

Actualización académica

Apoyos pedagógicos en la Escuela Inclusiva

Marzo 2017

1

INSTITUCIÓN QUE PROPONE EL POSTITULO

Dirección de Planeamiento, Educación Superior y Formación - Dirección de Inclusión Educativa, Educación Especial y Asistencia Técnica

Ministerio de Educación y Derechos Humanos - Provincia de Río Negro

DIRECTORES RESPONSABLES

PROF. MERCEDES JARA TRACCHIA

PROF. ROXANA MENDEZ

CARRERAS DE FORMACIÓN DOCENTE DE GRADO QUE SE IMPLEMENTA EN LA JURISDICCION, EN RELACIÓN CON EL POS TÍTULO QUE SE PRETENDE OFRECER. (N° DE RESOLUCIÓN QUE ACREDITA LA CARRERA)

- Instituto de Formación Docente de Villa Regina: Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual. Res. CPE 4247/15
- Instituto de Formación Docente de San Carlos de Bariloche: Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual. Res. CPE 4247/15
- Instituto de Formación Docente de San Antonio Oeste: Postitulo de especialización en Necesidades Educativas Especiales. Res. CPE 3739/01

2

DENOMINACIÓN DEL POS TÍTULO

Actualización académica en “Apoyos pedagógicos en la Escuela Inclusiva”

ÁREA, DISCIPLINA O PROBLEMÁTICA QUE ABORDA

Fundamentación

La presente Actualización Académica surge de la acción articulada entre las Dirección de Inclusión y Dirección de Planeamiento, Educación Superior y Formación de la Provincia de Río Negro. Ambas direcciones acuerdan líneas de trabajo prioritarias referidas a formación permanente de los docentes que desempeñan roles y funciones particulares dentro del sistema educativo obligatorio. Se observa - desde el diagnóstico y análisis de prácticas inclusivas - la necesidad de ofrecer una propuesta de acompañamiento en la construcción de los roles de MAI¹ y TAE².

Desarrollaremos los antecedentes y estado de situación problemática a abordar e intervenir desde las definiciones de políticas educativas provinciales.

¹ Maestro de apoyo a la inclusión

² Técnicos de Apoyo en la Escuela Secundaria

Antecedentes

En septiembre de 2016 la Dirección de Inclusión Educativa, Educación Especial y Asistencia Técnica presentó ante la Dirección de Educación Planeamiento, Educación Superior y Formación, la necesidad de diseñar una propuesta de formación en postítulo orientada a los docentes que se desempeñan como *maestros de apoyo a la inclusión* de estudiantes con discapacidad en los niveles inicial, primario y secundario.

Los cargos de Maestros de Apoyo a la Inclusión (MAI) y Técnicos de Apoyo en la Escuela Secundaria (TAE) pertenecen a las plantas funcionales de las Escuelas de Educación Especial. Según el sistema de clasificación docente actual, estos cargos pueden ser cubiertos para su desempeño por agentes que porten:

1. **Título docente**, equivalente a 9 (nueve) puntos, con formación inicial en educación especial, orientado a algún tipo de discapacidad.
2. **Título habilitante**: equivalente a 6 (seis) puntos, con formación inicial de docente de cualquier nivel educativo, más formación complementaria o título concurrente de psicopedagogo, Profesor en Ciencias de la Educación o equivalente.
3. **Título supletorio**: equivalente a 3 (tres) puntos, en general, portados por aspirantes a cubrir estos cargos, con el título de profesores en enseñanza primaria, inicial o secundaria, sin formación en educación especial. Para el sistema rionegrino, la clasificación vigente eleva el puntaje de título supletorio a habilitante cuando el docente supera los cuatro años de antigüedad en el mismo cargo de educación especial.

La falta de formación específica e inicial en educación especial representa una gran carencia en los docentes que forman parte de los equipos de apoyo. Según un relevamiento realizado por la Dirección de Inclusión Educativa, Educación Especial y Asistencia Técnica durante el año 2016, el 50 % de docentes que se desempeñaban como MAI no poseían formación en educación especial.

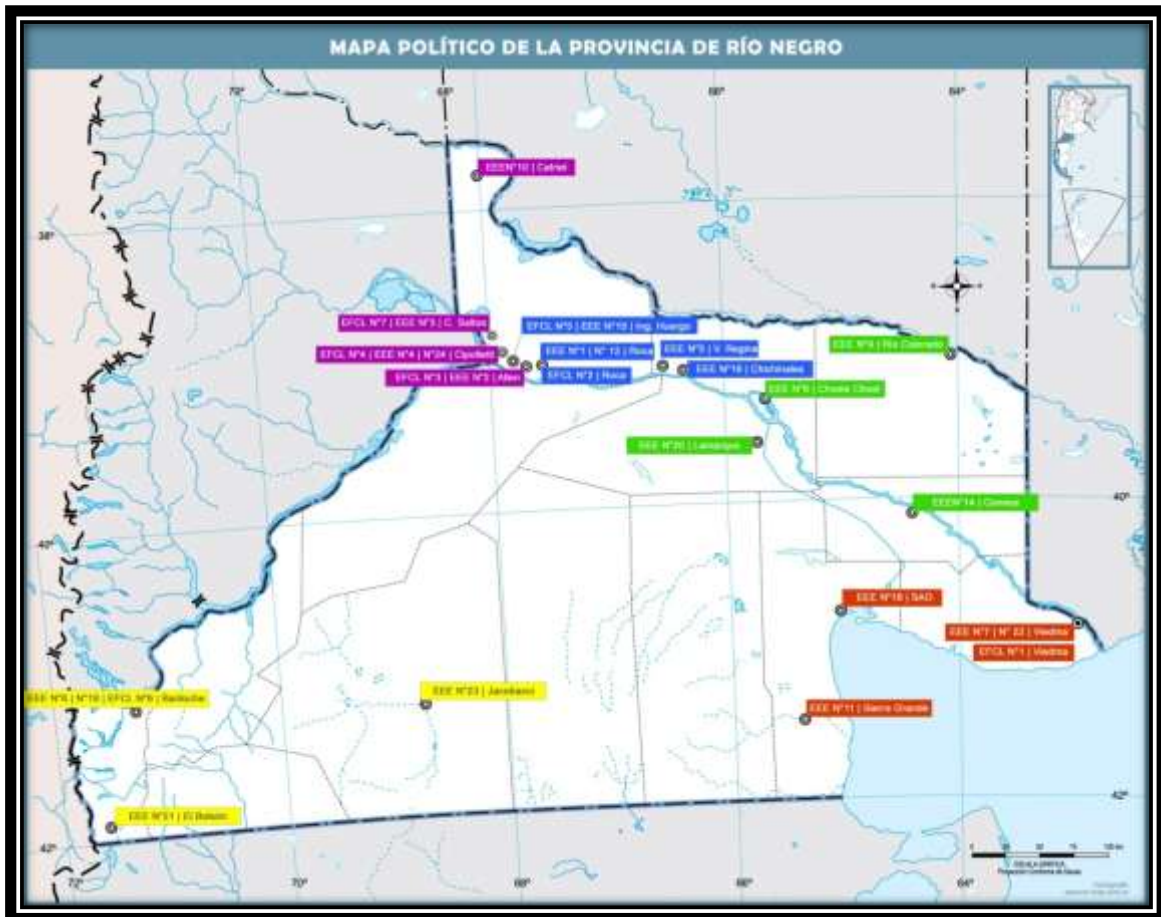
Situación actual

En la Provincia de Río Negro la Educación Especial se organiza en 5 (cinco) zonas supervisivas distribuidas por las siguientes regiones:

- **Zona I:** Atlántica y Sur I, comprende Viedma, San Antonio Oeste, Sierra Grande, Valcheta, Sierra Colorada, Los Menucos.
- **Zona II:** Valle Medio y Valle Inferior. Comprende Choele Choel, Lamarque, Luis Beltrán, Río Colorado.
- **Zona III:** Alto Valle Este. Comprende: Villa Regina, General Roca, Ing. Huergo, Chichinales.

- **Zona IV:** Alto Valle Oeste. Comprende Cipolletti, Cinco Saltos, Catriel.
- **Zona V:** Andina y Sur II. Comprende Jacobacci, Maquinchao, San Carlos de Bariloche, El Bolsón,

En el mapa se localizan las Escuelas de Educación Especial distribuidas en la Provincia.



4

Referencias:

- **Zona I** Viedma, San Antonio Oeste, Sierra Grande, Valcheta, Sierra Colorada.
- **Zona II** Choele Choel, Lamarque, Luis Beltrán, Río Colorado.
- **Zona III** Villa Regina, General Roca, Ing. Huergo, Chichinales.
- **Zona IV** Cipolletti, Cinco Saltos, Catriel.
- **Zona V** Jacobacci, San Carlos de Bariloche, El Bolsón,

En el siguiente cuadro se presenta cantidad de cargos de *maestros de apoyo a la inclusión*, cantidad de *docentes con formación en educación especial* y porcentaje que representan en el total distribuidos por zonas supervisivas.

Zona Supervisiva	CARGOS MAI	DOCENTES C/FORM.	%
Zona I	107	48	44,9
Zona II	59	22	37,2
Zona III	81	35	43,2
Zona IV	132	35	26,5
Zona V	144	124	86,1
TOTAL	523	264	50,47

5

Cargos de Maestro de Apoyo desempeñados por docentes con y sin formación en Educación Especial.



Matrícula total atendida por Educación Especial en 2016

El siguiente cuadro incluye el total de estudiantes atendidos por Educación Especial: matrícula exclusiva o permanente y matrícula incluida en establecimientos educativos comunes con acompañamiento de Educación Especial.

ZONAS	Z I	Z II	Z III	Z IV	Z V	TOTAL
TOTAL	823	661	1203	1259	943	4889

El relevamiento estadístico realizado en 2017 (con datos de 2016) arroja lo siguientes datos:

2.895 (dos mil ochocientos noventa y cinco) estudiantes con discapacidad que asisten a escuelas de distintos niveles reciben apoyos de Educación Especial:

Estudiantes incluidos bajo lineamientos Res. 3438/11- con apoyos de Educación Especial					
	2016	2015	2014	2013	2012
Nivel Inicial	392	390	391	440	404
Nivel Primario	1.568	1.697	1.746	1.735	1.690
Nivel Secundario	935	790	727	577	452
TOTAL	2.895	2.877	2.864	2.752	2546

El cuadro anterior refleja datos de matrícula incluida en escuelas comunes con apoyos pedagógicos de educación especial. El incremento de esta matrícula demanda creación de cargos docentes cubiertos por agentes formados en la modalidad, **condición a la que no se ha podido responderse con los recursos existentes:**

- Se ha incrementado la estructura de cargos en las plantas funcionales de los establecimientos;
- La Provincia de Río Negro creó el Profesorado en Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual en el año 2005 en dos localidades de la provincia (San Carlos de Bariloche y Villa Regina). En 2016 se pone en vigencia un nuevo Plan de Estudios.

- En la localidad de Carmen de Patagones, provincia de Bs. As., que conforma una comarca con Viedma, capital de Río Negro, se cuenta con el Profesorado en Retardo Mental. No obstante, el número de egresados que cubre cargos en la zona Atlántica es bajo. No obstante, la cantidad de cargos cubiertos por *docentes sin formación específica* continúa siendo elevado (55 %).
- Las zonas que muestran mayor cantidad de docentes empleados sin formación específica en la modalidad son la II y la IV (37 % y 26% respectivamente). Corresponden a Valle Medio (Choele Choel, Luis Beltrán, Lamarque, Río Colorado) o y Alto Valle Oeste (Cipolletti, Catriel, Cinco Saltos). Las estadísticas muestran que estas zonas no parecen beneficiarse de la proximidad geográfica con dos localidades en las que se cuenta con Profesorados en Educación Especial (Neuquén y Villa Regina)

Cargos Docentes en Educación Especial. Total Provincial

Comparación en las cohortes 2011-2013-2016.

Año/ cohorte	2011	2013	2016	
2011-2016	1177 ³	1219 ⁴	1572 ⁵	
Incremento				
En cargos		+ 42 cargos	+ 35p	+ 395
En %		3,5 %	29 %	34 %
		(2011-2013)	(2013-2016)	(2011-2016)

7

³ Relevamiento Anual Estadístico de la Provincia de Río Negro- 2011.

⁴ Relevamiento de la Dirección de Educación Especial, 2013.

⁵ A estos cargos deben sumarse 160 hs. de nivel primario para experiencias pedagógicas en formato de talleres de expresión estética, musical, corporal, teatral para Escuelas de Formación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad. Relevamiento de la Dirección de Inclusión Educativa- 2016.-

¿Cómo llegamos al presente estado de situación?

Un poco de historia...

En nuestra provincia, la integración escolar de estudiantes con discapacidad se remonta a finales de la década del ochenta. En el contexto nacional, el marco legal ya había instalado ciertas condiciones, con la Ley 22.431. Se presenta a continuación la secuencia de acontecimientos:

- La sanción de la Ley Nacional 22431/1981 se promueve la integración escolar.
- Año 1986. Por Ley Nº 2955 la Provincia de Río Negro promulga la promoción de integración social, educativa y laboral de las Personas con Discapacidad y crea como Órgano de Control y Gestión Interministerial, al Consejo Provincial para las Personas con Discapacidad.
- En la Provincia de Río Negro se implementa el Proyecto de Integración reglamentado por Res. 1331/91; Res. 364/92 y 855/93 del CPE-
- Año 2004: se evalúa el Proyecto de Integración. Se promueve una actualización normativa hacia la inclusión educativa, definiendo un cambio de modelo: de la integración a la inclusión.
- Año 2006. Ley 26.206 (LEN). Se asigna estatuto de Modalidad a la Educación Especial, regida por el principio de inclusión educativa. Restringe sus destinatarios a las Personas con Discapacidad. Garantiza integración en todos los niveles obligatorios del SE y sus modalidades con los apoyos necesarios.
- Año 2008. Sanción de la Ley 26.378 sobre Convención de Derechos de las PcD
- Año 2009, presentación del Documento Federal “Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo Argentino”, bases para la organización de la modalidad, en el que Río Negro participó activamente.
- Res. CFE Nº 155/11: aprueba lineamientos generales del Documento anterior, en tres dimensiones: trayectorias escolares, enseñanza y desarrollo institucional.
- Res. CPE 3438/11 aprueba los Lineamientos para la Inclusión de los estudiantes con discapacidad en las escuelas de Nivel inicial, Primario y Secundario de la Provincia de Río Negro.
- Se promulga la Ley Provincial de Educación y Derechos Humanos Nº 4819/13.
- RES.1170/13: amplía misiones y funciones del TAE en su Anexo III, enmarcado en la Res. 3438/11.
- Res.3525/13 reglamenta certificaciones para el egreso/ terminalidad del nivel secundario.

- Diciembre de 2013: la Dirección de Educación Especial pasa a depender de una nueva dirección, de Inclusión Educativa, integrando a la Dirección de Asistencia Técnica, bajo una nueva denominación: Dirección de Inclusión Educativa, Educación Especial y Asistencia Técnica.
- Res. 2519/14: establece cambio de dependencia administrativa de los cargos TAE. De depender de las Supervisiones de Nivel Secundario, pasan a depender de las Supervisiones de Educación Especial. No se actualizan los requerimientos de formación inicial para el ejercicio de esta función, priorizándose la figura del profesor en ciencias de la educación y/o psicopedagogo.
- La DIE elabora Documentos de apoyo a las Configuraciones en los niveles de enseñanza obligatoria.
- Elaboración de Documentos específicos de orientación para la caracterización y evaluación psicopedagógica.
- Resolución CFE Nº 311/16.
- Elaboración de Lineamientos para las Escuelas de Formación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad (2017).
- En 2016 se inicia una revisión del Perfil de Prestación de la Educación Especial, previéndose su continuidad para el presente año.

Ya ubicados en las coordenadas históricas, es posible identificar qué nudos problemáticos emergen en la modalidad, siendo una de las posibilidades de superación más prometedoras, la formación permanente de los docentes que se desempeñan en estos cargos.

Descripción de problemas

El MAI no es el recurso exclusivo que ha de garantizar la inclusión del estudiante. Es *una* de las figuras pedagógicas de apoyo, de educación especial, al interior de una configuración de apoyo en la que confluyen otras figuras / roles: Técnico de ETAP, Técnico de Escuela Especial, maestro / profesores de escuela común.

El MAI Interacciona con figuras del equipo de apoyo, aunque es la única que realiza apoyo directo al estudiante, en contexto áulico, junto con el maestro de grado de escuela primaria o el profesor de la asignatura en la escuela secundaria.

En nuestra realidad educativa, la mayor cantidad de agentes educativos que conforman el equipo de apoyo (incluyendo el MAI) no cuentan con formación en educación especial.

Los técnicos poseen título supletorio o habilitante, con saberes construidos por experiencia y actualización en temáticas, ya que no cuentan con formación básica en EE.

En un gran porcentaje, los docentes en ejercicio suelen desconocer la normativa vigente.

Falta de formación específica de los docentes que ocupan cargos de Maestros de Grupo en escuelas especiales y cargos de Maestros de Apoyo para atención de alumnado con discapacidad.

La elección de cargo en EE es segunda opción para el maestro común.

La estructura de cargos en la modalidad se presenta con un margen de inestabilidad laboral, ya que los cargos son creados a término, año a año, lo que tiene efectos de movilidad docente en las plantas orgánicas funcionales de las EEE.

Se observa escasa sistematización y sistematicidad en las propuestas pedagógicas.

Predominan modelos de actuación individualista por sobre modelos colaborativos, lo que dificulta el trabajo en equipo y en pareja pedagógica.

- Relacionado con lo anterior, en los informes y relatorías se observa dificultad para construir saberes entramados entre lo conceptual y la práctica, como así también en la interacción y construcción de saberes interprofesionales.
- Aunque los equipos se configuran con distintos perfiles profesionales, en los esquemas de intervención y actuación se desdibuja la especificidad de cada rol quedando subsumidos por un ordenamiento administrativo y burocrático (por ejemplo, el fonoaudiólogo, el asistente social).
- Al MAI se le asigna la responsabilidad de la planificación de actividades aúlicas y su desarrollo, sin articulación con la propuesta pedagógica para el grupo diseñada por el docente.
- Falta de articulación entre niveles que impacta en la continuidad de las trayectorias de los estudiantes, con efectos en los aprendizajes, y en la falta de previsión para armar la respuesta educativa.
- Se expresan criterios disímiles para abordar situaciones, definir trayectos curriculares, elaborar propuestas pedagógicas.
- Priman las formas/modos instituidos de llevar adelante una práctica, prevaleciendo criterios de los agentes más antiguos, de los técnicos de escuela especial, los de algunos roles específicos como el asistente educacional, muchas veces sin considerar los lineamientos de las políticas definidas por la normativa vigente.
- Es escasa la articulación con instituciones de los entornos comunitarios.

- No hay creación de espacios/ tiempos institucionales para el trabajo entre docentes (especial/ común). Se busca que el Programa de Formación Permanente “Nuestra Escuela” posibilite la instauración de estos espacios comunes.
- La demanda de las escuelas y familias se centran en el pedido y provisión de recursos personalizados en la presencia de un docente de apoyo exclusivo o intensivo para el estudiante.
- Falta de criterios pedagógicos-didácticos para diseñar las adecuaciones curriculares valorizando aprendizajes funcionales y aprendizajes contextuales, como así también los necesarios a mediano y largo plazo, en función del desarrollo personal del estudiante, su autonomía y autodeterminación.
- En la escuela secundaria, el rol del TAE va tomando creciente institucionalización, aunque hay diversidad en la modalidad de intervención y acompañamiento.
- Resistencia de los profesores a trabajar con estudiantes que requieren adecuaciones o trayectos diversificados.

A partir de este estado de situación diagnóstico proyectamos una acción de formación permanente que se plantea como formación situada, respetuosa de los saberes y experiencias aprendidos por los destinatarios y que promueve la actualización permanente en los docentes que se desempeñan en las funciones específicas de MAI y TAE, esperando alcanzar impacto en la transformación de prácticas inclusivas en las escuelas rionegrinas a través de la configuración de comunidades de aprendizajes.

11

Metodología de trabajo

La metodología que propone la especialización es el acompañamiento al propio proceso formativo del docente a través de diferentes formatos con una propuesta de enseñanza mediadas por las tecnologías.

Se plantea una formación contextualizada que inicia con la identificación de una problemática de la práctica inclusiva que cada MAI y TAE identifica de su práctica cotidiana. En la cursada el docente trabaja con una situación educativa con el objeto de ir construyendo herramientas teóricas que le posibiliten producir modelos de intervención. Identificar la situación problema, objetivarla, comprenderla para configurar modos de intervención fundamentados para el acompañamiento a la trayectoria del estudiante.

El postítulo responde a la modalidad de cursado virtual con instancias de trabajo presencial relacionado a la práctica pedagógica.

Cada unidad curricular tiene prevista una determinada carga horaria total de presencialidad (destinada a las actividades vinculadas a la práctica), distribuida en los meses que dura el cursado del seminario.

Las actividades presenciales se articularán con actividades en ambientes virtuales, basadas en el trabajo autónomo que realizará el cursante: tiempo específico para la lectura y análisis de la bibliografía obligatoria, la elaboración de producciones individuales y grupales, entre otras. propiciará el análisis del propio proyecto como caso de análisis y estudio.

La consecución de estas tareas será acompañada con espacios de tutoría. Se trata de propiciar la comprensión mediante prácticas individuales y ejercicios colectivos, mediante tareas puntuales orientadas a proporcionar al estudiante docente una serie de andamios y contribuir al desarrollo de estrategias de aprendizaje necesarias para la reflexión y la transferencia a su propia práctica docente.

Esta propuesta permite al participante el uso flexible de su tiempo, siendo respetuosa de las condiciones contextuales de los estudiantes a los que va dirigido (adultos, insertos en el mundo del trabajo , con responsabilidades sociales, etc.) . Así mismo estructura una serie de acciones destinadas al seguimiento pedagógico, de modo de favorecer la pertenencia y permanencia.

Los primeros módulos teórico/prácticos lo acercaran al uso de dos herramientas básicas; una relacionada con el manejo instrumental de las TIC y el entonos en el que se desarrollará la presente propuesta académica (campus virtual del Ministerio de Educación y DDHH de la Provincia de Río Negro) y otro módulo referido al uso de las narrativas como herramientas metodológica de escritura y apropiación de la propia experiencia pedagógica.

Los Seminarios desarrollan aspectos teóricos fundamentales que aportan al análisis y revisión conceptual/metodológica de la educación inclusiva.

Se utilizarán fuertemente espacios de construcción colectiva, como los foros de discusión e intercambio - organizados docentes de zonas cercanas - que favorezcan la conformación de comunidades de aprendizaje con debates y aportes.

Los tutores virtuales orientarán, durante la cursada, el proceso colectivo de cada grupo en la construcción y reflexión del rol y funciones de los MAI y TAE.

La evaluación de la especialización consta de la presentación de un texto que de cuenta del proceso de identificación de la problemática de un caso de la práctica, los análisis y comprensión teórica de la situación educativa y la producción de acciones e intervención educativa para la continuidad de la trayectoria escolar del caso.

PROPUESTA CURRICULAR

Objetivos de la formación

- Generar un espacio de actualización y profundización sobre prácticas inclusivas en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.
- Favorecer la resignificación de prácticas inclusivas del rol de MAI y TAE para el desarrollo de competencias pedagógico - didácticas como resultado de un proceso de investigación contextualizada.
- Promover comunidades formativas en el colectivo docente desde un trabajo colaborativo de análisis debate y apropiación de prácticas inclusivas.
- Posibilitar la construcción de categorías teóricas acerca de la producción de modelos teóricos de intervención educativa.

Requisitos de admisión, cursado y evaluación.

Admisión:

Docentes que se desempeñan en cargos de Maestros de Apoyo a la Inclusión y Técnicos de Apoyo en la Escuela que acompañan trayectorias de estudiantes enmarcados en la Resol 3438/11. Una vez que se cubra la formación de los docentes y técnicos que se desempeñan en estos cargos, se prevé la posibilidad de que docentes del sistema educativos se incorporen a esta propuesta formativa.

Cursado:

El cursado de las unidades curriculares, será - fundamentalmente - virtual, exceptuando el trabajo de campo que implica prácticas en terreno. Para ambas instancias se contará con tutores que acompañarán las trayectorias de los docentes.

Evaluación

Para aprobar la especialización se prevé la presentación de un trabajo final individual que de cuenta del propio proceso formativo, la apropiación de categorías teóricas y la configuración de un modelo de intervención pedagógica.

Componentes a tener en cuenta:

- **Descripción de la Situación problemática** que incluya; contextualización, elaboración y puesta en marcha de instrumentos para el diagnóstico de situación. Sistematización de los datos. Producción de informe.
- Elaboración construcción de un **marco de referencia** que sustente el análisis del caso y la proyección de la intervención.
- Definición de **líneas de acciones** individuales e institucionales de la trayectoria del estudiante según el nivel obligatorio al que pertenezca.

- **Conclusiones generales** del proceso de autorreflexión y desarrollo profesional
- **Bibliografía de referencia.**

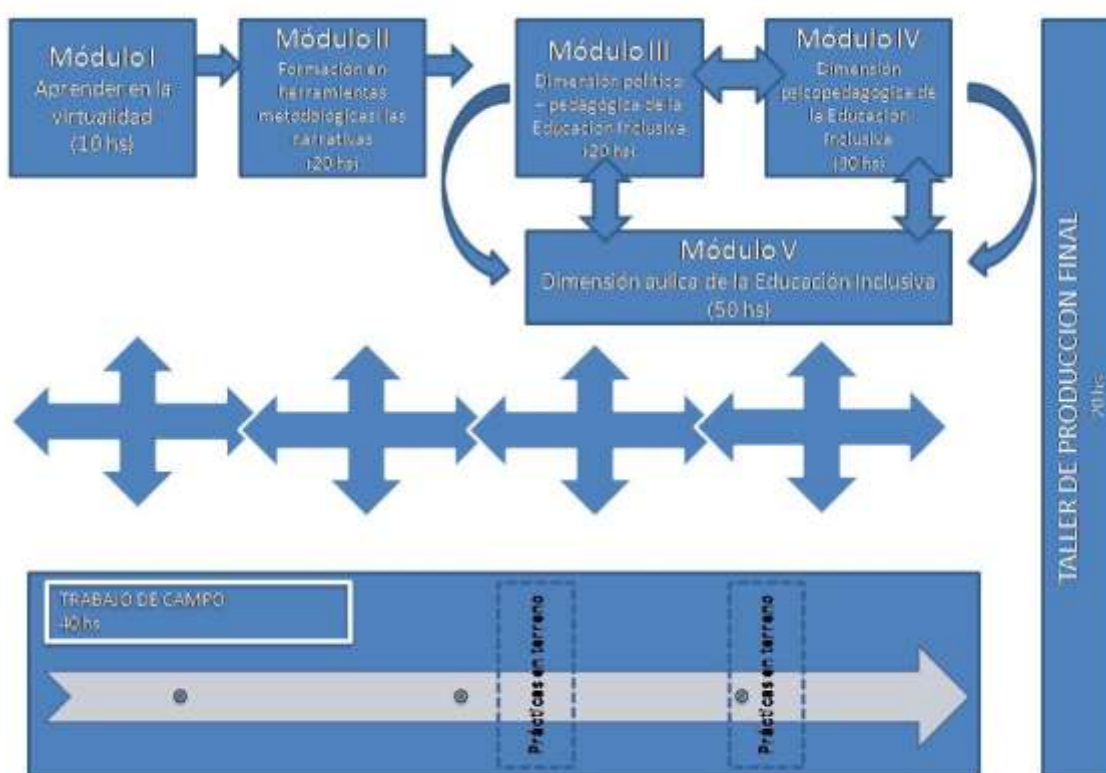
Carga horaria total

La carga horaria de las postulaciones responde a la Resolución 747/07 del Consejo Provincial de Educación Actualización Superior: 200 horas terciarias.

Estructura Curricular.

La Especialización propone Espacios Curriculares organizados en diferentes formatos curriculares; Módulos, Foros, Seminarios y Trabajo de Campo.

Mapa curricular



La duración total de la propuesta formativa es de 1 año lectivo, compuesto por dos cuatrimestres. El cursado de cada módulo es anual.

Régimen de correlatividades

La propuesta curricular, no considera regimen de correlatividades ya que las unidades curriculares son de cursado simultáneo.

Desarrollo de cada espacio curricular

Módulo I: Aprender en la virtualidad

Síntesis Explicativa del Espacio Curricular.

La importancia de implementar entornos virtuales en la formación docente continua radica en crear ambientes de enseñanza y de aprendizaje que le permiten a los docentes tener acceso a la tecnología y utilizarla como una herramienta didáctica, que apoye a la enseñanza y al aprendizaje, contribuyendo de forma significativa al mejoramiento de su calidad y efectividad, además de proporcionar un desarrollo profesional a través del trabajo colaborativo con otros docentes.

El campus virtual es el territorio virtual de la comunidad de aprendizaje y además es, un reservorio de información y un espacio de comunicación, que condiciona la dinámica entre sus miembros. La utilización de los entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje demandan una nueva configuración del proceso didáctico y una modificación en los roles de los sujetos.

El propósito de este espacio es trabajar herramientas teóricas y técnicas que les permita familiarizarse con la plataforma virtual y el trabajo en este tipo de entornos.

Módulo II: La práctica escolar. Formación en Herramientas Metodológicas de abordaje.

Síntesis Explicativa del Espacio Curricular.

El pensamiento reflexivo del docente es un tema clave para el desarrollo de la profesión y el cumplimiento de sus funciones sociales. La reflexión se convierte en una herramienta básica para indagar los acontecimientos en las aulas, las escuelas y la sociedad. Su ejercicio es relevante para la toma de consciencia de la dimensión social, política, ideológica y cultural de la actividad cotidiana.

Se pretende favorecer el sentido crítico, emancipador e investigador de la práctica, y en consecuencia la implicancia interactiva en el espacio donde lleva a cabo su práctica.

En este sentido, focalizar en herramientas conceptuales y metodológicas en el contexto de la investigación cualitativa habilita la construcción de categorías teóricas de comprensión e intervención en toda práctica inclusiva. Las narrativas, la escritura de relatos pedagógicos desarrolla en los docentes la capacidad de analizar y debatir los problemas pedagógicos, siendo éste discurso fundamental para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El estudio de caso como herramienta problematiza y resuelve situaciones educativas contextualizadas, implica aprender a partir de situaciones reales, indagar en torno a informaciones relevantes para comprender situaciones, identificar problemas y proponer soluciones o cursos posibles de acción en forma contextualizada.

El propósito de este módulo es acercar al MAI – TAE estas herramientas conceptuales y metodológicas para fortalecer procesos reflexivos individuales y colectivos a partir de un caso de la propia práctica pedagógica.

Módulo III: Dimensión Político-Pedagógica de la Educación Inclusiva

Síntesis Explicativa del Espacio Curricular.

La actualización en conocimientos académicos con vistas a la mejora de las prácticas de inclusión educativa implica pensar la formación de los agentes educativos que conforman los equipos escolares. Este tramo de formación destinado al docente en su rol de apoyo a la inclusión de estudiantes con discapacidad pretende una selección de contenidos con vistas a la construcción de saberes que posibiliten al sujeto de aprendizaje la comprensión del dispositivo pedagógico como producción histórica y epocal, identificarlo en el entramado de otros discursos presentes en la intersección entre discapacidad, educación y sociedad.

La construcción de una posición docente conlleva la necesidad de instrumentar saberes para comprender cómo se concibe una escuela inclusiva, qué rol se asigna a la educación especial, cómo organizar una respuesta educativa centrada en la enseñanza y en el aprendizaje, sobre qué bases teóricas se construye la educación inclusiva, qué condiciones prescribe la legalidad, cómo se habilitan nuevas condiciones para educar, qué estructuras de apoyo se reconocen, se renuevan y dinamizan en el entramado de nuevas relaciones contractuales entre la escuela, la familia y el estado como constructores de subjetividad.

Módulo IV: Dimensión Psicosociopedagógica de la Educación Inclusiva

Síntesis Explicativa del Espacio Curricular.

Al situarse en un entramado de práctica entre varios, el maestro y el técnico de apoyo en la escuela podrán visualizarse al interior de un sistema de apoyos donde juegan un rol fundamental como mediadores en el proceso de aprendizaje del estudiante con discapacidad y sus pares.

La enseñanza no es una práctica en soledad sino que requiere, necesariamente, del encuentro con otros, con quienes acordar y definir las problemáticas, los modos estratégicos de actuación, el diseño de propuestas, su evaluación, el análisis de las prácticas, su registro y sistematización, su información y comunicación.

La tarea de enseñar en la escuela inclusiva demanda encuentro con otros, seleccionar información múltiple, ponerla al servicio del diseño de propuestas pedagógicas, pensar estratégicamente los acompañamientos en contexto (áulico, institucional, interinstitucional), ofrecerse como sostén al andamiar procesos de aprendizaje, visualizar las dinámicas relacionales, objetivar resultados, proponer nuevos ajustes, diseñar material didáctico, construir referencias curriculares, combinar técnicas.

¿Qué modelos de aprendizaje y de enseñanza se ajustan mejor a estas configuraciones dinámicas?, ¿Qué concepciones de equipo, que modos de relación orientar con el conocimiento disciplinar, el conocimiento práctico, el conocimiento interprofesional; ¿Que modalidades o esquemas de actuación se deberían promover para el despliegue de un trabajo colaborativo entre profesionales preocupados y ocupados en la construcción de una escuela inclusiva? ¿Qué herramientas disponibles existen actualmente? ¿Desde qué criterios seleccionarlas?.

Módulo V: El aula inclusiva. Aspectos instrumentales de la intervención didáctica. La planificación. Diseño de proyectos.

17

Síntesis Explicativa del Espacio Curricular.

Situados en el último nivel de concreción curricular -la escuela y el aula- el maestro y el técnico de apoyo como profesionales reflexivos, construirán categorías de análisis de sus propias prácticas recuperando sus procesos formativos en términos de experiencias, sus itinerarios y recorridos, en diálogo con los entornos de producción.

Esta construcción resulta de la configuración de un modelo de intervención profesional, donde los aspectos instrumentales se constituyen y se resignifican continuamente a la luz de procesos reflexivos, de análisis y evaluación permanente.

Como sujeto productor, este profesional aporta en la construcción de una matriz institucional con base o fundamentos en una cultura colaborativa, en la construcción de lazos comunitarios intra e interinstitucional mediados por recursos simbólicos y materiales que se producen y apropian en función de intereses colectivos que conforman una identidad y cultura institucional. Diversidad, no solo discapacidad, las diversidades en cada una de las aulas con sus contextos, características (por ejemplo escuelas rurales, multigrados)

Trabajo de Campo. Síntesis Explicativa del Espacio Curricular.

Propone un acercamiento real al contexto, a la cultura de la comunidad, a las instituciones y los sujetos en los que acontecen las experiencias de práctica. Constituye en un espacio sistemático de trabajo de indagación en terreno e intervenciones en espacios acotados en contextos específicos y diversos, promueve la resolución práctica de situaciones que requieren de un hacer creativo y reflexivo, poniendo en juego marcos conceptuales disponibles, también posibilita la búsqueda de otros marcos necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción. Como modalidad pedagógica apunta al desarrollo de capacidades para el análisis de casos y de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones e innovaciones. En este proceso, se estimula la capacidad de intercambio, la búsqueda de soluciones originales y la autonomía del grupo.

Referentes Bibliográficos.

- Aizancang Noemi y Bendersky Betina. (2016). Acompañamientos escolares: revisando tensiones generando condiciones. En Valdez Daniel: Diversidad y construcción de aprendizajes hacia una escuela inclusiva. Noveduc.
- Barbier, Jean Marie (1999). Prácticas de Formación. Evaluación y Análisis. Formación de Formadores. Serie Los Documentos. Nov. Educ. Bs. As.
- Bolivar Antonio, Domingo Jesus y Fernandez Manuel. (2001) La investigación biográfico-narrativa en educación. Editorial La Muralla . Madrid
- Brennan, Wilfred K. (1988). El currículo para niños con necesidades especiales. Cap. 2 y cap. 3. Pág. 33 a 97. Siglo XXI editores.
- Celada, Beatriz. (2015). El modelo educativo del Diseño Universal del Aprendizaje. Un modo de entender lo diverso. En Educación Inclusiva. Bases para la incidencia en políticas públicas. Grupo Artículo 24. Por la Educación Inclusiva.
- Del Torto Daniel G. (2015) Pedagogía y discapacidad. Puentes para una Educación Especial. Lugar Editorial.
- Díaz De Salas Sergio Alfaro, Mendoza Martínez Víctor Manuel y otros. Una Guía para la elaboración de estudios de caso En Razon y Palabra. Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación. Disponible en: http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/varia_75/01_Diaz_V75.pdf (25/03/2017)
- Dubrovsky, Silvia. Educación común, Educación especial: un encuentro posible y necesario. Disponible en: <http://educrea.cl/educacion-comun-educacion-especial-un-encuentro-posible-y-necesario/> O en: <http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/articulos/educacion-comun-educacion-especial.pdf>
- Florio, María Paz (2013). "Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (evea)", en Escenarios educativos con tecnología. 1° ed. Dentro del Programa Virtual de Formación Docente del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (Citep) de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en:

<https://drive.google.com/file/d/0Byqjjwjs8PKfTmU0UkJSSUJKNTg/edit?usp=sharing>
[22/02/2017]

- Hernandez Rivero, Víctor : Rasgos de configuración de los apoyos externos a los centros educativos en Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la Institución. Segovia Jesús Domingo. Ed. Octaedro
- Manual Moodle - Usuario - Disponible en: <https://download.moodle.org/docs/es/user-manual-es.pdf> [22/03/2017]
- McEwan Hunter y Egan Kieran. (2005) La narrativa en la Enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Amorrortu editores, Bs. As.
- Nicastro Sandra, Greco Maria Beatriz. (2013) Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Homosapiens Ediciones. Santa Fe. Argentina.
- Pazos M., Perez, A y Salinas J. (2001) Comunidades Virtuales: De las listas de discusión a las comunidades de aprendizaje". Congreso Internacional de tecnología, educación y desarrollo sostenible" [artículo en línea] Universidad de las Islas Baleares. [22/02/2017] <http://www.uib.es/depart/gte/edutec/edutec01/edutec/comunic/TSE63.html>
- Seth Chaiklin y Jean Lave.(2001)Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Amorrortu editores Bs. As.
- Suárez Guerrero, Cristóbal (2012). "De la escuela-lugar a la escuela-nodo", en Educación y virtualidad. Avances interdisciplinarios en materia educativa y virtual. Disponible en: <http://goo.gl/tPZrLf> [22/03/2017]
- Suárez Guerrero, Cristóbal (2010) Educación y Virtualidad: Internet, más allá del "materialismo" didáctico. Blog <http://educacion-virtualidad.blogspot.com.es/2010/12/internet-mas-alla-del-materialismo.html> (25/03/2017)
- Varela, Gabriela Elena (2010). Los aprendizajes en los procesos de inclusión e integración educativa. 153-164. En Crespo, Alberto (comp.).De la Educación Especial a la Inclusión Social. Ed. Letra Viva. Bs. As.
- Wasserman Selma. (1994)El estudio de caso como estrategia de enseñanza. Buenos Aires. Editorial Amorroto

Normativas Provinciales

- Resolución N° 3438/11. Ministerio de Educación Provincia de Río Negro. Disponible en: [http://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%203438-11%20\(Inclusi%C3%B3n\).pdf](http://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%203438-11%20(Inclusi%C3%B3n).pdf)
- Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo Argentino. Orientaciones I. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. 2009. Disponible en: www.me.gov.ar/...publica/orientaciones_especial09.pdf
- Resolución CFE N° 155/11. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/155-11.pdf>

- Resolución CFE N° 311/16. Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res16/RES_311_CFE.pdf
- Resolución CFE N° 311/16. Anexo II. Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res16/ANEXO_II_RES_311_CFE.pdf
- Resolución CFE N° 311/16. Anexo III. Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res16/ANEXO_III_RES_311_CFE.pdf
- Resolución CFE N° 311/16. Anexo IV. Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res16/ANEXO_IV_RES_311_CFE.pdf

RECURSOS MATERIALES DE QUE SE DISPONE VINCULADOS A LA CARRERA QUE SE PROPONE.

El Ministerio de Educación y DDHH de la Provincia, cuenta con un campus virtual administrado con especialistas técnicos. Asimismo, en la Dirección de Planeamiento, Educación Superior y formación se ha constituido un área de mediaciones digitales que cuenta con profesionales y especialistas en educación virtual y diseñadores gráficos.

RECURSOS HUMANOS: PERFIL PROFESIONAL DE DOCENTES, DEL ASESOR EXTERNO Y DE LA COORDINACIÓN ACADÉMICA.

Especialista Externo

Será un profesional reconocido en el medio académico; con antecedentes en el área de incumbencia de esta propuesta académica y trabajará en conjunto con del equipo técnico de la Dirección de Inclusión Educativa, Educación Especial y Asistencia Técnica.

Será convocado para:

- Enriquecer las discusiones teóricas que se planteen hacia el interior de los seminarios.
- Aportar nuevas miradas que integren los conocimientos presentados por los distintos espacios curriculares.
- Realizar el seguimiento del desarrollo general del programa.

Equipo de Coordinación General:

Este equipo estará conformado por el Equipo Técnico de la Dirección de Planeamiento, Educación Superior y Formación que, si bien tendrán tareas diferenciadas, se complementarán en todo momento.

Funciones de la coordinación:

- La generación de espacios de orientación académica a equipos docentes/ tutores, referentes a las orientaciones teóricas y de organización de la propuesta del Postítulo, para la formulación de sus proyectos.

- Comunicación periódica con los equipos docentes/ tutores del Postítulo, a fin de propiciar trabajos en equipos e intercambios, que enriquezcan la propuesta formativa.
- El acompañamiento a los equipos docentes/ tutores a través de instancias de seguimiento, que posibiliten analizar la marcha de la propuesta en relación con los fundamentos que la sostienen.
- El acompañamiento a los grupos de docentes - estudiantes que posibilite intercambiar opiniones acerca de la propuesta, en términos de su mejoramiento y superación constantes.

DISPOSITIVOS DE EVALUACIÓN DEL DESARROLLO CURRICULAR DEL PROYECTO.

La información relevada en el marco del proceso de monitoreo y de evaluación del proyecto será un insumo clave para la revisión continua de la propuesta y la realización de las adecuaciones necesarias. Asimismo, constituye un componente fundamental para valorar el grado de logro de sus propósitos y objetivos.

Se proponen dos instancias vinculadas con el proceso de evaluación.

En lo que respecta a la evaluación de los aprendizajes de los docentes - cursantes del Postítulo, los instrumentos serán propuestos al interior de cada unidad curricular.

En lo que respecta al quehacer de los coordinadores en los distintos niveles de concreción del proyecto, y de los tutores –como responsables directos del desarrollo y seguimiento de las actividades en cada aula virtual–, se prevé la recolección de información periódica sobre la marcha de su tarea, a fin de dar respuesta a posibles demandas no previstas de los estudiantes - docentes, resolver problemas y velar por la concreción y optimización continua de las acciones planificadas.

Los instrumentos que se utilizarán para el monitoreo y evaluación del Postítulo incluirán:

- Encuestas autoadministradas a los destinatarios de las acciones de formación (al final de cada uno espacio curricular)
- Informes de sistematización del desarrollo de las actividades de cada espacio curricular, considerando el desempeño de los docentes - estudiantes al cierre de cada espacio curricular (a cargo de los tutores, en tanto responsables directos de las acciones de formación, y de la coordinación general)
- Informes de sistematización de las instancias de trabajo presencial .

La información recabada permitirá realizar un análisis integral de la gestión del proyecto y del comportamiento de la cohorte (contemplando indicadores de proceso y de resultados), que se integrarán en un Informe Final, a cargo de la coordinación general.

Dimensiones e indicadores

Algunos de los indicadores posibles a considerar para la evaluación del proyecto son los siguientes:

DIMENSIÓN: Modelo pedagógico

Desempeño de los tutores a cargo de las acciones de formación previstas.

Explicitación y coherencia en todos los aspectos constitutivos del proyecto (objetivos, contenidos, actividades, metodología, etc.) atendiendo a la concepción epistemológica, pedagógica y didáctica que podrá incidir en la práctica educativa.

DIMENSIÓN Aprendizaje e infraestructura

Infraestructura adecuada para el desarrollo del proyecto: plataforma y recursos digitales accesibles en forma virtual, sistemas de comunicación entre los actores participantes, entre otros.

Propuesta y desarrollo de las clases y de las estrategias implementadas.

DIMENSIÓN Material curricular

Producción y diseño de los materiales didácticos (gráficos y audiovisuales)

DIMENSIÓN Estrategias de tutoría

Realización efectiva y acompañamiento en las instancias virtuales de tutoría.

Metodologías desarrolladas en los encuentros presenciales.

Canales de comunicación entre docentes y estudiantes (foros, chat, correo electrónico, videoconferencias etc.)

DIMENSIÓN Organización y Administración

Medios y estrategias de difusión y acceso a la información clave.

Respuesta a demandas de los docentes - estudiantes de la especialización durante la cursada.

DIMENSIÓN Resultados

Tasa resultante entre el número de personas inscriptas, personas que cursaron el primer cuatrimestre del Postítulo, personas que terminaron la cursada y personas que promovieron efectivamente.

Número de docentes - tutores formados para el desempeño del rol.

Tasas de rendimiento académico (de egreso, de retraso, de abandono, duración media de la cursada).

Enriquecimiento en las representaciones de las prácticas educativas

SEDE

Las instancias de tutorías presenciales, se desarrollarán en los Institutos de Formación Docente de la Provincia sede. Los institutos sedes serán: IFDC Bariloche, IFDC Villa Regina, IFDC SAO e IFDC Luis Beltrán.

PRESUPUESTO

La propuesta se desarrollará por profesores de los IFDC mencionados en el ítem SEDE, quienes destinarán carga horaria correspondiente a formación permanente.