indispensable para hacer el resumen: no se puede resumir lo que se desconoce, ni se puede resumir un texto leyéndolo por encima, pues ignoraremos cuáles son las ideas principales y cuáles las secundarias.

- Separar el texto en párrafos. Una vez separado, marcar en cada párrafo las ideas principales, secundarias y suplementarias, empleando un resaltador diferente para cada categoría. Si es necesario, toma apuntes al margen o en una hoja aparte.
- Trascribe lo subrayado. Copia en tu cuaderno las ideas principales respetando las palabras usadas por el autor, y trata de ordenarlas para formar con ellas un único párrafo.
- Redacta de nuevo el párrafo. Vuelve a escribir el párrafo con las ideas primarias ordenadas, pero de forma coherente.
- Revisa lo escrito. Relee tu texto final y elimina las cosas que le sobren. Añádele un título y la información del libro resumido (autor, título, editorial) en alguna parte.

SÍNTESIS

Leemos este testimonio perteneciente a unos alumnos

Los niños de Ruanda, además de hambre, padecen otros sufrimientos profundos: las enfermedades, el acecho de la muerte, la discriminación, el olvido. El olvido mío, el tuyo, el de muchos. ¿Quién tiene en cuenta sus derechos?

Lo que acabamos de leer es una síntesis, producto de un trabajo de elaboración personal del alumno; como así también la toma de una postura frente a la realidad.

Este resultado se obtuvo luego de trabajar el tema de la siguiente forma. Presentamos: a) historietas que mostraban distintas situaciones que viven los niños; b) imágenes periodísticas de niños desnutridos, azotados por la guerra, la soledad, la calle, etc.; c) textos, canciones y poesías referentes al tema de la niñez. Acciones: a) guiamos una observación profunda de los recursos; b) análisis y comparación del material; c) rescatamos aprendizajes previos (derechos del niño, discriminación, localización geográfica, etc.); d) exposición y confrontación de ideas en forma oral; e) elaboración escrita de conclusiones a modo de síntesis.

De esta manera, el alumno irá desarrollando las competencias lingüísticas que le permitan expresarse con propiedad, soltura y fluidez, y arribar a una síntesis personal como resultado de su reflexión.

La síntesis es la técnica de estudio que consiste en captar las ideas principales de un texto, ordenarlas según un criterio personal y expresarlas usando un estilo propio y particular.

- La síntesis requiere
- Uma toma de posición frente al tema. → En el ejemplo de Román: ¿Y los derechos dónde están?
 - Relacionar el tema del texto con Conocimientos previos. → El hambre, el padecimiento . De sufrimientos profundos, la discriminación, el acecho de la muerte.
 - No ajustarse estrictamente al texto. → El olvido mío, el tuyo y el de muchos.
 - Juzgar y criticar. →
 - Uma actitud creadora. → La forma de expresarlo, el lenguaje utilizado.

Tener en cuenta que sintetizar y resumir no es lo mismo.

La síntesis en un ejemplo

¿POR QUÉ ESTÁN DESAPARECIENDO LOS SAPOS Y LAS RANAS?

Los sapos, las ranas y otros anfibios están desapareciendo de los seis continentes.

Se ha informado de drásticas extinciones de varias especies en por lo menos 25 países.

Los científicos culpan a la Interferencia humana con los ecosistemas por buena parte de esta misteriosa declinación registrada en el nivel mundial.

Se ignora si el fenómeno continuará o si las poblaciones de ranas y sapos volverán a incrementarse, según indicó la fuerza de Tareas de Disminución de las Poblaciones Anfibias con sede en *los* Estados Unidos.

En algunos lugares, son los embriones los que mueren. En otros, son los anfibios los que desaparecen. Los sapos dorados de Costa Rica, que se acoplan en masa, no han sido localizados desde 1989. Una especie de sapo australiano se halla extinguida.

La cifra de ranas leopardos se está reduciendo en las montañas Rocosas y en las praderas de los Estados Unidos y Canadá, donde los pantanos están siendo drenados. El sapo de los yermos norteamericanos podría haber sido víctima de un aumento de la radiación ultravioleta como resultado de *la* reducción de la capa de ozono de la atmósfera terrestre.

Sección "Ciencia", Diario *La Nación*, 6/5/94

Fijémonos cómo queda sintetizado el texto.

Se advierte la preocupante desaparición y hasta casi la extinción de sapos, ranas y otros anfibios. Esta situación compromete a todos los continentes e incluye a 25 países con casos de extinciones.

La muerte seda tanto en los embriones como en los anfibios, según el lugar.

En los países del continente americano resulta alarmante la desaparición de curiosas especies (sapo dorado, rana leopardo).

Nuevamente la intervención del hombre en los ecosistemas es la causa de la depredación. ¿Pretenderá ir más allá de la capa de ozono? ¿Hasta ¿Cuándo los valores materiales serán más importantes que la naturaleza misma? ¿Adónde iremos a parar?

¿Para qué sirve la síntesis?

Permite recordar con claridad lo estudiado

Abre puertas a la creatividad personal.

Exige el descubrimiento
de lo esencial transmitido
por el texto.

Síntesis

Desarrolla la capacidad de
juzgar críticamente.

Ayuda a concentrarse en el tema.

Propuesta de actividades

Lee el texto "Maradona: inexplicable privilegio".

- a) Marca los párrafos del texto.
- b) Subrayalas.
- c) Efectúa la notación marginal.
- d) Arma el resumen.
- e) Sintetízalo.
- f) Juzga críticamente la técnica del resumen y de la síntesis

Maradona: inexplicable privilegio

Por decisión del juez federal Claudio Bonadío, nada de particular parecería haber ocurrido en la vida de Diego Armando Maradona a partir del 24 del mes último. Al hacer lugar al recurso de no innovar planteado por los abogados del futbolista, han quedado en suspenso *hasta más ver* los resultados positivos de la prueba y la contraprueba antidoping y, asimismo, la suspensión provisional que le impuso la Asociación del Fútbol Argentino (AFA) al encontrarlo en falta.

Los mecanismos judiciales, habitualmente de exasperante lentitud -por ejemplo, para concretar el control de AND del jugador-, se movilizaron con la celeridad de una aceitada maquinaria de pre-cisión: sólo transcurrieron poco más de nueve horas entre la presentación del recurso y la notificación de lo dispuesto por el magistrado a la AFA. Hecho laudable, sin duda, si se lo interpreta como indicio de una mejora en la administración de justicia; pero, dada la notoriedad de su protagonista y la naturaleza del hecho en que está involucrado, gran parte de la sociedad intuye, con razonables fundamentos, una probable falta de equidad.

Las suspicacias en tal sentido han sido acicateadas por la pasividad de la AFA, que no apeló la medida. Así, a pesar de que contradice reglamentaciones vigentes, la resolución del juez habilita de hecho a Maradona para que, al menos por ahora, pueda volver a jugar *como si nada*. La actitud de la AFA implica, además, poner en duda la probidad de quienes rodean a Maradona -incluso sus íntimos, sus compañeros de equipo y los dirigentes y empleados de Boca Juniors- y, sobre todo, la eficacia del sistema de control antidoping.

Especulaciones jurídicas al margen, con la decisión judicial y el consentimiento de la AFA se ha sentado un ejemplo de tratamiento diferenciado, porque nunca hubo similar tolerancia para con otros futbolistas sobre quienes pesaron o pesan duras e irrevocables sanciones por haber incurrido en la misma falta.

Nadie -ni siquiera el propio afectado- parece haber reparado en que muchos de sus defensores están obnubilados por el fanatismo; que otros sólo tratan de que siga jugando para poner a salvo los cuantiosos intereses que moviliza *el 10*, y que muy pocos están animados de la sincera intención de ayudar al ser humano que está en riesgo. Es de sospechar que precisamente esas conductas apasionadas o egoísticas -entre otros factores podrían haber influido de alguna manera para que a uno de los futbolistas más eximios de todos los tiempos le concediera, una vez más, el inexplicable privilegio de fijar sus propios límites. Como dijimos aquí el 30 de agosto, cuando se conoció el resultado del primer análisis, el *show no debe seguir*.

Las leyes y reglamentaciones fueron hechas para ser acatadas por todos por igual, sin prerrogativas ni salvedades, de acuerdo con principios que nadie discute. Cualquier excepción no sólo desvirtúa las leyes sino que también torna injusta a la Justicia.

Diario *La Nación*,

11/9/1997

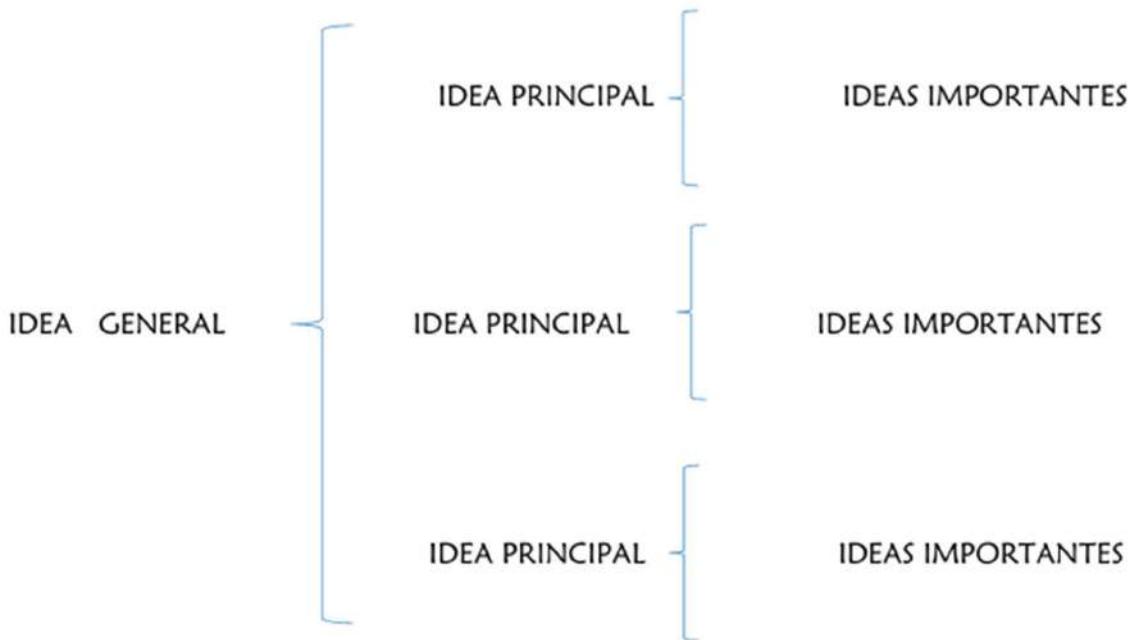
FORMAS NO REDACTADAS:

CUADRO SINÓPTICO

Es la presentación que en torno en torno a un eje o núcleo. Discriminan y describen de modo breve propiedades, características, componentes, ejemplos, etc. Permite captar con una sola mirada las diversas partes de un conjunto, a la vez que presenta un breve desarrollo de las partes principales.

Se construye sobre la base de:

- Idea central: generalmente está expresada en el título del texto, la que se coloca en el centro de la llave mayor (constituye el núcleo).
- Ideas principales: debemos tomar cada párrafo y expresar su idea principal utilizando oraciones unimembres (aquellas que no pueden ser separadas en sujeto y predicado) dentro de las llaves menores que están dentro del cuadro.
- Ideas secundarias: las podemos utilizar para hacer más clara y completa la síntesis.
- Ideas terciarias: permiten exemplificar las ideas anteriores.



EL ESQUEMA

EL ESQUEMA consiste en presentar gráficamente y de forma ordenada las diferentes ideas de un tema.

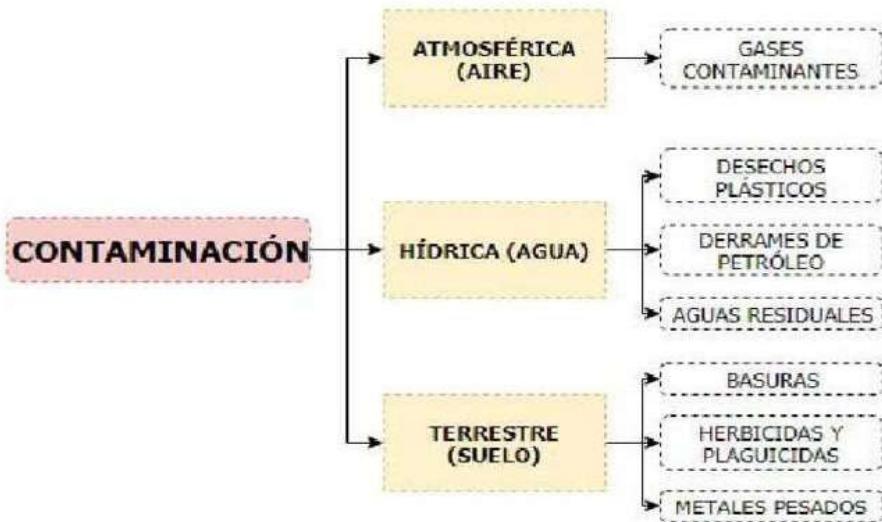
El esquema es una forma de analizar, mentalizar y organizar los contenidos de un texto. Se trata de expresar gráficamente y debidamente jerarquizadas las diferentes ideas del contenido para que sea comprensible a simple vista.

Después de realizar el subrayado y el resumen del texto, el esquema estará constituido por una serie de palabras significativas que te permitirá reconocer la esencia del texto completo.

Al realizar el esquema, es conveniente que expreses las ideas principales a la izquierda y a la derecha las secundarias. Del mismo modo, es conveniente que utilices las mayúsculas para señalar los apartados fundamentales y las minúsculas para los elementos de importancia que hay en ellos.

Un BUEN ESQUEMA se debe hacer:

- En una sola página.
- Con las ideas bien relacionadas.
- Limpio y claro.
- Utilizando distinto tamaño en la letra.
- Empleando un vocabulario preciso.
- Se puede completar con dibujos, si nos facilita el estudio.



MAPAS CONCEPTUALES

Podríamos afirmar que los mapas conceptuales son:

Una estrategia: porque dirigen las acciones alumno-docente en cuanto al aprendizaje y la programación de los contenidos, respectivamente.

Una técnica: ya que permiten: a) modificar la realidad cognitiva; b) validar, ratificar o rectificar el cúmulo de conceptos.

Un método: puesto que son el camino para la captación de significados y la formación de estructuras conceptuales.

Un recurso esquemático: porque representan la globalización conceptual y totalizadora de todo lo aprendido, siguiendo una jerarquía y una serie en la estructuración gráfica.

Cabe destacar que la gratificación de los mapas conceptuales sólo es la evidencia exterior de la estructura mental de los conceptos y las proposiciones que reflejan el proceso cognitivo puesto en marcha en un aprendizaje significativo.

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

Conceptos: son las representaciones o imágenes mentales que nos provocan las palabras, los signos, las cualidades del objeto, etc., y a través de los cuales expresamos sus caracteres comunes que lo identifican como tal.

Deben escribirse con mayúscula.

Proposiciones o frases: son unidades de significación, constituidas por la interrelación de dos o más conceptos conectados a través de una palabra enlace.

Palabras enlace: vinculan y especifican los conceptos. Generalmente se usan: preposiciones, conjunciones, verbos y conectores. Deben escribirse con minúscula

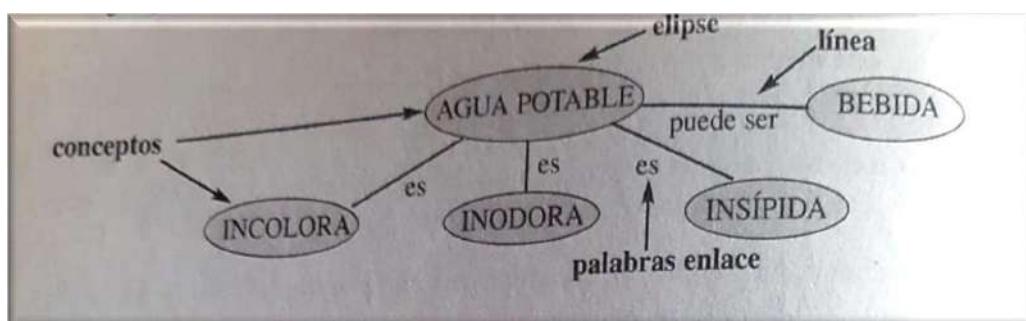
Signos gráficos

Elipses: encierran los conceptos; se recomienda su uso por el impacto visual que provocan.

Líneas: vinculan o relacionan un concepto con otro. Sobre ellas se escriben las palabras enlaces.

Veamos estos elementos en un ejemplo sencillo La siguiente proposición afirma que:

El agua potable puede ser bebida. Es incolora, inodora e insípida estrategia para pensar, comprender y organizar el conocimiento.



NUEVA MORADA PARA LAS AVES MESOPOTÁMICAS AMENAZADAS

Misiones: hoy se pone en marcha el primer centro de recuperación y recria para pájaros autóctonos en vías de extinción.

No todas son malas noticias para la fauna de nuestro país. Entre tanta extinción y desaparición de especies es bueno saber que hoy, en la provincia de Misiones, quedará inaugurado el primer Centro de Recuperación y Recría de Aves Amenazadas de la Selva Paranaense. Se trata de un sitio creado especialmente para albergar y restituir la salud de numerosas aves en peligro de extinción, en su mayoría provenientes de decomisos efectuados contra quienes trafica fauna ilegalmente.

La iniciativa, canalizada a través de la Delegación Misiones de la Asociación Ornitológica del Plata, surgió de los conservacionistas Jorge Anfuso y Silvia Elsegood, naturalistas de reconocida trayectoria en la recria y manejo de rapaces.

Pero no están solos: cuentan, además, con la co elaboración técnica de Juan Carlos Chebez, director de la Delegación Técnica Regional NEA de Parques Nacionales, y del veterinario brasileño Wanderlei de Moraes, especialista en fauna silvestre.

Animales heridos

"El centro apunta a rescatar y rehabilitar ejemplares heridos, producto de decomisos de fauna, o que se encuentran en manos de particulares --comenta Anfuso. Ponemos especial interés en las especies rapaces, tales como harpías y águilas; es decir, moneras, copetonas reales, crestudas negras y viudas. Estas aves -agrega el experto- son buenos indicadores del estado de conservación de la selva paranaense, dada su alta fidelidad a dicho ambiente."

Anfuso explica que los sitios de nidificación son un claro ejemplo de ello. "Se ha comprobado

-dice- que estas aves construyen sus nidos en árboles de gran porte. Entre ellos el timbó (*Enterolobium contortisiliquum*) y el lapacho (*Tabebuia* sp.), ambos característicos de los lugares de la selva que la mano del hombre todavía no ha modificado."

En cuarentena

Gracias a un convenio con el Ministerio de Ecología y Recursos Naturales Renovables de la Provincia de Misiones, el centro cuenta con un predio de 20 hectáreas en buen estado de conservación, lindante con el Parque Nacional Iguazú. Allí fueron construidas cámaras de cría y cuarentena, adecuadas para cada especie, así como la vivienda destinada a los encargados del lugar.

El grupo busca, entre otras cosas, concientizar a la población a través de programas de educación ambiental. También, poner a punto las técnicas de reproducción en cautiverio y generar líneas de investigación que permitan determinar cuál es el estado actual de conservación de todas estas especies.

El futuro del proyecto, que también incluye a los loros, a las pavas de monte y al macuco, perseguido por su carne, está íntimamente ligado a la implementación del Programa Regional de Biodiversidad y a otros planes existentes. Uno de ellos es el Corredor Biológico Trinacional o *diagonal verde*, que uniría los más importantes remanentes de selva paranaense de la Argentina, Brasil y Paraguay.

Luiz Alberto

Calcaterra Diario La

Nación 23/08 /97



Partimos de la noticia "Nueva morada para las aves mesopotámicas amenazadas". Sugerimos, en una primera instancia, realizar la siguiente propuesta:

I.^a instancia

- Rescatar las ideas previas a partir de conceptos como: aves, amenazas, Mesopotamia, usando las estrategias que el docente crea más pertinentes.
 - Señalar en el texto, previa lectura, los vocablos que se relacionan con cada concepto respectivamente.

- Relacionar las ideas previas con las que surgen al leer la noticia.
- Armar una lista con los conceptos (que aparecen en el texto, más las ideas previas) que tengan relación con los que dimos en un primer momento.

Ejemplo:

Ave	Amenazar	Mesopotamia
Rapaces	Extinción	Misione
Águila	Herido	Parque Nacional Iguazú
etc.	etc.	etc.,

Es importante, en este último momento, destacar que los conceptos están jerarquizados de arriba a abajo, desde los más generales e inclusivos a los menos generales y menos inclusivos.

2.ª instancia

En esta etapa se trabaja en el diseño del mapa propiamente dicho, es decir, en su representación gráfica.

Lo hacemos así:

- Colocar el/los conceptos/s más incluyentes en la parte superior.
- Seguir la jerarquía incluyendo los conceptos restantes, hasta llegar a los de menor generalidad (nivel de la exemplificación).
- Encerrar cada concepto o nodo dentro de una elipse. (Deben escribirse con letra de imprenta mayúscula.)
- Vincular cada concepto entre sí con líneas (o flecha, si correspondiere) y pala-bras enlaces (éstas se escriben con letra de imprenta minúscula).
- Crear o adecuar un título para ilustrar la información; ofrecemos el mapa conceptual que hemos elaborado sobre este tema.
- El mapa debe ser leído en forma corrida como un texto; esta práctica debe ejercitarse desde los inicios de la actividad.

PROPIUESTA DE ACTIVIDADES

- 1.** Tratar otros textos de la forma ya descrita, cuya temática podría ser: erosión, contaminación ambiental, discriminación, adicciones, educación vial, los indígenas y sus derechos; o bien en relación con los ejes transversales planifica-dos.
- 2.** Elaborar mapas conceptuales a partir de situaciones que se dan en el aula y/o temas emergentes de problemáticas particulares como: la adolescencia, el compañerismo, la amistad, la Cooperadora, la disciplina, etc.
- 3.** Crear mapas conceptuales a partir de imágenes, leyendas, cuentos, relatos di- versos

TECNICA TÉCNICAS PARA FACILITAR LA LECTURA:

Algunas de ellas son:

DESTACAR: Consiste en hacer resaltar ciertos datos que no requieren interpretación, por ejemplo: fechas, nombres, títulos, etc. Se recomienda la siguiente simbología: círculos, cuadrados, triángulos, etc.

SUBRAYAR consiste en poner una raya debajo de las palabras más importantes o palabras- clave. Y se hace después de la lectura comprensiva.

La técnica del subrayado es algo fundamental para destacar lo más importante de cada tema y para mejorar la memoria. En sentido estricto, subrayar es hacer rayas, líneas u otros signos debajo de determinadas palabras con el fin de que resalten. En sentido más amplio, entendemos por subrayar toda señal hecha para captar mejor palabras o frases de un texto.

La técnica del subrayado es muy útil; sin embargo, hay ocasiones en las que no es conveniente usarla ya que es algo muy personal, por eso no conviene que tu subrayes libros que no son tuyos y, al revés, tampoco es conveniente estudiar con libros subrayados por otros.

¿Por qué es bueno subrayar?

Supone una lectura activa en la que debemos estar concentrados en el texto.

- Evita distracciones y favorece la atención.
- Es una lectura selectiva buscando lo importante.
- Permite rápidos repasos.

¿Qué hay que subrayar?

Hay que intentar subrayar todo lo fundamental, para ello más que destacar palabras hay que destacar ideas, es decir, se deben subrayar las palabras con el máximo de contenido referente a la idea principal. Si seguimos esta pauta no abusaremos del subrayado y facilitaremos los repasos posteriores.

Además de las ideas, también hay que subrayar datos, fechas, tecnicismos, clasificaciones, etc.

Una ayuda para realizar un buen subrayado es hacerse preguntas sobre el texto durante su lectura. Las respuestas que el mismo texto nos va dando es lo que hay que destacar.

VENTAJAS DEL SUBRAYADO

Transforma el acto de la lectura de pasivo en activo, al implicarte en la comprensión y transformación del texto original y, por ello, facilita la concentración de la mente, ya que te sumerge en una tarea que recaba toda tu atención.

Incrementa la atención perceptiva ante las ideas subrayadas, ya que una de las leyes de la atención es la del contraste y la palabra subrayada contrasta con el resto del texto sin subrayar. Por eso no interesa subrayar mucho, para que el contraste sea mayor.

Evita las distracciones, al concentrar toda tu atención en una tarea. Así evitarás que la vista esté en el texto y la mente en otro sitio ajeno a lo que lees.

Facilita la comprensión del texto, al ordenar las ideas subrayando las frases y palabras claves.

Ayuda al repaso, al seleccionar lo más importante de la información aportada y evitar así que hayas de leer de nuevo todo el texto para captar las ideas principales. El tiempo invertido en subrayar lo recuperarás con creces en los sucesivos repasos.

Favorece la lectura crítica, al centrarla sobre los puntos de interés y no sobre los detalles.

Ayuda a la memorización, al simplificar el tema y reducir lo que has de memorizar a lo importante, desechariendo el «rollo» y los datos irrelevantes.

Para subrayar:

1º. Identificamos la IDEA GENERAL (casi siempre es el título del tema). La destacamos de las demás colocándola en un recuadro o bien empleando una letra más grande.

2º. Leemos el texto párrafo a párrafo e identificamos las palabras que nos transmiten información.

3º. De esa información que hay que aprender, solamente se subrayan las palabras que nos permiten comprender lo que el texto dice.

Ejemplo:

1. Los hábitos saludables. Podemos prevenir muchas enfermedades y encontrarnos sanos y en buena forma adquiriendo hábitos saludables. Los hábitos saludables son la higiene, el descanso, el deporte, la postura correcta y la alimentación saludable.

Subraya tú lo más importante en los siguientes párrafos:

2.1. Las grasas.

Las grasas nos aportan energía. Se encuentran en la mantequilla, las margarinas, la nata, el beicon, el aceite, los embutidos, las hamburguesas, la carne y en algunos pasteles. Las grasas deben consumirse con moderación pues pueden producirnos obesidad o enfermedades circulatorias.

2.2. Los hidratos de carbono.

Los hidratos también nos aportan energía, aunque menos que las grasas. Se encuentran en el azúcar, la miel, las frutas, el pan, la pasta, el arroz, las papas, el gofio, las legumbres, ...

2.3. Las proteínas.

Las proteínas son necesarias para crecer adecuadamente y formar los músculos y órganos del cuerpo. Se encuentran en la carne, el pescado, los huevos, los productos lácteos y las legumbres.

2.4. Las vitaminas y los minerales.

Las vitaminas y los minerales son fundamentales para estar sanos y evitar muchas enfermedades. Se encuentran sobre todo en las frutas y las verduras. El calcio es un mineral muy importante para la formación de los huesos, que se encuentra en los productos lácteos.

NOTACIÓN MARGINAL

La Notación Marginal es una técnica complemento del subrayado de ideas principales y secundaria. La notación marginal consiste en poner un título a los párrafos que indiquen ideas principales. Para ello, simplemente tienes que pensar una o dos palabras-clave o signos que contengan la idea principal del texto para cada uno de los párrafos.

Para poder realizar adecuadamente esta técnica se necesita previamente haber practicado muy bien la identificación de ideas principales (y su pertinente subrayado) y la selección de palabras claves en un texto. Luego de reconocer la idea principal y señalar el tema (o título) se escribe el mismo en forma inclinada al costado del párrafo, para hacer la notación marginal también puedes usar algunos símbolos que hayas aprendido en las otras áreas disciplinares del ingreso. Las notaciones marginales pueden servir para resumir, también nos ayudan a hacer asociaciones, transferencias y valoraciones ya que pueden, además, reflejar nuestras opiniones, remitirnos a otras páginas, a otros libros, etc. De esa manera, podremos relacionar lo que un autor dice con lo que exponen otros autores, con lo explicó el profesor en clase y con nuestra opinión personal.

PREGUNTAS Y RESPUESTAS

Aprender a preguntar es tan importante como aprender a responder. Formular preguntas adecuadamente ayuda a entender los textos y a guiarnos a nosotros mismos en su conocimiento. Ejemplos: ¿Quién/ Quiénes está(n) implicado(s)?, ¿Qué sucede?, ¿Cuándo sucede?, ¿Por qué? (causas), ¿Qué consecuencias provoca?, ¿Cómo está estructurada esta información?, etc

BIBLIOGRAFÍA

- Abalos Cerros, c. Missio. D. Zapella, p. (2014) Cartilla Orientación Educativa. Ingreso 2014. FCEyT. UNSE
- Bernárdez, E. (1982): Introducción a la lingüística del texto. Madrid: Espasa-Calpe.
- Boggino, N.; Cómo elaborar mapas conceptuales, Editorial Homo Sapiens. 5- Edición.

FICHA DIAGNOSTICO DE HABITOS DE ESTUDIO**DIAGNÓSTICO DE HÁBITOS DE ESTUDIO**

Para el establecimiento de nuevos hábitos de estudio, es decir, para aprender a aprender, se precisa de tres momentos fundamentales:

1. Hacer un diagnóstico personal sobre cuáles son las necesidades o carencias más urgentes
2. Ver y reconocer sus dificultades para el aprendizaje (darse cuenta)
3. Elaborar una estrategia de trabajo y poner manos a la obra para realizarla.

En el siguiente cuestionario, se te plantean una serie de afirmaciones, que, de acuerdo a tu forma de proceder al estudiar, coloca una X en donde corresponda a tus características.

ESTUDIO INDEPENDIENTE					
1.	Puedo organizar mi estudio sin necesitar que me Presionen				
2.	Me resulta fácil estudiar de manera independiente				
3.	Busco claridad en la relación que guardan entre sí las materias que estudio.				
4.	Busco claridad en los objetivos que persigue cada asignatura que estudio				
5.	El material que requiero para estudiar lo tengo disponible.				
6.	El material para mi estudio lo tengo ordenado				
7.	Estudio hasta terminar los objetivos de aprendizaje				
8.	Evito compromisos innecesarios				
9.	Necesito que los profesores me indiquen exactamente qué tengo que hacer.				
10.	Converso con mis compañeros de clase para asegurarme que he comprendido las cosas.				
11.	Una vez terminado de estudiar un tema me aplico un autoexamen				
Total:					
HABILIDADES DE LECTURA					
12.	Defino o identifico claramente el objetivo de la lectura al abordar texto.				
13.	Busco comprender el sentido de la lectura.				
14.	Al día siguiente de mi lectura no necesito releer, recuerdo bien lo que leí.				
15.	Redacto comentarios a las lecturas que realizo.				
16.	Al iniciar una lectura, leo detenidamente las instrucciones				
17.	Al iniciar una lectura de un texto escolar, busco comprender la estructura general				
18.	Investigo las palabras que desconozco				
19.	Relaciono las ideas que leo, con las que ya conozco				
20.	Formulo preguntas guía para organizar la lectura de mis materias				

21.Cuando no entiendo un texto, lo leo varias veces para ver si lo Entiendo			
Total:			
ADMINISTRACIÓN DEL TIEMPO			
22.Organizo mis compromisos con anticipación			
23.Programo tiempos para la realización de mis actividades			
24.Realizo mis actividades en el tiempo previsto			
25.Anticipo los recursos (materiales y humanos) que necesitaré			
26.Tengo la sensación de que el tiempo no me alcanza.			
27.Organizo mis tareas por su complejidad.			
28.Entrego puntualmente mis tareas escolares			
29.Establezco metas realistas y las cumplo.			
30.Atiendo imprevistos sin desviar mis metas.			
31.Tengo claro las habilidades intelectuales y apoyos sociales de q dispongo			
Total:			
CONCENTRACIÓN			
32.Me cuesta trabajo recordar ciertos datos importantes			
33.Al leer me sorprende divagando en otros asuntos.			
34.Los ruidos externos a mi lugar de estudio me distraen.			
35.Puedo lograr concentrarme en mi estudio.			
36.Busco asegurarme que entendí lo que solicitan mis profesores en las tareas escolares			
Total:			
LUGAR DE ESTUDIO			
37.El lugar donde estudio es tranquilo			
38.El lugar donde estudio está ventilado.			
39.El lugar donde estudio está iluminado.			
40.La luz, en mi lugar de estudio no me lastima la vista			
Total:			
HABILIDADES PARA PROCESAR LA INFORMACIÓN			
41.Busco ordenar la información que estudié en cuadros sinópticos			
42.Señalo las ideas que no comprendo			
43.Ordeno las dudas que me generó el material de estudio			
44.Realizo resúmenes de los temas estudiados			
45.Expongo todas mis dudas al profesor.			
46.En caso de necesitar, busco asesorías de otras personas			
47.Explico lo que leí, verbal o por escrito.			
48.Busco mantener un orden en mis notas			
49.En las materias que lo permiten realizo ejercicios hasta comprender el procedimiento			
50.Busco mejorar mis métodos y técnicas de estudio			
Total:			

Una vez que hayas terminado, la calificación del cuestionario se realiza de acuerdo a los valores que se detallan a continuación:

1. El valor en cada respuesta corresponde a:

Nunca = 1

Ocasionalmente = 2

Algunas veces = 3

Frecuentemente = 4

Siempre = 5

Con excepción de las preguntas 9, 21, 32, 33, y 34, que la escala se invierte quedando de la siguiente manera:

Nunca = 5

Ocasionalmente = 4

Algunas veces = 3

Frecuentemente = 2

Siempre = 1

Ahora, completa el cuadro con los resultados obtenidos. Este cuadro te permitirá comparar con los resultados esperados.,

Categoría	Resultado	Ideal
Estudio independiente		55
Habilidades de lectura		50
Administración de tiempo		50
Concentración		25
Lugar de estudio		20
Habilidades para procesar la información		50
TOTAL		250
Calificación		10

¿Qué opinas de los resultados?

.....

.....

.....

.....

.....

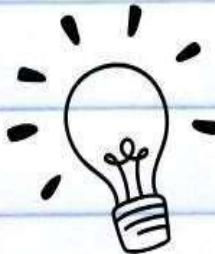
.....

EJE N°3

Fundamentos de Inclusión Educativa

Perspectivas de Equidad: Inclusión en el Aula
Sistema Nervioso central: cerebro, áreas, funciones

¿Qué exploraremos en este eje?



PARADIGMA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

- Enfoque de Derechos
- Inclusión -Diversidad- Equidad
- Eliminación de barreras
- Convenciones Internacionales
- Marcos Normativos y Resoluciones.

MODELO SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD

- Diferencia con el modelo médico y o rehabilitador
- Barreras y facilitadores en la educación

EDUCACIÓN ESPECIAL

- Modalidad dentro del sistema educativo
- Apoyos y configuraciones para la inclusión

¿QUE ES LA DISCAPACIDAD?

- Motriz
- Sensorial (auditiva, visual)
- Intelectual
- Psicosocial

DISCAPACIDAD NEUROMOTORA

- Características y causas
- Parálisis cerebral y tipos
- Vida cotidiana
- Sistema nervioso

5

EDUCACIÓN ESPECIAL Y NIVELES EDUCATIVOS - PROVINCIA DE JUJUY

- Educación Inicial
- Educación Primaria
- Educación Secundaria

¿Comenzamos? ...

Empezamos este recorrido partiendo de nuestras propias vivencias y experiencias: Cuándo pensamos en **inclusión y discapacidad**, ¿qué imágenes y palabras se nos vienen a la mente? ¿Qué ideas fuimos construyendo a lo largo de nuestra vida?. Comprender la discapacidad implica un desafío que nos invita a mirar más allá de lo que vemos y a cuestionar lo que creemos saber.

Elegir este profesorado, nos compromete a dar un paso clave hacia un **paradigma**

de la inclusión que reconoce a la diversidad como un valor y no como un obstáculo. La educación inclusiva es un enfoque que nos permite abrir las puertas de las escuelas a todos por igual, buscando mejorar la calidad de vida de cada persona para que pueda acceder y participar plenamente en todo acto educativo. Esto significa que una tarea principal de nuestra formación es aprender a identificar y buscar eliminar barreras, ya sean arquitectónicas, sociales y/o físicas, para que la educación sea realmente accesible e inclusiva para todos.

En el presente Eje 3, indagaremos en el modelo social, diferenciándolo del modelo médico y/o rehabilitador, y nos detendremos en la educación especial como una modalidad educativa clave dentro del sistema educativo. También vamos a explorar en la discapacidad neuromotora sus características y definiciones principales. Por último abordaremos acerca de los niveles educativos y su implicancia con nuestro campo de formación, alcances, nociones y normativas básicas en la Provincia de Jujuy.

Cada uno de estos temas nos permitirá reflexionar y construir nuevas miradas sobre el Paradigma Inclusivo, y poner en juego nuestras experiencias y saberes para interpelar- nos sobre la construcción del oficio docente en esta carrera.

¡Comencemos este camino, transitando hacia una educación más justa, empática y equitativa!

De lo que creemos a lo que construimos: "La discapacidad en nuestra realidad"

Si queremos comprender el concepto de discapacidad, vamos a partir de nuestras propias percepciones e ideas que tenemos acerca de la misma y lo que sucede en la realidad social y educativa.

Para iniciar este camino, los invitamos a reflexionar:

1. ¿Qué significado tiene la discapacidad en su vida y cómo ha influido en su perspectiva sobre la diversidad?

2. ¿Qué imágenes o experiencias personales evocan cuando piensan en la discapacidad y cómo estas han moldeado su comprensión?

3. ¿En qué momentos o situaciones han sido testigos de la discapacidad, ya sea en su entorno personal o en la sociedad, y qué aprendizajes han surgido de esas experiencias?

Actividad 1

- Registren sus ideas iniciales, describe tus pensamientos de manera detallada y amplia, explorando diferentes aspectos.
- Analizamos juntos: ¿Estas ideas pueden influir en la forma de enseñar de los docentes? ¿En qué sentido?

Para reflexionar:

Es fundamental indagar cómo los saberes previos o preconcepciones en torno a la discapacidad van más allá de lo meramente conceptual o discursivo, ya que tienen un impacto significativo en las prácticas, vínculos y acciones que se desarrollan hacia las personas con discapacidad.

El texto de Mauricio Mareño Sempertegui (2012) aborda precisamente estas concepciones y discursos sociales sobre la discapacidad, constituyéndose en un referente clave para este análisis reflexivo. Este autor describe lo que denomina un "**saber convencional sobre discapacidad**", el cual se sustenta y conserva en el sentido común de la gente y en opiniones generalizadas y que a veces no son cuestionadas. Además, nos advierte que este tipo de conocimiento puede influir en la construcción de prácticas y políticas educativas dirigidas a las personas con discapacidad, las cuales, en lugar de fomentar una educación inclusiva, pueden perpetuar estereotipos y limitaciones.

Sempertegui (2012) identifica tres mecanismos a través de los cuales se construye y se sostiene este saber convencional:

a) **La perspectiva emotiva:** basado en una retórica sentimental que rodea a la discapacidad con eufemismos como "necesidades educativas especiales" (NEE), "capacidades diferentes" o "seres de luz". Estos términos, aunque pueden parecer

positivos, terminan ocultando los desafíos reales y desdibujan la posibilidad de pensar en la discapacidad desde una perspectiva de Derechos.

b) **Las ideologías de la caridad:** Construyen y generan fenómenos de **infantilización e inferiorización**, lo que refuerza la idea de que las personas con discapacidad deben ser vistas como sujetos pasivos que requieren asistencia constante, en lugar de ciudadanos con autonomía y derechos.

c) **La perspectiva medicalizada:** Es uno de los discursos más influyentes sobre la discapacidad, con un fuerte impacto en la pedagogía y, en particular, en la educación especial. Bajo este enfoque, la discapacidad es entendida exclusivamente desde un punto de vista clínico, lo que lleva a que la educación de estas personas quede subordinada a un diagnóstico médico, en lugar de considerar otros enfoques como el pedagógico, psicológico o social.

Estos mecanismos se ponen en juego y se cristalizan en discursos y prácticas educativas. A continuación, se presenta un cuadro que ilustra estos mecanismos facilitando una comprensión más clara de su impacto en la enseñanza y el aprendizaje:

Perspectivas y mecanismos	Características	Discursos y/o frases	¿Cómo impactan estos mecanismos y perspectivas?
PERSPECTIVA EMOTIVA	Nos remite a frases que suelen borrar todo atisbo de problemática, conflicto y estructura social que puede actuar como opresión y generando barreras para poder participar en igualdad de condiciones.	"Son angelitos", "no tiene maldad" o "capacidades especiales",	No se logra cuestionar la discapacidad como una construcción social e históricamente determinada.

IDEOLOGÍAS DE LA CARIDAD	<p>Consideramos que una persona con discapacidad es una persona "sin capacidad", que no puede hacer nada por su condición personal, las intervenciones propuestas irán en una dirección asistencialista y tutelar, donde otro capaz hace por el discapacitado.</p>	<p>"Pobre, no puede", "No le pido que haga, le doy menos contenido, actividades", "Ya bastante tiene con su condición de discapacidad".</p>	<p>Esta perspectiva es productora de al menos dos fenómenos que repercuten en estas representaciones sociales:</p> <ol style="list-style-type: none"> La Infantilización: a través del cual se les confiere una serie de cualidades propias de la infancia o de la niñez. Son dependientes y solo obedecen (precisan necesariamente del auxilio de otro). Son vulnerables por naturaleza, que los sitúa en una posición de riesgo y cuidado permanente, de necesidad de protección constante. La Inferiorización: se les asigna un status menor que el resto de sus pares. Se trataría de una inferioridad natural ligada a su condición biológica, orgánica o funcional; desde allí se justificaría su fracaso en las posibilidades de inserción educativa, recreativa, laboral y social en general.
---------------------------------	--	---	---

CONDICIÓN MÉDICA	<p>La discapacidad es atribuida a una monocalusalidad biológica situada en lo que el saber médico denomina anomalía, déficit, defecto ya sea físico, psíquico o sensorial.</p>	<p>Desde el discurso médico por sobre otros como el psicológico, pedagógico o social, la medicina decidirá si el sujeto es educable, de qué modo, dónde, cuándo y con quiénes. En consecuencia, nuestras prácticas educativas se subordinaran a un diagnóstico plasmado en discursos como:</p> <p>"Este estudiante no puede porque tiene X diagnóstico", "Debe tener un retraso. Tendría que evaluarlo un neurólogo/psicólogo para saber su nivel (CI - coeficiente intelectual)",</p> <p>"Su condición no le permite estar en igualdad de oportunidades"</p>	<p>La discapacidad se define y trata en términos de enfermedad o de anomalía corporal. Es decir, constituye una patología, y se define a la persona como discapacitada y es concebida como enferma. Por lo tanto, el discurso médico es el único fundamento válido y las técnicas de rehabilitación médica, son las encargadas de restaurar a las personas discapacitadas y retornarlas a un estado lo más cercano posible a la normalidad corporal, la medicalización implica necesariamente normalización</p>
-------------------------	--	---	---

En la próxima clase, profundizaremos en la **ideología de la normalidad**, la cual se sustenta en este discurso medicalizado.

Actividad 2

A partir del registro de sus ideas y experiencias iniciales sobre la Discapacidad y el reconocimiento de las perspectivas mencionadas anteriormente, reflexione sobre lo siguiente: *¿Considera que las concepciones, miradas y representaciones actuales sobre la discapacidad siguen vigentes? ¿Cuáles continúan y cuáles ha observado que han sido erradicadas?*

Escriba una reflexión al respecto y, para enriquecer su análisis, incluya ejemplos concretos a través de una imagen o una noticia relevante.

Entretejiendo conceptos: El Paradigma de la Educación Inclusiva

El paradigma de la inclusión educativa es un proceso que define el **derecho de todos/as los/las estudiantes** a participar y ser miembros activos del aprendizaje en la comunidad escolar, en el aula y en la sociedad; respetando sus intereses y necesidades (Booth y Ainscow, 2002).

¿Pero a qué nos referimos cuando hablamos de **Inclusión**? Algunos autores la definen como:

"La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales (...) " (Booth y Ainscow, 2002).

En este sentido, la educación inclusiva como **enfoque**, busca dirigirse a las necesidades de aprendizaje de aquellos que son vulnerables a la discriminación y la exclusión. Los fundamentos de la Inclusión Educativa tienen múltiples miradas, entre ellas la sociológica que apunta a que existen condiciones socio-culturales y económicas que generan la exclusión educativa.

Es un discurso que apunta a comprender que marcas y huella dejan la desigualdad social e histórica que afectan a los sectores más vulnerables y en donde se puede entender la intersección de múltiples situaciones que atraviesan las trayectorias escolares de los y las estudiantes en diferentes contextos socioeducativos.

Por otro lado, Kaplan (2006) argumenta que:

"La escuela también ha excluido, con una suerte de complicidad inconsciente, a individuos y grupos vulnerables no sólo por los condicionamientos socioeconómicos de los alumnos sino, también, por **factores culturales, raciales, étnicos, por género**, en general muy asociados a dichos condicionamientos" (p.12)

Existe un recorrido histórico donde se puede visualizar los modelos históricos y educativos por cuáles fue pasando la noción de integración, inclusión y diversidad en un marco de enfoques o perspectivas pedagógicas que iremos desarrollando a lo largo de su trayecto formativo. Actualmente desde lo social y lo educativo, la "diversidad" se extiende hacia un paradigma inclusivo que se ve reflejada en las diferencias de género, características culturales, ritmos de aprendizajes, costumbres, creencias, entre otras.

Estas diferencias que se manifiestan en los alumnos deben encontrar respuestas desde lo educativo y es allí donde aparecen lo que denominamos perspectivas pedagógicas de atención a la diversidad.

En este caso, retomando los aportes y textos de Galan (2012) y Devalle Rendon (2006) nos encontramos con tres perspectivas pedagógicas que permiten atender y comprender la diversidad de los alumnos en las escuelas:

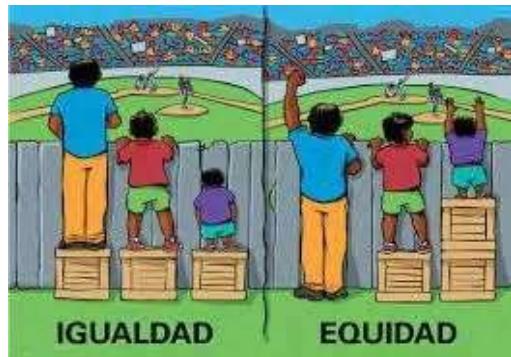
1. La primera, es la educación especial (la más desarrollada que las otras dos),
 2. La segunda es la educación que se desarrolla a partir de las diferencias culturales de las personas
 3. y la tercera, es la educación que se desarrolla a partir de las diferencias de género.
- Estas perspectivas pedagógicas contienen un amplio conjunto de normativas y leyes educativas propias, así como también enfoques teóricos-metodológicos en sus campos

educativos singulares y contextuales, pero atravesados por la interseccionalidad y sus condiciones que configuran las trayectorias escolares de la diversidad estudiantil.

Asimismo y a través de la UNESCO, UNICEF, el BANCO MUNDIAL, y otros organismos mundiales que realizan foros internacionales para establecer metas educativas. En mayo del 2015 se realizó el Foro Mundial sobre la Educación en Incheon (República de Corea) donde se aprobó la Declaración de Incheon para la Educación 2030, en la que se presenta una nueva visión educativa para los próximos 15 años.

En este encuentro se adoptó el Marco de Acción Educación 2030 para avanzar hacia el **ODS 4¹** propuesto **"Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos"**. Este marco, destaca la necesidad de abordar todas las formas de exclusión y marginación, abordando las desigualdades relacionadas con el acceso, la participación, los procesos y los resultados del aprendizaje, prestando especial atención a la igualdad de género.

Inclusión y equidad como conceptos claves en las políticas educativas



El mensaje central es simple: **"todos los y las estudiantes cuentan, y cuentan por igual"**. Por lo tanto, se debe fortalecer los principios de inclusión y equidad como bases fundamentales en la formulación e implementación de políticas educativas.

La formulación de políticas inclusivas y equitativas exige que se reconozca las dificultades que enfrentan los estudiantes que surgen de aspectos propios del sistema educativo como: la organización y estructura edilicia de las escuelas, las formas de enseñanza y el currículum, el entorno de aprendizaje y las formas en que se apoya y evalúa el progreso de los alumnos etc. Por otro lado, es necesario visualizar las diferencias individuales, no como problemas que haya que solucionar, sino como oportunidades para democratizar y enriquecer el aprendizaje (UNESCO,2016).

Términos claves

INCLUSIÓN	EQUIDAD
<p>La inclusión es un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes.</p>	<p>La equidad consiste en asegurar que exista una preocupación por la justicia, de manera que la educación de todos los y las estudiantes se considere de igual importancia</p>



El modelo social de la discapacidad

¿A qué nos referimos cuando hablamos acerca del Modelo Social y la Discapacidad?
¿Cómo se define y cuáles son los marcos normativos y jurídicos que la sustentan?

El sociólogo británico M. Oliver (1998), activista por los derechos de las personas con discapacidad, abordó la temática de la discapacidad, definiéndose como un concepto complejo, relacional e históricamente determinado.

Tanto él como los grupos activistas de las décadas de los 60 y 70 crearon los cimientos para fortalecer la idea de que los problemas de la discapacidad son sociales más que individuales (médicos y/o psicológicos), y se vinculan con la opresión que la sociedad ejerce sobre el colectivo de las personas con discapacidad, más que por las limitaciones de los individuos.

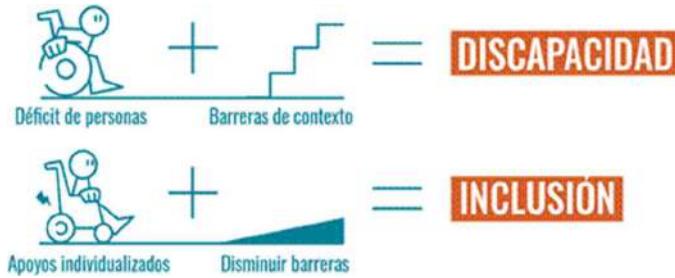
Este cambio de perspectiva es la que está presente en el modelo social de la discapacidad y conlleva la distinción entre deficiencia y discapacidad. En este modelo social, que es el que se plasma en la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (Ley N° 26.378), se considera la deficiencia como una

cuestión orgánica/ corporal/ individual y a la discapacidad como el resultado de las barreras sociales para poder aprender y participar en igualdad de oportunidades.

Veamos las principales diferencias entre el modelo rehabilitador y el modelo social:

MODELO REHABILITADOR	MODELO SOCIAL
Sujeto es quien debe rehabilitarse para poder estar en sociedad	Se separa la noción de discapacidad de deficiencia.
Persona inválida-discapacitada- anormal.	La discapacidad es el resultado de la interacción del sujeto con el medio ambiente y las barreras que éste presenta.
Mirada puesta en la parte biológica bajo una mirada médico centrista	La persona no tiene una discapacidad, sino que la discapacidad es un estado o circunstancia social (que puede ser evitada).
Se nombra: Discapacitado/a o persona discapacitada, Seres especiales, niños/as especiales.	Se nombra: persona con discapacidad.
Se arman trayectos paralelos para su circulación.	Actualmente: Modelo de la autodirección. Se nombran "Mujeres y hombres con diversidad funcional".

Esta distinción entre el modelo biomédico y social es fundamental, ya no hablamos de un discapacitado, sino de una persona con discapacidad, y esta discapacidad se debe a las barreras que el contexto impone.



Ejemplo: Puede haber un estudiante que sea usuario de una silla de ruedas para poder movilizarse. Esto sería una deficiencia motriz, una condición médica e individual. Sin embargo, si este estudiante quiere ingresar a la escuela y se encuentra con veinticuatro escalones que impiden acceder, se crea una barrera para la participación en igualdad de condiciones. Es aquí justamente donde se crea la discapacidad. Por ende, *una persona puede tener una deficiencia, pero no por eso tener una discapacidad*. Como docentes debemos trabajar para eliminar las barreras que se generan e impiden que estudiantes con discapacidad puedan acceder a una educación en igualdad de oportunidades.

Entonces, el concepto de discapacidad desde el modelo social supone:

- Las limitaciones están en el contexto, no en la persona.
- Se pone el acento en la capacidad, no en la discapacidad
- Se asume a la persona con discapacidad como sujeto de pleno derecho
- Debe tener accesibilidad a las mismas oportunidades, espacios, información, etc., del mismo modo, que las personas de su entorno.
- La discapacidad es una característica, que debe ser valorada como parte de la diversidad humana.
- Se promueve la autonomía en la toma de decisiones y que prevalezca su voz, opinión, etc.

Actividad 4

A partir del recorrido sobre la concepciones acerca de la discapacidad y el modelo social, te proponemos que completes los siguientes interrogantes y/o frases:

A. Si en lugar de preguntar cuál es el diagnóstico, las dificultades de los y las estudiantes con discapacidad nos animamos a preguntar sobre su

.....
.....
.....
.....
.....

B. Analiza y reflexiona sobre la siguiente expresión "no nos formamos para atender a los chicos discapacitados"?

C. Para complementar esta propuesta, te invitamos a que puedas observar detenidamente el siguiente video:

Hoy bailaré: Educación (capítulo completo) - Canal Encuentro

<https://youtu.be/whzzW18K6do?si=wL9ZmxuxvHNpS4u>

EDUCACIÓN ESPECIAL

La Educación Especial desde la Ley de Educación Nacional y Provincial

Y acorde a las políticas públicas educativas nacionales, la Educación Especial de la Provincia de Jujuy acompaña y promueve los avances planteados por la Ley de Educación Nacional N°26.206 (LEN) que instituye en el Art. 42 a la Educación Especial como la Modalidad que posibilita, acompaña y promueve las trayectorias educativas de las personas con discapacidad en todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo.

Es necesario recalcar el Art. 13 de la Resolución del Consejo Federal de Educación 311/16 que expresa: "Los equipos educativos de todos los niveles y modalidades orientarán y acompañarán las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad desde un compromiso de corresponsabilidad educativa realizando los ajustes razonables necesarios para favorecer el proceso de inclusión".

Con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la trayectoria educativa y

de favorecer la inclusión social, y laboral de las/los EcD, el Ministerio de Educación de la Provincia preverá las medidas necesarias para:

Identificar tempranamente la condición de discapacidad en el marco de la articulación de niveles, las pautas de gestión y funciones de los organismos competentes para la aplicación de la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061 y las necesidades educativas derivadas de la discapacidad y/o de trastornos en el desarrollo, con el objeto de brindar la atención interdisciplinaria pertinente.

Garantizar el cumplimiento del marco normativo específico que posibilite la inclusión de estudiantes con discapacidad al sistema educativo y a las instituciones educativas de formación laboral, en el ámbito formal como no formal, en todos sus niveles y modalidades.

Garantizar la accesibilidad física a todos los edificios escolares. Contar con educadores con formación especializada, necesario para el trabajo en equipo con las/los educadores de las escuelas de nivel.

En relación al Sistema Educativo

Nivel Inicial

Según la Resolución CFE 311/16, en el Art. 18 la Educación Especial en corresponsabilidad con el Nivel Inicial diseñarán e implementarán estrategias pedagógicas para la prevención, detección y educación inclusiva de trastornos en el desarrollo o discapacidad en infantes de 0 a 3 años en el contexto donde las niñas y niños se encuentren.

La Educación Temprana destinada a infantes de 0 a 3 años, dependientes de las Escuelas Especiales y Anexos de Educación Especial con el objetivo de implementar estrategias de prevención, detección y educación inclusiva de posibles desafíos en el desarrollo y/o discapacidad en la primera infancia; y en articulación con el ámbito de Salud y comunitario se lleva a cabo en:

- a) *Hospitales Cabeceras y/o Centros de Atención Primaria para la Salud (CAPS):*
- b) *Centros Integradores Comunitarios (CIC)*
- c) *Escuelas Especiales con abordajes complejos de la multidiscapacidad: La asistencia de las/los infantes se establece de manera programada y asistida con la permanencia del tutor o responsable que acompañe la propuesta bajo protocolos estrictos de bioseguridad dando continuidad en la enseñanza remota.*

Luego se articula con las escuelas especiales o anexos de la modalidad de Educación Especial del interior de la provincia, para continuar con el acompañamiento de la trayectoria escolar, organizando propuestas y abordaje con la familia.

La Educación Inicial desde la Modalidad de Educación Especial en conjunto con el Nivel Inicial se desarrolla en:

- A. *Sede de escuela especial (infancias con abordajes complejos).*
- B. *Configuración de apoyo a la inclusión: acompañamiento de la trayectoria escolar en jardín de infantes, a partir de un trabajo corresponsable con el nivel en relación al Diseño Curricular del Nivel Inicial (Res 11282-E-18).*

Nivel Primario

En relación a las/los EcD que transitan el nivel primario, la Modalidad de Educación Especial garantizará el derecho a la educación mediante:

- a) *Escuelas Sede de Educación Especial: otorgando terminalidad primaria en grados de 1º a 7º con la organización y desarrollo curricular conforme a la Resolución 9-E- 2019 ajustado a las características y necesidades de las/los estudiantes.*
- b) *Configuración de Apoyo a la Inclusión: acompañamiento a las trayectorias escolares de las/los EcD de las escuelas del nivel, partir de un trabajo corresponsable, la organización, el desarrollo y ajustes (cuando así se requiera) del Diseño Curricular del Nivel Primario (Resolución 9-E-2019).*

Nivel Secundario

Las y los EcD, adolescentes y jóvenes que recorren el Nivel Secundario serán acompañados por la Modalidad de Educación Especial mediante:

- a) Configuración de Apoyo a la Inclusión: Acompañamiento de las trayectorias escolares de las/los estudiantes con discapacidad de las escuelas inclusivas de Nivel Secundario a partir de la corresponsabilidad en la organización, elaboración y desarrollo de los ajustes razonables en relación al Diseño Curricular del Nivel.
- b) Educación Especial Integral para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad: La Educación Especial en consonancia con las concepciones acerca de la discapacidad y del Sujeto de la Educación Especial, fue acompañando los procesos de inclusión educativa de las/los EcD. En este sentido, la Resolución 311/16 en el Art. 44º establece la Educación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad a las prácticas educativas significativas que favorezcan la construcción de proyectos de vida y la inclusión en el mundo social, cultural y productivo.

La Educación Especial y sus actores: roles y funciones

Las/los Educadoras/es de Educación Especial

La intervención pedagógica de la Modalidad de Educación Especial implica un abordaje institucional destinado a brindar orientaciones, apoyos y/o recursos especializados a las escuelas de los niveles obligatorios y modalidades, para asegurar la educación inclusiva en escuelas de Educación Especial donde se propongan las mejores condiciones de oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje, asegurando entornos de accesibilidad y participación.

La misión de las/los docentes de la modalidad que conforman la configuración de Apoyo para la Inclusión (de carácter público o privado), será identificar y diseñar propuestas para eliminar las barreras que impidan el acceso al conocimiento y la participación a través de estrategias didáctico pedagógicas, socio familiares, recreativas, deportivas, adecuadas a los niveles, intereses y posibilidades de las/los estudiantes.

Sus funciones son:

- Promover culturas, políticas y prácticas inclusivas.
- Reconocer las normativas vigentes que regulan las políticas educativas inclusivas y promover su cumplimiento en corresponsabilidad con las/los docentes de los niveles educativos.
- Identificar las barreras al aprendizaje para orientar la toma de decisiones respecto de las modificaciones necesarias al mejoramiento de las condiciones de enseñanza y aprendizaje.
- Acordar con el EcD, educador de nivel y familia, el contrato pedagógico que legaliza y legitima el trayecto educativo; los ajustes de componentes curriculares, la evaluación, acreditación, promoción y certificación en el marco de una educación inclusiva.
- Llevar registro de los ajustes/intervenciones realizadas en relación a la situación escolar del EcD y resguardar la información y documentación pertinente en su legajo escolar.
- Informar e involucrar permanentemente a los equipos de gestión de la situación educativa y de todo cambio que se produzcan en la misma, solicitando su participación directa cuando la complejidad de la situación lo requiera, más allá de las instancias regulares de evaluación establecidas por la normativa vigente.

ACTIVIDAD 5:

Miramos el siguiente video: "EDUCACIÓN ESPECIAL", producido desde la Universidad de Navarra, que si bien es cierto, refiere a una asignatura de los grados de Pedagogía y Magisterio, es posible distinguir aspectos centrales de la Educación Especial.

https://www.youtube.com/watch?v=aREu5HBiUXo&ab_channel=Martaperezr

En grupo trabajamos:

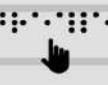
- Realizar preguntas que me llamen la atención sobre la educación especial
- Realizar de acuerdo a la bibliografía una propaganda o trifolio explicando en que se centra la educación especial
- Exposición

CONCEPTO DE DISCAPACIDAD:

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad nos brinda la siguiente definición de Discapacidad:

"Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás." (art.1, párrafo 2)

Clasificación de los tipos de discapacidad:

DISCAPACIDAD FÍSICA	DISCAPACIDAD COGNITIVA	DISCAPACIDAD SENSORIAL	DISCAPACIDAD INTELECTUAL
<p>DISCAPACIDAD FÍSICA</p>  <p>Se puede definir como una desventaja, resultante de una imposibilidad que limita o impide el desempeño motor de la persona afectada. Esto significa que las partes afectadas son los brazos y/o las piernas.</p>	<p>DISCAPACIDAD COGNITIVA</p>  <p>Presenta dificultades en el nivel de desempeño en una o varias de las funciones cognitivas, en procesos de entrada, elaboración y respuestas que intervienen en el procesamiento de la información y, por ende, en el aprendizaje.</p>	<p>DISCAPACIDAD SENSORIAL</p>  <p>Corresponde a las personas con deficiencias visuales, a los sordos y a quienes presentan problemas en la comunicación y lenguaje.</p>	<p>DISCAPACIDAD INTELECTUAL</p>  <p>Se caracteriza por un funcionamiento intelectual inferior, que coexiste junto a limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades: comunicación, cuidado propio, vida en el hogar, habilidades sociales, uso de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, contenidos escolares escolares funcionales, ocio y trabajo.</p>

ACTIVIDAD 6

1. Vivenciar situaciones de empatía a través de distintos juegos : donde los participantes tendrán que estar:
 - Ojos vendados
 - Con Auriculares
 - Uso de la mano o pie no hábil
2. Buscar en grupo actividades similares para ser compartidas en clases

Exploramos acerca de la Discapacidad Neuromotora

Cada movimiento del cuerpo, desde el más enérgico hasta el más imperceptible, está controlado por el sistema nervioso. La percepción de los estímulos externos, las sensaciones que ellos provocan y la comunicación continua entre el organismo y el medio también dependen de él. Este complejo sistema es, a la vez, el responsable de los mecanismos que dan origen al pensamiento y de los que hacen posible el aprendizaje.

La DISCAPACIDAD NEUROMOTORA es una condición que afecta la capacidad de una persona para controlar y coordinar sus movimientos. Esto ocurre debido a un daño o alteración en el sistema nervioso, específicamente en las áreas del cerebro y la médula espinal que controlan los músculos.

Causas de la discapacidad neuromotora:

Existen diversas causas que pueden originar una discapacidad neuromotora, algunas de las más comunes son:

- **Lesión cerebral traumática:** Un golpe o traumatismo en la cabeza puede dañar las áreas del cerebro encargadas del movimiento.
- **Accidente cerebrovascular (ACV):** La interrupción del flujo sanguíneo al cerebro puede causar daño a las neuronas y afectar la capacidad de movimiento.
- **Parálisis cerebral:** Es un trastorno que afecta el movimiento y la postura, causado por un daño en el cerebro en desarrollo.
- **Enfermedades neuromusculares:** Enfermedades como la esclerosis múltiple, la distrofia muscular y la enfermedad de Parkinson pueden dañar los nervios y músculos, afectando la movilidad.
- **Infecciones:** Algunas infecciones como la meningitis o la encefalitis pueden dañar el sistema nervioso y causar discapacidad neuromotora.

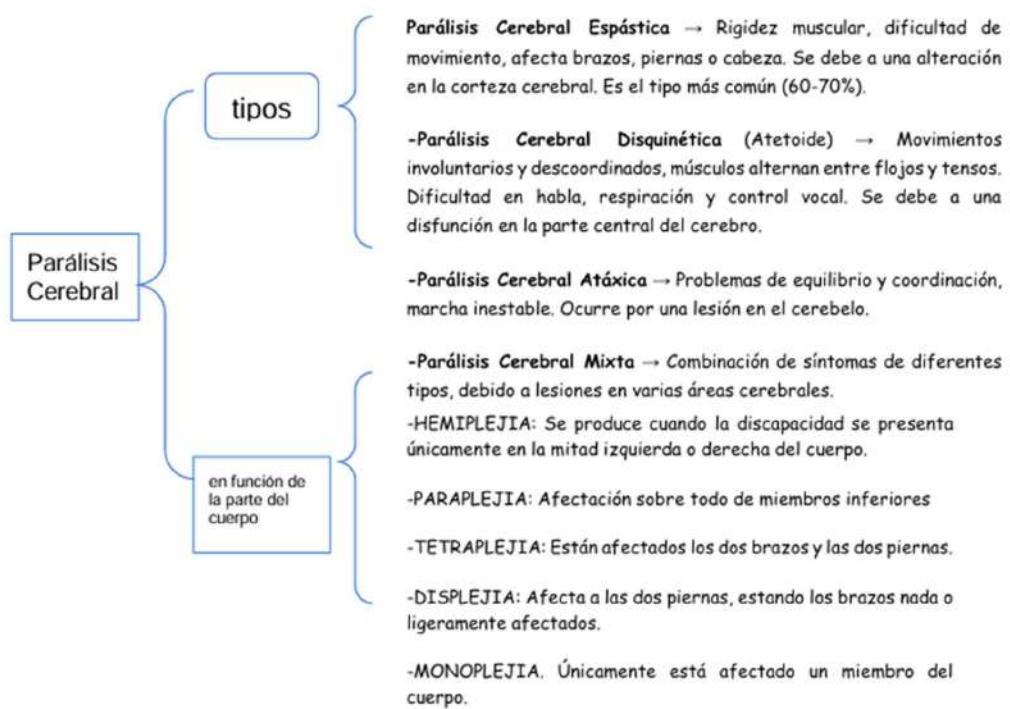
Impacto de la discapacidad neuromotora:

La discapacidad neuromotora puede tener un impacto significativo en la vida de una persona, afectando su capacidad para realizar actividades cotidianas como caminar, vestirse, comer o comunicarse. También puede generar dificultades en el aprendizaje, el desarrollo social y emocional.

Es importante destacar que cada persona con discapacidad neuromotora es diferente y presenta necesidades y desafíos específicos. Por lo tanto, es fundamental contar con un enfoque individualizado y multidisciplinario para brindar el apoyo y las herramientas necesarias para su desarrollo integral.

LA PARÁLISIS CEREBRAL (PC): La parálisis cerebral se produce por una lesión en el cerebro que afecta a la movilidad y a la postura de la persona, limitando su actividad. Esta discapacidad puede ir acompañada de una discapacidad sensorial o intelectual en mayor o menor grado, por eso algunos especialistas se refieren a la PC como una *pluridiscapacidad*.

El Dr. Eric Denhoff realizó la siguiente clasificación:



Actividad 7:

Se les invita a observar el video con atención "El sueño de Julieta" de la Confederación Aspace de Madrid; disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=wJ0627supVo&t=280s>

A partir de ello:

- a)
 - Identificar algunas emociones en el contenido del video.
 - Por grupos compartir impresiones y reflexiones acerca del video.
 - A través de algún recurso digital expresar, socializar lo trabajado. Ej:Tik Tok,
- b) Se invita a un egresado de la carrera a que nos cuente alguna experiencia acerca de lo vivido en APPACE.

Explorando el Sistema Nervioso

Para esta última temática vamos a comenzar con las siguientes actividades:

1. Observar el siguiente video:

https://youtu.be/ljpi1m-PrUs?si=vpDGu3eU_ZWICn5q

2. Realizar un mapa conceptual sobre la organización del sistema nervioso.

3. Leer el siguiente texto

Lenguaje, memoria y pensamiento

En el curso de la evolución de los primates, la superficie cortical de su cerebro fue aumentando, lo que implica la existencia de mayor cantidad de células nerviosas y, por lo tanto, el aumento de las posibilidades de comunicación entre ellas a través de la sinapsis. Estas características de la superficie cortical del cerebro constituyen una base orgánica sobre la que se asienta la posibilidad de desarrollo de un comportamiento más complejo en la especie humana.

Una lesión en la parte izquierda del cerebro puede provocar la pérdida o disminución del habla, mientras que no sucede lo mismo si la lesión ocurre en el lado derecho. Ya en el siglo pasado se describieron dos áreas del hemisferio izquierdo relacionadas con el lenguaje: el área de Broca y el área de Wernicke. La primera está ubicada por delante de la zona de la corteza motora que controla los movimientos de los labios, la lengua, las cuerdas vocales. Si esta zona cerebral está afectada, puede haber pérdida total del habla o bien dificultades en la emisión del lenguaje. Sin embargo, esta lesión no afecta la comprensión de los mensajes. El área de Wernicke está alrededor de la corteza auditiva y, aunque su lesión no afecta la emisión misma del habla, esta resulta incoherente ya que no se puede comprender lo que la persona dice o escribe.

También existe un centro del lenguaje escrito, situado en el lóbulo frontal, por encima del área de Broca, cuya destrucción produce agraphia, o sea, la pérdida de la capacidad de escribir.

Las áreas cerebrales que no están involucradas en la recepción primaria de la información se consideran como áreas de procesamiento interno o intrínseco. No reciben información sensorial transmitida directamente desde los receptores ni transmiten información directamente al exterior. La confección de un mapa de las zonas de procesamiento intrínseco de la información es una tarea muy compleja que demandará todavía muchos esfuerzos de investigación a los neurobiólogos.

Aproximadamente la mitad del área total implicada en este procesamiento está ubicada en los lóbulos frontales, la parte del cerebro que ha tenido un mayor desarrollo en la evolución de la especie humana. Los científicos creen que las áreas de procesamiento intrínseco de la información se relacionan con la integración de la información sensorial, con su retención en la memoria, con la organización de las ideas.

Para los estudiosos de la función cerebral, uno de los mayores desafíos es comprender cómo aprenden los humanos y cómo se "guarda" la información en la memoria. Los científicos reconocen una memoria a corto plazo y una memoria a largo plazo. Un ejemplo de memoria a corto plazo es recordar un número telefónico en el tiempo que la

persona lo va a discar. Si este número se marca varias veces, pasará a la memoria a largo plazo. Para ello, se establecerán alteraciones en las sinapsis de ciertas neuronas. La consolidación de la memoria de reconocimiento a largo plazo parece depender de un circuito que incluye ciertas zonas del cerebro que se encuentran en el lóbulo frontal y en algunos núcleos grises de la base del cerebro.

Resolver las siguientes consignas teniendo en cuenta el video y texto.

a) Marcar con una X la respuesta correcta

El sistema nervioso central está formado por...

- el encéfalo.
- el encéfalo y médula espinal.
- nervios raquídeos y craneales.

b) El tejido nervioso está constituido por:

- neuronas y células de la neuroglia.
- neuronas.
- osteocitos.

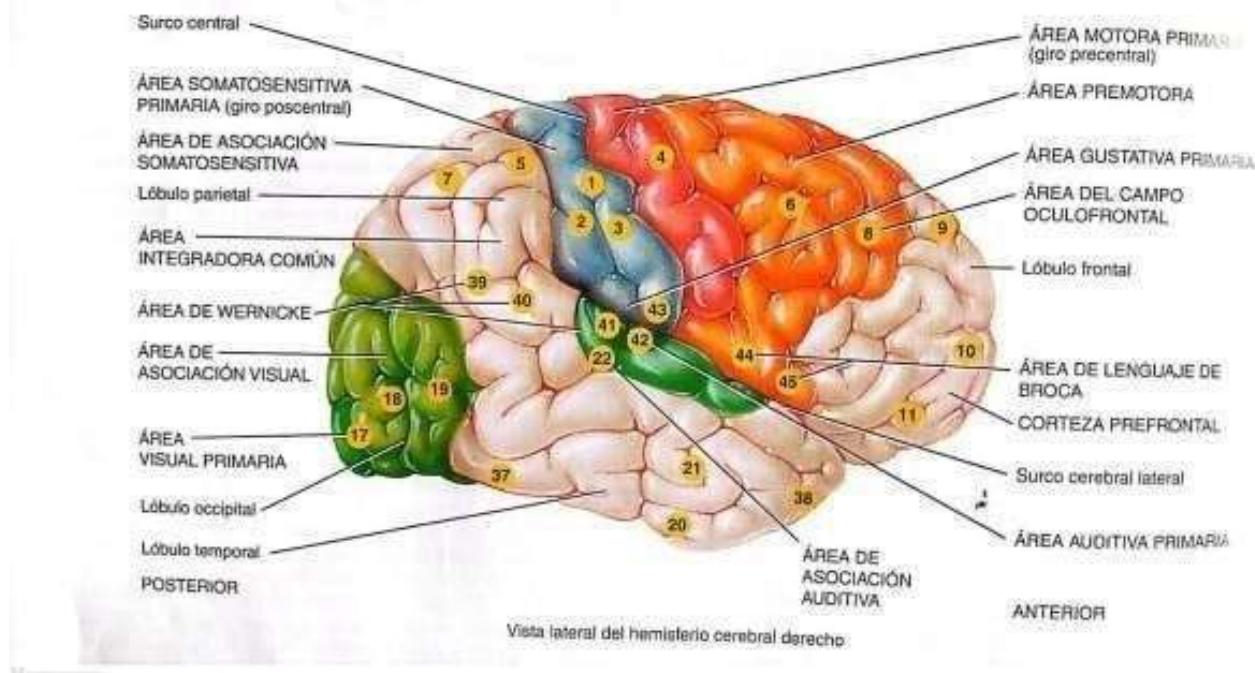
c) ¿Qué es la sinapsis?

.....
.....
.....

d) En la siguiente representación gráfica:

- Subrayar con rojo todas las áreas involucradas en el lenguaje.
- Subrayar con azul el o los lóbulos que consolidan la memoria a largo plazo.

7 Áreas específicas de la corteza cerebral procesan información de señales sensoriales, motoras y de integración.



- e) Escribir un ejemplo de memoria a corto plazo y un ejemplo de memoria a largo plazo.

Bibliografía

- Ley de Educación Nacional 26206. (n.d.). Recuperado de
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac- 58ac89392ea4c.pdf>
- Resolución 2204-E-22 Jujuy. (n.d.). Recuperado de
<https://drive.google.com/file/d/1Y0Nqm- L8-494cC9nNq- V0yiajPWdTBe/view>
- Resolución CFE N° 311/16. (n.d.). Recuperado de
http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_311-16.pdf
- Convención de los derechos de las personas con discapacidad. (n.d.).
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Martaperez. (2023). EDUCACIÓN ESPECIAL. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=aREu5HBiUXo&ab_channel=Marta%20perez
- Frida, D. J. (2010). Biología 1 en San Isidro. Editorial Estrada.
- Tortora, G., & Derrickson, B. (2013). Principios de anatomía y fisiología. Editorial Panamericana.
- Moyano, A., & Mantovano, D. (2022). Aproximaciones al concepto de discapacidad y

sus consecuencias en la escuela. Módulo: Discapacidad y educación. Tensiones y encuentros en las prácticas cotidianas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- Mareño Sempertegui, M. (2012). El saber convencional sobre la discapacidad y sus implicancias en las prácticas sociales. En A. Angelino & E. Almeida (Eds.), *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina* (1a ed., pp. 133-145). Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Trabajo Social.
- Discovery Channel. (n.d.). El sistema nervioso: Cuerpo humano al límite completo [Video]. YouTube. https://youtu.be/ljpi1m-PrUs?si=vpDGu3eU_ZWICn5