

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y CIENCIAS
DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL DEL EDUCADOR

TÉCNICO DOCENTE EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

DISEÑO CURRICULAR

TEKOMBO'E HA TEMBIKUAA
Mitãnondeha
Ministerio de
EDUCACIÓN y CIENCIAS

TETÃ REKUÁI
GOBIERNO NACIONAL

Paraguay de la gente

Presidente de la
República del Paraguay
Mario Abdo Benítez

Ministro de Educación y Ciencias
Juan Manuel Brunetti

Viceministra de
Educación Superior y Ciencias
Celeste Mancuello de Román

Directora General de
Formación Profesional del Educador
Nancy Oilda Benítez Ojeda

Directora de Formación del Educador
María Gregoria Cardozo

Director de Innovaciones Pedagógicas
Edgar Osvaldo Brizuela Vera

Año 2021
Asunción – Paraguay



Índice

Presentación....4
Contextualización....5
Fundamentación....7
Principios curriculares....9
Perfil de entrada....12
Perfil de salida....13
Descripción de la organización curricular....14
Plan de estudio y modalidades....17
Campo laboral....19
Perfil del formador....20
Título a ser otorgado....20
Orientaciones metodológicas....21
Orientaciones generales para la evaluación de los aprendizajes y la promoción....29
Bibliografía....38
Programas de estudio....40
Marco normativo de la educación inclusiva y conceptos generales....41
Módulo II. Atención a las necesidades específicas de apoyo educativo I....47
Módulo III. Atención a las necesidades específicas de apoyo educativo II....51
Módulo III. Atención a las necesidades específicas de apoyo educativo II....52
MÓDULO IV. Atención a las NEA sin discapacidad....56
Trabajo final de la tecnicatura....64
Práctica Profesional....77

Presentación

En diciembre del año 2013 fue promulgada la ley 5136 con disposiciones sobre la educación inclusiva con el objeto de establecer las condiciones requeridas para la creación de un modelo educativo inclusivo dentro del sistema regular, que derrumbe las barreras que limiten el aprendizaje y la participación, facilitando la accesibilidad de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo por medio de recursos humanos calificados, tecnologías adaptativas y la implementación del diseño universal de aprendizaje. Dicha ley es de aplicación obligatoria y general para las instituciones educativas públicas, privadas y privado-subvencionadas por el Estado, de todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional.

La formación del Técnico Docente en Educación Inclusiva posibilita contar con profesionales competentes para planificar, desarrollar y evaluar intervenciones acordes a los principios pedagógicos de la inclusión. Esta formación incluye el desarrollo de habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes para la atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativos (ANEAE). Al mismo tiempo, promueve la aplicación del diseño universal de aprendizaje (DUA) para que todos estudiantes, puedan obtener respuestas específicas que favorezcan sus aprendizajes. Así, todos, incluidos los ANEAE, pueden adquirir competencias individuales en un ambiente regular.

La actualización de esta propuesta curricular forma parte de una serie de acciones concomitantes con los cambios planteados en la formación inicial de docentes, con enfoques innovados en cuanto al desarrollo de competencias, las modalidades de formación, el destaque a la toma de decisiones institucionales, el énfasis en enfoques metodológicos de vanguardia en la formación de profesionales adultos, entre otros aspectos. Por tanto, se integra a una serie de acciones con miras al mejoramiento general de la formación de docentes en Paraguay.

La Dirección General de Formación Profesional del Educador confía en que las instituciones formadoras de docentes interpretarán a cabalidad los postulados de este documento y, con ello, podrán formar a profesionales altamente competentes para dar respuestas a los desafíos de la educación inclusiva.

Dirección General de Formación Profesional del Educador
Viceministerio de Educación Superior y Ciencias




Nancy Olga Benítez Ojeda



Contextualización

La Nueva Formación Docente en Paraguay

En reconocimiento de la necesidad de fortalecer la formación de los educadores en el Paraguay, el Ministerio de Educación y Ciencias lleva adelante actualmente una importante reforma de la formación docente. Esta nueva mirada acontece en un contexto en el que el propio sistema educativo está en revisión a través de una iniciativa denominada **Transformación Educativa**, que se constituye en un análisis de la propuesta educativa para los diferentes niveles, con intención de incorporar innovaciones que posibiliten, principalmente, la mejora de los resultados de los aprendizajes.

En el caso de la formación de docentes, se ha iniciado una serie de acciones en el marco de un proceso denominado la ***Nueva Formación Docente en Paraguay***. Esta iniciativa busca mejorar el sistema de formación de los docentes. Involucra un conjunto de acciones vinculadas, algunas de las cuales ya están en plena ejecución, y otras en fase de planificación. Entre las principales líneas de intervención se citan las más significativas en cuanto a su alto impacto:

1. **Nuevo procedimiento de acceso a la carrera de la formación inicial de docentes** El mecanismo propuesto actualmente plantea la aplicación de pruebas estandarizadas que posibiliten evaluar la competencia comunicativa en lengua castellana y en lengua guaraní, y de matemática. Las pruebas permiten identificar niveles de competencias de los postulantes en interpretación de textos y en pensamiento lógico matemático. Se estableció que el nivel mínimo para ingresar a un Curso Probatorio de Ingreso (CPI) sea el nivel 2 (de 4 posibles). Los postulantes que obtienen el nivel 2 o superior ingresan a un intenso semestre de formación para mejorar aún más esas competencias, y se les vuelve a aplicar la misma prueba (con ítems similares) para ver el avance de cada postulante en relación a sus competencias. Los estudiantes que demuestran evolución en sus competencias son los que ingresarán al curso de formación inicial de docentes.

2. **Implementación de una prueba de competencias pedagógicas como mecanismo de egreso**
   Se propone la aplicación de una prueba de competencias pedagógicas al finalizar la carrera que dé las garantías de la buena formación recibida. Estas pruebas tendrán incidencia en la certificación o en la matriculación, así como en el acceso al Banco de Datos de Docentes Elegibles, según los resultados

obtenidos. Si bien estas decisiones aún deben ser consolidadas y los mecanismos administrativos deben ser gestionados, la instalación de una prueba nacional de egreso de la

carrera es una decisión ya tomada y compartida con los principales referentes de la formación de docentes en nuestro país.

3. **Reforma curricular de la formación docente inicial y continua**
   Los diseños curriculares y los programas de estudio de la formación docente inicial ya están en proceso de revisión. Se implementan nuevos documentos curriculares, desde el primer semestre del año 2020. Este documento es el resultado de la revisión de uno de los diseños curriculares.

4. **Desarrollo de competencia comunicativa en lengua inglesa**
   En el marco de la reforma curricular, se propone la inclusión del inglés en todos los profesorados. Se busca que, durante los tres años de formación inicial, el estudiante desarrolle el nivel B1 tomando como parámetro el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

5. **Creación de Centros Experimentales de Formación Especializada de Docentes (CEFED)**
   Se propone la creación de centros especializados que, además de brindar los servicios de la formación docente inicial, puedan ser centros de referencia para la formación continua, incluso para los propios formadores de formadores. Estos centros, que estarán ubicados en zonas geográficas estratégicas, serán especializados en ciertos temas como Primera Infancia, Educación Intercultural Indígena, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Arte, Lenguaje y Matemática.

Como ya se mencionó, estas acciones no son las únicas, pero sí son las propuestas resaltantes. Existen otras que irán complementando y consolidando la mayor parte de estos lineamientos como, por ejemplo, el mejoramiento de la infraestructura física (edilicia) y tecnológica de las instituciones formadoras, la capacitación de los formadores de formadores, el acceso a contenidos educativos digitales, la utilización de plataformas de aprendizaje y de gestión académica, por mencionar. En su conjunto, permite pensar en el fortalecimiento y la mejora de todo el sistema de la formación de docentes en Paraguay.



Fundamentación

En el marco de la Formación Docente Continua en Servicio, se presenta este nuevo diseño curricular del Técnico Docente en Educación Inclusiva a ser implementado en las instituciones formadoras de docentes. Este curso surge como una oferta educativa, a partir de la promulgación de la ley 4.995/13 de Educación Superior, que en el art. 62 inc.
c. dicta: *"la formación de profesionales de la educación para el desempeño de la función técnica en diversas áreas. Otorga el título de Técnico Docente en un área específica".*

Por otro lado, los instrumentos jurídicos relacionados con los derechos de las personas con discapacidad son:

A nivel internacional

- La declaración Universal de los Derechos Humanos. Año 1948.
- Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del niño. Año 1990.
- Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Año 1993.
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Año 2006.
- Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza. Año 1960.
- Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. Ley 1925 de 2002.

Marco jurídico nacional:

- Constitución Nacional del Paraguay. Año 1992.
- Ley General de Educación N° 1264. Año 1998.
- Ley 3540 del año 2007. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.
- Ley 1680 de 2001 Código de la Niñez y la Adolescencia
- La Ley 5136 De Educación Inclusiva. Año 2013.





Con la promulgación de la Ley 5136/13, quedan estipuladas las acciones a considerar en las aulas y en el proceso enseñanza aprendizaje, el apoyo que debe darse a los ANEAE con trastornos específicos, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo, alumno con condiciones personales o de historia escolar, y a partir del estudio de las variables que se presentan pueda resolverse si dichos estudiantes necesitan que los diseños tengan o no ajustes razonables.

En ese contexto, mediante el curso se busca la formación especializada de los docentes en un área sumamente técnica y que requiere de profesionales que aporten a los procesos de calidad, tanto a nivel institucional como a nivel nacional. Cualquier educador matriculado, puede formarse con este curso para profundizar sus conocimientos y habilidades en el campo de la inclusión, lo que redundará en mejores prácticas en su propia aula, en la posibilidad de ofrecer acompañamiento y asesoría a otros colegas, y colaborar con la mejora de los procesos educativos con miras a brindar más y mejores aprendizajes a los estudiantes.

Esta propuesta es una respuesta al reconocimiento de la diversidad de estudiantes en el sistema educativo y a la necesidad de contar con profesionales educadores especializados en el abordaje de esta diversidad. Forma parte de las estrategias que buscan brindar las garantías para que todos los estudiantes reciban la atención educativa adecuada, y cuando exceda a los límites de atención educativa, puedan ser orientadas las familias para buscar una atención específica en otro ámbito, pero siempre en coordinación con el sector educativo.

Por otra parte, este documento curricular está orientado al logro de competencias integrales que aglutinan capacidades genéricas y específicas, tendientes a consolidar el desarrollo personal y profesional continuo del docente. El mismo fue elaborado con la activa participación de técnicos y especialistas del nivel central del MEC, y la reválida de técnicos docentes de la Dirección General de Educación Inclusiva.





Principios curriculares

Esta propuesta curricular asume una serie de principios que deben formar parte sustancial de la implementación del proyecto, pues son considerados de gran importancia. Por ello, no solo forman parte de un módulo o de un momento. Se entiende por principios, en este campo, como una representación de una idea definida como clave y, como tal, debe ser tenida en cuenta en todo momento, pues rige los procesos de implementación. Son definiciones que orientan tanto la planificación, como el desarrollo y la evaluación del currículum.

a. **Formación basada en competencias**

   Este principio alude a la importancia de integrar en la formación los conocimientos, las habilidades y las actitudes en situaciones concretas donde se requiere la integración de estos saberes. Se trata de preparar a los profesionales a desenvolverse en distintos escenarios educativos, con capacidad de adaptarse críticamente tomando en cuenta el contexto y la situación de cada uno de sus estudiantes. Por ende, no solo se trata de aprender una serie de "fórmulas" aplicables a todos los casos, sino de contar con un abanico importante de estrategias y conocimientos aplicables al campo educativo, y tener desarrollada la capacidad de adecuar permanentemente la intervención a las situaciones (muchas veces nuevas) que se generan durante el proceso. Estas situaciones pueden facilitar o dificultar los aprendizajes, y en cada caso requiere un desempeño crítico, flexible y creativo del docente.

b. **Formación de adultos con experiencia profesional**

   Los participantes del curso son personas con una formación especializada obtenida en instituciones de educación superior, y con experiencias valiosas en el campo profesional. La andragogía orienta sobre el aprendizaje del adulto, y toma en cuenta lo mencionado anteriormente, para orientar procesos educativos donde se consideran importantes la autonomía del adulto, sus responsabilidades como profesionales y otros roles en la familia (ser padres, por ejemplo), sus objetivos propios ante el desafío asumido, la posibilidad de un tratamiento "entre pares" teniendo en cuenta que también son profesionales y, entre otros aspectos, la necesidad de comprensión de la utilidad de lo que se hace y se estudia, de modo a desarrollar aprendizajes integrales con posibilidades reales de aplicación.





c. Integración pedagógica de TIC

La presencia de las TIC en todos los ámbitos es un hecho cada vez más evidente. La mayor parte de los procesos laborales y de la vida cotidiana están mediados por recursos TIC. Su potencialidad en los procesos educativos es indudable. Pero, para aprovecharlos convenientemente, se requiere de profesionales educadores bien formados para integrar pedagógicamente los recursos TIC disponibles en el desarrollo curricular. Para ello, en esta propuesta existe un espacio de formación específica que posibilitará el desarrollo de competencias TIC de los participantes, pero, además, todos los módulos deben integrar las TIC en su desarrollo, de modo a consolidar esas habilidades durante el curso. Esto conlleva la necesaria preparación en competencias TIC de todos los docentes que están encargados de los módulos del curso. Los formadores de formadores requieren al menos un nivel intermedio de competencias TIC de modo que su clase se constituya en un ejemplo de integración de TIC que los participantes estarán observando y experimentando.

d. Compromiso con la calidad educativa

Este principio hace alusión a una de las condiciones ineludibles de un profesional educador: su compromiso con la calidad. Esta premisa refiere directamente al compromiso del docente con el aprendizaje. Un educador profesional es aquel que siente pasión por el aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, y pondrá en práctica sus conocimientos y experiencias para generar las mejores condiciones y las mejores oportunidades para que cada uno de ellos pueda aprender y desarrollar sus habilidades. En este sentido, el profesional educador es capaz de planificar un proceso, tomar las decisiones, llevar adelante lo planificado, realizar una evaluación para identificar fortalezas y debilidades, reorientar los procesos cuando los resultados no son los esperados, generar e implementar nuevas estrategias, siempre en búsqueda de la excelencia educativa.

e. Apertura y flexibilidad

Este principio alude a características sustanciales, tanto del diseño del proyecto curricular, como de la práctica educativa esperada en su implementación. Si bien el proyecto curricular contiene delineamientos claros, esto no representa una propuesta cerrada, sin posibilidades de adecuación a cada contexto y a cada situación. Además, se prevé un espacio muy importante de decisión institucional, un espacio abierto para la toma de decisiones que se confía en los actores locales. Se incluye, desde luego, a los estudiantes, quienes podrán participar en las definiciones que tienen que ver con su propia formación. Esta



toma de decisiones también conlleva la responsabilidad de evaluar y rendir cuentas de esas decisiones.

f. Educación y responsabilidad ambiental

Este principio alude al desarrollo de una conciencia local y global sobre la problemática ambiental y, más aún, a la asunción de una serie de conductas que permitan que nuestra intervención sea lo menos dañina posible al ambiente. También incluye las conductas de preservación y recuperación de ambientes dañados. Es importante dimensionar que cada acción emprendida tiene un impacto en el ambiente. Y que se requiere de la formación de ciudadanos con alto compromiso y responsabilidad ambiental, en un contexto donde se reconoce que la intervención humana ha sido dañina a la naturaleza y que el cambio climático afecta a todos. El planeta necesita de profesionales de la educación conscientes de la problemática y que asumen un estilo de vida amigable con el medio ambiente.

g. Empoderamiento cívico-democrático

Este principio alude a la importancia de formar profesionales de la educación empoderados de los valores cívico-democráticos. Se reconoce la importancia de fomentar acciones desde todos los niveles educativos que posibiliten la formación de una ciudadanía con profundo sentido de respeto a la democracia y los valores que este sistema de relacionamiento social y político promueve en busca del bien común. Las aulas son excelentes espacios donde vivenciar todos estos valores y actitudes vinculados a la vida cívica y democrática.

h. Ética profesional

Todos los profesionales deben estar empoderados de los principios éticos que rigen su profesión. En el caso de los educadores, los mismos son profesionales que trabajan con otras personas, sujetos de derecho. Pero más allá de las normas institucionales, legales o administrativas, el profesional educador debe internalizar una serie de principios que guían su acción y que le permiten tomar decisiones conforme con unos valores. De ser así, esa actuación enmarcada en esos principios y valores hará que el profesional educador realice su tarea de una determinada forma y que esté orgulloso de hacer lo correcto. Conlleva la aplicación de valores como la honestidad, el respecto, la responsabilidad de lo que uno hace o deja de hacer, la cooperación, la empatía, la integridad, entre otros.



Perfil de entrada

Podrán acceder a este curso:

- Profesionales de la educación en servicio, directivos, técnicos de supervisión y supervisores de los diferentes departamentos geográficos con título habilitante y matrícula docente, que reúnan las siguientes condiciones mínimas:
  a. Que posean muy buen nivel de competencia comunicativa en las dos lenguas oficiales del país.
  b. Que estén interesados en profundizar sus conocimientos y habilidades en el abordaje de la educación inclusiva.
  c. Que estén dispuestos a cumplir con la carga horaria y todas las exigencias académicas y de la práctica profesional especificados en este proyecto curricular.
  d. Quienes cumplan con lo establecido en el Art. 5 de la Ley 1725 *Estatuto del Educador*, que expresa: *"El ejercicio de la profesión de educador estará a cargo de personas de reconocida honorabilidad y buena conducta en la comunidad educativa e idoneidad comprobada en la materia".*





Perfil de salida

El Técnico Docente en Educación Inclusiva será capaz de:

- Promover un modelo educativo inclusivo que favorezca al desarrollo de los aprendizajes de todos los estudiantes, reconociendo sus características y sus potencialidades.
- Diseñar propuestas válidas, confiables y pertinentes que ayuden la mejora de los aprendizajes con la utilización del diseño universal de aprendizaje (DUA).
- Planificar, implementar y evaluar estrategias inclusivas de enseñanza aprendizaje que aporten a la búsqueda de la calidad en el servicio educativo institucional.
- Elaborar y orientar propuestas de ajustes razonables.
- Interpretar críticamente informes técnicos relativos a la educación inclusiva referentes a insumos, procesos y resultados educativos y de aprendizaje, basados en datos y procedimientos pertinentes.
- Utilizar los resultados obtenidos en las investigaciones educativas para la elaboración de planes de mejora referidos a la aplicación de los lineamientos y principios de la educación inclusiva.
- Evaluar acciones en el modelo de la educación inclusiva a través de un sistema que permita tener una mirada compleja de la gestión en el aula de modo a proyectar las mejoras.
- Orientar y promover el trabajo en equipo a nivel institucional de acuerdo a los lineamientos, normativas con enfoque a la diversidad y atención a la inclusión.
- Valorar la diversidad de actores educativos reconociendo las potencialidades de cada uno especialmente en lo que refiere al estudiante en relación con su desarrollo integral.
- Utilizar las herramientas tecnológicas en su gestión pedagógica con los estudiantes, en el trabajo colaborativo con otros colegas, y en todas las estrategias de aplicación de los delineamientos y principios de la educación inclusiva.
- Asumir el rol docente con alto compromiso ético, poniendo en vigencia la educación en valores en el proceso educativo.

Descripción de la organización curricular

El diseño curricular del curso ***Técnico Docente en Educación Inclusiva*** se organiza de la siguiente forma:

Áreas de formación: El plan de estudio está organizado en **áreas de formación**. Las mismas constituyen espacios de formación y experiencias en los que se aplican los conocimientos y se desarrollan competencias relacionadas con diferentes campos de las ciencias. Estas áreas posibilitan tener una mirada sobre la organización de la propuesta curricular, pero no establece división alguna en términos de la formación, que debe ser teórico-práctica e interdisciplinar. Además, se suma un **componente local**, que completa el diseño propuesto.

Las áreas de formación son las siguientes:

a. **Área de formación específica**
   En esta área se agrupan los módulos vinculados a la formación de base de todo profesional especializado en la educación inclusiva. El espacio incluye el estudio de los aspectos legales y técnicos de la inclusión en el área educativa, las estrategias de atención partiendo del conocimiento y del análisis de las diferentes realidades, así como todos los fundamentos teóricos que deben sostener esos procesos de análisis, toma de decisiones, generación y aplicación de las estrategias adecuadas.

b. **Área de práctica profesional**
   Este espacio está previsto para implementar experiencias concretas en las instituciones educativas de los aprendizajes desarrollados en el área de formación específica y en el componente local. Esta área cuenta con poca carga horaria presencial y, por el contrario, mucho trabajo de campo. Esa es la cantidad mínima de horas que el estudiante debe estar en el aula, en actividades prácticas tales como la observación, la ayudantía y el desarrollo propiamente de las clases con estudiantes en contexto real, supervisada tanto por la docente responsable de la cátedra, como por los docentes de la institución formadora de docentes. Para ello, se deberán generar instrumentos específicos, tanto para los estudiantes practicantes como para los docentes de las aulas y los tutores responsables de la formación del practicante. Es importante que desde las instituciones formadoras se procure brindar a los estudiantes una diversidad de experiencias, donde puedan aplicar sus saberes en contexto real.

c. **Componente local (optativo)**

Este es un espacio concebido desde dos perspectivas. Por un lado, es un espacio de toma de decisiones a nivel institucional, propio de los diseños curriculares abiertos. Es un reconocimiento a la capacidad desarrollada en las instituciones formadoras de docentes de tomar decisiones curriculares, no solo para realizar las adecuaciones, sino para asumir la responsabilidad de definir una parte del currículum.

Además de ser un espacio para la toma de decisiones a nivel local, se propone que, conforme a las posibilidades de la institución, se pueda ofrecer a los estudiantes más de una opción, y que los mismos puedan elegir las clases a las que desean asistir. Se entiende que la asistencia no es opcional, pero sería ideal que entre varias opciones pueda elegir la que más necesite o la que le parezca más relevante para su formación. Más adelante, se describirán algunos criterios básicos a ser considerados para la toma de decisiones sobre este espacio curricular.

Por otro lado, los siguientes términos son utilizados en la organización curricular:

- **Módulos**: los módulos son unidades curriculares basadas, en la mayoría de los casos, en varias ciencias, que se propone un objetivo claro en el contexto de la preparación de los profesionales, en este caso, en proceso de una formación especializada en educación inclusiva. Los módulos integran las áreas curriculares. Se resalta nuevamente que esta división corresponde a una lógica de organización curricular, y no a una idea de desarrollo curricular de manera atomizada. La formación debe tener siempre la mirada de la integralidad, de la interdisciplinariedad y de la resolución de problemas del campo de la educación inclusiva.
- **Horas Presenciales (HP):** Son horas de 60 minutos de desarrollo de clases en una institución formadora de docentes, con estudiantes físicamente presentes, dirigidos por un tutor o formador.
- **Horas a Distancia (HD):** Son horas de trabajo fuera o dentro de la institución educativa, pero no en un espacio de aula física, sino a través de una plataforma de aprendizaje, con apoyo de un tutor virtual. Para ello, se requiere un “aula virtual” donde deben incluirse todas las orientaciones (instrucciones), las actividades previstas y los recursos educativos digitales. Así, también, incluye otros espacios de comunicación como chats, foros, entre otros. La implementación de la modalidad b-learning exige estas condiciones.





- **Horas de Trabajo Independiente (HTI)**: Son horas de 60 minutos que el formador debe estimar, en función de una tarea que el estudiante puede desarrollar de manera autónoma, con una guía que pudo haberse dado en la clase presencial o a través de la plataforma virtual. Pueden ser ejemplos de trabajo independiente, la entrevista a un educador o a padres de familia sobre temas puntuales y la preparación de un informe como resultado de la entrevista, el análisis de un documento y la presentación de los resultados de ese análisis en forma impresa o audiovisual, una investigación de campo, un experimento fuera del aula, la elaboración de proyectos de intervención educativa, etc.





Plan de estudio y modalidades

Este proyecto curricular contempla dos planes de estudios para una misma formación, que se diferencian únicamente por la modalidad: una propuesta para la modalidad presencial y otra para la modalidad mixta o b-learning.

Modalidad presencial

Es aquella impartida en el aula física, en el contexto de una institución educativa, por un docente catedrático encargado de organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se requiere de docentes altamente calificados, especializados para cada uno de los módulos.

Contempla un porcentaje de trabajo independiente que el estudiante debe realizar, con una orientación del docente responsable, pero el desarrollo de la actividad se realiza fuera del horario de la clase y es de absoluta responsabilidad del estudiante.

El plan de estudio previsto para esta modalidad es el siguiente:

MÓDULOS	Carga horaria	HP	HTI
ÁREA DE FORMACIÓN ESPECÍFICA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA			
1. Marco Normativo de la Educación Inclusiva	40	30	10
2. Atención a las necesidades específicas de apoyo educativo I	100	85	15
3. Atención a las necesidades específicas de apoyo educativo II	100	85	15
4. Atención a las NEA sin discapacidad	100	85	15
5. Trabajo final de la tecnicatura	90	40	50
ÁREA DE PRÁCTICA PROFESIONAL			
6. Práctica Profesional	100	40	60[1]
COMPONENTE LOCAL (OPTATIVO)			
7. Componente Local	60	50	10
TOTAL DE HORAS[2]	590	415	175

[1] En el caso de Práctica Profesional, aunque la carga horaria figure como HTI, gran parte de ese tiempo corresponderá a la práctica supervisada. Es decir, requerirá la presencia del docente de la institución formadora y de un tutor de la institución educativa, o al menos de uno de ellos.

[2] Son horas de 60 minutos.

Modalidad mixta o b-learning

Esta propuesta requiere el uso de una plataforma de educación a distancia, con apoyo de tutores virtuales formados para realizar tutoría virtual, con al menos un curso de 100 horas de capacitación en tutoría virtual, reconocido por el MEC. La plataforma de capacitación podrá ser monitoreada por la Dirección de Innovaciones Pedagógicas, oficina dependiente de la Dirección General de Formación Profesional del Educador del MEC, para dar cuenta de que efectivamente se cumplen con los requisitos mínimos de la modalidad.

Por tanto, para implementar esta modalidad se requiere, además de lo mencionado respecto de los tutores capacitados en TIC, una persona técnica que administre la plataforma, una plataforma de aprendizaje en línea (como Moodle), uno o más encargados del diseño instruccional y de los contenidos educativos digitales (podrían ser los mismos docentes tutores de los módulos si tienen tiempo para ello), como mínimo. Se insta, además, a realizar el seguimiento correspondiente desde las instituciones formadoras para asegurar la calidad de los cursos. La evaluación permanente posibilitará la toma de decisiones en tiempo oportuno de modo a ofrecer un servicio de alta calidad.

MÓDULOS	Carga horaria	HP	HTI	HTI
ÁREA DE FORMACIÓN ESPECÍFICA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA				
1. Marco Normativo de la Educación Inclusiva	40	15	15	10
2. Atención a las necesidades específicas de apoyo educativo I	100	45	40	15
3. Atención a las necesidades específicas de apoyo educativo II	100	45	40	15
4. Atención a las NEA sin discapacidad	100	45	40	15
5. Trabajo final de la tecnicatura	90	20	20	50
ÁREA DE PRÁCTICA PROFESIONAL				
6. Práctica Profesional	100	30	10	60[3]
COMPONENTE LOCAL (OPTATIVO)				
TOTAL DE HORAS[4]	590	225	190	175
7. Componente Local	60	25	25	10

[3] En el caso de Práctica Profesional, aunque la carga horaria figure como HTI, gran parte de ese tiempo corresponderá a la práctica supervisada. Es decir, requerirá la presencia del docente de la institución formadora y de un tutor de la institución educativa, o al menos de uno de ellos.
[4] Son horas de 60 minutos.

Campo laboral

El egresado del curso podrá desempeñarse en equipos centralizados y también en los equipos descentralizados.

- Docente referente en educación inclusiva, como par asesor pedagógico de sus colegas, coordinador de las actividades con los demás miembros de la comunidad educativa en temas de educación inclusiva en instituciones educativas (del sector oficial, privado y privado subvencionado) pertenecientes a cualquiera de los diferentes niveles y modalidades.
- Técnico referente de educación inclusiva en Direcciones Departamentales de Educación, Supervisiones de Apoyo Pedagógico y otras instancias del Ministerio de Educación y Ciencias, tanto en las oficinas desconcentradas como en el nivel central.
- Integrante del equipo de gestión de instituciones educativas encargada del área de la educación inclusiva.
- Integrante técnico de equipos de evaluación externa en los procesos que requieran este tipo de evaluaciones, como referente de educación inclusiva.
- Referente de educación inclusiva en organismos gubernamentales y no gubernamentales que ofrezcan servicios educativos.
- Cooperantes con la educación.

Perfil del formador

- Especialista en Educación Inclusiva con título de grado.
- Licenciado en Ciencias de la Educación con énfasis en educación inclusiva.
- Magister en Educación con énfasis en educación inclusiva.
- Psicopedagogo.
- Psicólogo educacional o psicólogo con habilitación pedagógica, con experiencia en el sector educativo en temas referidos a la educación inclusiva.

Título a ser otorgado

El estudiante que haya aprobado satisfactoriamente todos los módulos de este curso obtendrá el título de:

Técnico Docente en Educación Inclusiva

Orientaciones metodológicas

La metodología, en líneas generales, debe ser coherente con el desarrollo de competencias en el aula y con una mirada holística de la formación. Además, debe ser una formación crítica, donde los estudiantes puedan participar activamente, investigar, leer, opinar, exponer, experimentar, etc.

Pero comencemos con aquellas estrategias más usuales, que tienen su valor pero que **no pueden ser el centro de la metodología de un curso de esta naturaleza**, también que en cada una de las clases sean utilizadas las TIC como facilitadora del proceso y como herramientas de uso para trabajar con los ANEAE.

Clase magistral

Esta técnica sigue muy vigente en las clases de educación superior, no solo de Paraguay sino en varias partes del mundo. El docente sigue siendo, en muchos casos, docente es la fuente principal del conocimiento transmitido al estudiante, en la espera de que este lo asimile y lo pueda utilizar posteriormente para resolver problemas en el contexto de un desempeño contextualizado en una situación particular.

Esta propuesta metodológica tiene su valor. Y en algunas clases, **el docente puede ser la principal fuente de conocimiento, pero lo que no se puede pensar es que las clases de este tipo sean las más recurrentes**. Está bien que en una clase la voz del maestro transmita conocimiento, a la vez que seguridad y autoridad académica. Pero los estudiantes de educación superior deben tener sus propias voces, y solo en algunas clases los docentes deben hablar más que los alumnos. En la mayoría de las clases los estudiantes deben tener espacios de lectura, análisis, discusión, elaboración de conclusiones, etc.

Clase basada en lectura de “folletos”

Esta es otra práctica muy común en la educación superior de nuestro país. Y se pueden usar materiales fotocopiados en algunas clases, se pueden usar folletos o cuadernillos preparados por el docente, etc. Pero como en el caso anterior, debe ser una práctica muy limitada para casos puntuales.

En las clases, se deben consultar diferentes fuentes, contrastar las ideas, complementarlas; indagar en fuentes digitales, en materiales audiovisuales, etc. Y, desde luego, como en toda formación profesional, leer a autores referentes en los temas. De paso, cada estudiante irá ubicando a los estudiosos y formándose una idea de quiénes son los que han investigado y aportado en los temas que están estudiando.

En este contexto, se debería invitar a los estudiantes a adquirir una mínima bibliografía de materiales propios de un docente, libros especializados en pedagogía, psicología del aprendizaje, neurociencia aplicada a la educación, didáctica, evaluación, etc. Y hacerse de una mínima biblioteca digital, en la nube o en su propio dispositivo. Existen muchos materiales de excelente calidad que pueden ser organizados según temas, para tenerlos a mano para las consultas, y para seguir leyéndolos en el tiempo libre. Eso forma parte inherente del perfil de todo profesional educador.

Clase basada en diapositivas

Así como los anteriores, no es menos frecuente el uso de las diapositivas en las clases de educación superior. Y, claro, esto no está mal. Pero sí es preocupante cuando se repite y se vuelve rutina, y entonces, las TIC, con tantas potencialidades, se vuelve en un elemento al servicio de lo que Paulo Freyre llamó “educación bancaria”.

Saber hacer diapositivas, conocer y aplicar los principios básicos de elaboración de una diapositiva, combinar textos, gráficos, fotografía, audio y video, es una competencia básica de un docente en la actualidad. Y más importante aún, saber cuándo usar diapositivas y cómo usarlas para unas clases interactivas con los estudiantes, se vuelve imprescindible para evitar caer en una clase con una pedagogía tradicional, pero con tecnología de punta.

Por todo esto, se recomienda usar las diapositivas en el aula, pero limitar su uso a situaciones específicas, a momentos específicos. Y aprovechar para apoyar a los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades para diseñar buenas dispositivas, aplicando el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA).

El óptimo aprovechamiento de los recursos tecnológicos

La masiva presencia de las TIC en todos los ámbitos genera, para muchos, oportunidades de distracción y un problema en el aula. En educación superior, casi todos los estudiantes y el docente cuentan con un dispositivo móvil inteligente. Y en realidad, esta presencia de la tecnología en las aulas puede representar una gran oportunidad para los procesos didácticos.

De entrada, el acceso a la información deja de ser un problema. Todos pueden consultar diferentes fuentes en cuestión de segundos. Claro, aquí se presentan al menos dos desafíos más, los cuales deben formar parte de las clases: el uso de criterios para discriminar y seleccionar información valiosa entre tanto contenido de mala calidad que existe en internet, y la aplicación de los procedimientos para referenciar las informaciones consultadas. Para ello, de las mejores alternativas es recomendar el uso de buscadores académicos como Google Académico. También, recurrir a bibliotecas donde existen informaciones filtradas, en lugar usar cualquier buscador que nos ofrecerá una lista interminable de fuentes de consulta, entre las cuales muchas contendrán contenidos de dudosa calidad.

Por otro lado, en el aula es muy importante que se trabaje con estrategias didácticas muy bien planificadas por el docente. Los momentos de la clase deben estar muy bien diseñados. Cada actividad debe promover aprendizajes, incluir desafíos cognitivos, hacer pensar a los estudiantes, procesar información, asimilarlas y aplicarlas, experimentar, comprobar hipótesis, etc. Luego, presentar los resultados de los trabajos, debatir las ideas (no a las personas), y sacar conclusiones. Esas conclusiones no solo son teóricas, sino siempre estarán enfocadas a su aplicación en el contexto de la práctica profesional.

En cada uno de estos procesos, las TIC son de gran utilidad. Solo con intención ilustrativa, se mencionan algunos ejemplos:

- **Buscar información**: existen fuentes digitales que contienen información de gran calidad para la formación de docentes, entre ellas, bibliotecas digitales, repositorio de videos, repositorio de diapositivas, páginas oficiales de organismos nacionales e internacionales que trabajan con la educación, etc. Por ejemplo, si uno quiere comprender qué es el LLECE y qué son las pruebas TERCE, basta con visitar el sitio web de esa institución (http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-

llece/) y tendrá información de calidad sobre el tema.





- **Trabajo colaborativo**: para que exista una real colaboración y elaboración conjunta, normalmente es necesario compartir documentos. Eso puede generar múltiples versiones de un mismo archivo y, al final, un "collage" que evidencia desconexiones e incluso incoherencias textuales. Sin embargo, un mismo archivo compartido en la nube permite que todos colaboren en la construcción del contenido, y todos pueden leer y ayudar a mejorar todo el trabajo.
- **Gestión pedagógica del propio maestro**: el uso de una plataforma para la gestión del aula es imprescindible. En los cursos presenciales, es una gran ayuda para ordenar en un mismo sitio los materiales de apoyo y que todos tengan acceso a esos materiales durante el curso. Así también, la gestión de los trabajos, la recepción de las producciones, su revisión y devolución a los estudiantes, la aplicación de procesos de evaluación formativa, son cuestiones que se facilitan mucho más al usar los recursos TIC disponibles.
- **Producción de materiales audiovisuales**: con los dispositivos móviles, existen muchísimas aplicaciones gratuitas que permiten producir contenidos en formato audiovisual, por ejemplo. Es cierto, contienen herramientas básicas de edición, pero permiten a los estudiantes experimentar todo un proceso de preparación de contenidos que debe ser explicado un poco tiempo.

Estos son solo ejemplos. Las TIC nos presentan oportunidades desde múltiples aristas. Dependerá de la creatividad del docente para integrar su uso en los diferentes momentos, de modo a aprovecharlas con la finalidad de potenciar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

Clases interactivas

Una de las características de la formación en este tipo de cursos debe ser la interacción. Esto conlleva la aplicación de técnicas, de dinámicas de trabajo grupal, de espacios donde los estudiantes pueden analizar y opinar, interactuar y colaborar con otros, resolver situaciones, etc. Y, al mismo tiempo, implica limitar las clases basadas en la presentación del docente, aspecto ya mencionado en puntos anteriores.

Asegurar lo mínimo: el proceso de la clase

Si hay un aspecto que no se puede descuidar en cada una de las clases es asegurar aquello básico de un proceso didáctico. Ello implica la comprensión de lo que se debe hacer en la apertura de una clase, lo que puede incluirse en el desarrollo y lo que se debe hacer en el cierre. De la calidad de estos procesos, dependerán, en gran medida, los resultados que se vayan obteniendo.

Además, este es un aspecto fundamental en la formación de los docentes. Los estudiantes deben experimentar en su etapa de formación clases de alta calidad, que les sirvan a ellos de ejemplo, de modo que puedan comprender qué implica llevar adelante un proceso de clase planificado, pensado, con técnicas apropiadas para cada caso, clases interactivas, dinámicas y con un buen abordaje de los contenidos. Eso sería, en síntesis, dar una clase. Y el docente encargado de formar a otros docentes, sin dudas, debe ser un experto en diseñar y desarrollar procesos didácticos.

Enseñar a aprender y aprender a aprender

Una de las cuestiones que quedan claras con los avances de las ciencias es que no vamos a aprender todo en una etapa de formación, y que requerimos aprender a aprender, e internalizar el espíritu del aprendizaje a lo largo de la vida. Y esta realidad no solo debe ser comprendida por todos los docentes, sino asumida. Esto es, ser consciente de que lo que aprendí hoy, deberá actualizarse permanentemente, y de esa actualización yo soy el principal responsable.

Entonces, el profesional que se está formando para ser docente debe internalizar esta realidad, y debe desarrollar una serie de habilidades que les permitan no solo comprender la necesidad de la actualización y el desarrollo profesional, sino saber cómo se hace. Esto es integrar a la formación estrategias referidas a enseñar a aprender, y desde la mirada de cada uno, aprender a aprender.

Se trata de convertir el discurso en práctica real, de fomentar la curiosidad, de conocer dónde hay fuentes de consulta valiosa disponible, de aplicar filtros que posibiliten contrastar la información y verificar en otras fuentes de ser necesario. También se trata de estar alertas todo el tiempo para identificar las novedades de nuestro campo profesional, de aprovechar las oportunidades de formación que hoy en día abundan, por ejemplo, en formato de cursos e-learning y MOOC, entre otros.





Enseñar a actuar de manera racional, técnica y creativa

Uno de los aspectos fundamentales al formase como profesional es la posibilidad de analizar cualquier situación aplicando los conocimientos, de modo a buscar alternativas de intervención de la lógica de las ciencias. Saber actuar requiere saber pensar, analizar las variables, comprender la situación y diseñar estrategias creativas de intervención. Todas estas habilidades de aprenden y se consolidan, y la etapa de formación en una institución formadora (redundancia intencional) es el momento ideal para desarrollarlas. Esto es saber lo que se hace, saber por qué se hace, saber qué cambiar cuando se requiere de ajustes, porque se hizo un análisis y se consideró oportuno realizar esos cambios.

Ningún profesional debería quedarse sin respuesta cuando se le pregunta por qué hace su tarea de una determinada forma y no de otra manera. En el caso del docente, debe saber por qué inició la clase con una actividad, por qué eligió un determinado material de apoyo y no otro, por qué esta dinámica puede resultar para ese momento de la clase, por qué esa formad de evaluar… Y no solo debe ser un saber lógico, sino un saber teorizado, basado en conocimientos estudiados.

Para que ello ocurra, en su etapa de formación debe poder observar que sus formadores también trabajan de esa forma.

Planificación - acción – reflexión – planificación - acción

Esta idea está basada en la actuación racional y técnica. Es contraria a la conocida justificación que muchos dan: “Así lo vengo haciendo y me resulta… así es que sigo haciendo lo mismo”. Pero en realidad los resultados no son satisfactorios.

El ejercicio profesional de la docencia requiere ser muy buen planificador y tener la capacidad de desarrollar lo planificado. Además, requiere de la capacidad de reflexionar sobre la acción, de modo a sacar conclusiones valiosas para mejorar la planificación, ajustar ciertas estrategias de ser necesario y volver a la acción. Y este proceso sigue mientras que uno enseña. El ajuste de las estrategias, la incorporación de nuevos recursos, la adecuación de las actividades a cada grupo de estudiantes, etc., son cuestiones fundamentales para tener éxito en la labor docente.

Creación de espacios ricos para el aprendizaje

Más que un transmisor de conocimientos, el docente es experto en la creación de espacios y oportunidades de aprendizaje. Y eso debe ser vivenciado en las instituciones formadoras de docentes. Por eso tiene sentido los rincones temáticos, las salas temáticas, etc. Entonces, sabe pensar cómo debe ser un espacio pensado para futuros docentes. Y generar las mejores condiciones posibles.

Ahora bien, más allá de los aspectos físicos de la clase, los espacios pueden no ser físicos. Incluyamos los espacios virtuales donde se pueden compartir documentos, recursos digitales y generar espacios de interacción, de intercambio de ideas y de construcción de conocimientos.

Aprendizaje basado en tareas y aprendizaje basado en proyectos

Estas son dos estrategias muy valiosas que deben ser enseñadas a los futuros docentes, y deben experimentar durante su etapa de formación. No se ahondará en lo que implica en términos de diseño de la propuesta, pues eso forma parte de la formación del docente de la institución formadora. Sí se insiste en el valor de estas estrategias.

Pedagogía de la pregunta y de la curiosidad

Ya se mencionó en varias oportunidades que más que un transmisor de conocimientos, el docente es un estratega, un profesional que genera oportunidades de aprendizaje. Una de las estrategias más valiosas es la capacidad del docente de generar preguntas antes que dar las respuestas. Al generar buenas preguntas, posibilita que los estudiantes busquen las respuestas, descubran, generen incluso otras preguntas que permitan ahondar en los temas.

Promover comunidades de aprendizaje y las redes profesionales

Para formar a docentes con el perfil requerido, un aspecto sustancial tiene que ver con las comunidades de aprendizaje y las redes profesionales. En la actualidad, es muy poco común que un profesional trabaje solo. Se trabaja en equipo, se comparten conocimientos, se comparten recursos didácticos, etc.





En este mismo sentido, existen redes profesionales que forman hoy verdaderas comunidades de aprendizaje. Algunas tan grandes que docentes de todo el mundo están compartiendo sus experiencias y sus conocimientos. De esos espacios deben tener conocimiento los futuros docentes y deben ir integrando esas comunidades, tal vez primero para nutrirse de la experiencia de otros, y luego compartir su propia experiencia de modo a ir consolidándose como profesional.

Dar sentido y funcionalidad al aprendizaje

Es imprescindible que todo lo que se proponga en la formación de docentes tenga un sentido. El estudiante debe saber qué está estudiando y para qué sirve eso que está estudiando. Además, dónde y cómo lo aplicará.

Entonces, si se estudia, por ejemplo, el constructivismo, no solo es para comprender la filosofía constructivista (aspecto de importancia indiscutible), sino es para saber cómo se aplica esa filosofía en el aula, qué estrategias son las más apropiadas, cómo se podrían elaborar materiales didácticos desde esta perspectiva teórica, cómo es la evaluación desde este paradigma, etc.

El aprendizaje será funcional y tendrá sentido al aplicar lo aprendido. Y, claro, al revisar esa aplicación e ir ajustando las estrategias, tal como ya se ha mencionado.

Reflexión sobre el propio aprendizaje: metacognición

La metacognición está ampliamente reconocida como una capacidad muy necesaria para consolidar los aprendizajes. Pero como tal, se requiere de práctica, de formación, de desarrollo de esa capacidad. Y eso debe formarse en las instituciones formadoras de docente.

La metodología aplicada en la formación de nuevos docentes debe incluir permanentemente estrategias de metacognición de modo que los futuros educadores desarrollen esos mecanismos asociadas a la regulación y aplicación de los conocimientos. Esto requiere de un proceso sistemático que no se puede descuidar en la preparación de futuros profesionales de la educación, puesto que ellos lo deben hacer con sus estudiantes en sus propias aulas.

Orientaciones generales para la evaluación de los aprendizajes y la promoción

La evaluación forma parte inherente de cualquier proyecto educativo. Y debe ser coherente con la metodología aplicada. Al respecto, en estas orientaciones generales se mencionan solo algunos aspectos sustanciales a ser tenidos en cuenta. Las demás orientaciones específicas están incluidas en cada uno de los programas de estudio de cada módulo que forma parte del plan de estudio.

Sentido y significatividad de la evaluación

La evaluación está pensada para la obtención de información relevante, tanto del proceso como del producto obtenido. Esta información debe llevar a la reflexión y a la toma de decisiones en la búsqueda de la mejora permanente. Ese es el verdadero sentido de la evaluación.

Para los estudiantes, tiene un verdadero valor si les permite tener una idea de sus propios avances, de sus fortalezas y los aspectos que aún requiere mejorar. Aunque para muchos estudiantes la evaluación está vinculada solamente a la promoción, a obtener una calificación para aprobar un curso, la evaluación es un proceso mucho más complejo que permite la adecuación y la mejora de la práctica educativa. Y esto lo deben vivenciar los futuros maestros.

En este sentido, se sugiere limitar solo en situaciones concretas (para no descartar) las técnicas de evaluación que solo permiten recuperar los conocimientos, que en algunos casos en realidad ni siquiera fueron bien aprehendidos. Este tipo de prácticos no permite ver la complejidad del aprendizaje, del desarrollo de competencias. Por el contrario, la evaluación debe evidenciar la aplicación de saberes en situaciones concretas, en desempeños que incluyen actitudes y valores.

Evaluación contextualizada

La evaluación aplicada a la formación de futuros maestros debe ser una evaluación contextualizada. Por ello, desde el documento curricular solo se brindan las orientaciones generales. La definición de los indicadores, las estrategias puntuales, los recursos, los instrumentos, etc., son aspectos importantes que quedan a decisión de cada docente. El tutor es el encargado de aplicar los procesos de la manera más contextualizada posible. Esto, además, implica que la evaluación se debe dar en un

contexto determinado, en una situación determinada, donde se analicen casos referidos o parecidos a los que dan en la realidad.

La contextualización de la evaluación también se da en respuesta a las características de los módulos en desarrollo y de las competencias que se evalúan. Cada módulo tiene sus particularidades, y en algunos casos, son módulos muy diferentes a los demás.

Variedad de estrategias de evaluación en diferentes momentos

Solo la evaluación de producto al final del proceso de desarrollo del módulo resulta insuficiente e incluso inadecuado. Se sugiere la aplicación de diversas estrategias de evaluación, que conlleva la utilización de diferentes tipos de instrumentos de evaluación, durante el proceso de desarrollo de cada uno de los módulos.

Cabe considerar que es la única manera de que la evaluación cumpla con su función de proveer información oportuna, de modo a ajustar en el tiempo preciso las estrategias de enseñanza, en respuesta a las necesidades de los estudiantes.

La evaluación eminentemente formativa

La evaluación formativa instala una perspectiva distinta a la que habitual y tradicionalmente se viene aplicando en el sistema educativo paraguayo y que en los últimos años se ha estado procurando trabajar en los niveles de educación inicial, educación escolar básica y educación media, pero, por razones de pervivencia de las acostumbradas prácticas evaluativas, no ha tenido aún una comprensión cabal de sus procesos e implicancias en la “calificación” del estudiante. Por ello, atendiendo que el sistema de formación inicial del docente debe situar a los futuros docentes hacia lo que en el futuro deben aplican en el ejercicio de su profesión, es necesario que en este curso pasen, ellos mismos, por experiencias de evaluación formativa.

La evaluación formativa corresponde a un paradigma de la evaluación en que se privilegia la visión prospectiva antes que la mirada retrospectiva. No es simplemente una medición de lo que el estudiante aprendió o dejó de aprender. Es, principalmente, una revisión de lo que se aprendió para potenciarlo en el futuro y de lo que no se aprendió para conocer qué hacer al respecto, en un plan de mejora que involucra tanto al tutor formador como al estudiante que se está formando para ser docente.

El concepto mismo de la formación del futuro docente implica un proceso, es decir, el estudiante desarrolla, en un tiempo determinado, unas habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes que le permitirán ser competente para ejercer las funciones





como síntomas de lo que el estudiante está necesitando mejorar y aquello en que su tutor debe ayudarlo a reparar y avanzar. La pedagogía del error permite saber cómo el estudiante va construyendo su aprendizaje, entendiendo que el proceso de aprender es determinado por la reflexión personal y entre los agentes que intervienen en el proceso de enseñar (el tutor) y de aprender (el estudiante). De esta manera, el acto de aprender no es solamente responsabilidad del estudiante (tiene ciertamente el papel central), sino que involucra al docente en el sentido de reencauzar, reorientar, enfatizar, etc. aquellos aspectos en que su estudiante necesita de su acompañamiento.

La evaluación formativa implica, entonces, un diálogo permanente entre el tutor y el estudiante acerca de lo que debe aprender, cómo lo está haciendo, qué necesita mejorar y cómo se le ayuda en esa mejora. Las cinco características de la evaluación formativa que deben ser aplicados en este curso son:

1. **Tanto el tutor como el estudiante comparten las metas de aprendizaje**. Estos dos agentes evalúan constantemente sus avances en relación con los objetivos de aprendizaje. Por ello, es necesario que el tutor presente a los estudiantes el listado de los aprendizajes que, mediante su módulo, espera que ellos logren, así como los criterios e indicadores que tendrá en cuenta para determinar el logro de esos aprendizajes. Las reglas de juego tienen que ser claras, desde el principio, para los estudiantes.

   Las **metas de aprendizaje** son los objetivos específicos de cada módulo expresados en el tiempo, es decir, la determinación del periodo en que se espera que el estudiante logre esos aprendizajes. Los **criterios** son los constructos o razonamientos desde los cuales se determinarán si las metas de aprendizaje fueron o no logradas. Los **indicadores de logros** son enunciados concretos, tangibles, objetivos, expresados como conductas observables del estudiante y que permiten decir al tutor, o al propio estudiante, si tal o cual objetivo han sido logrados conforme con los criterios definidos.

   Los tutores de los institutos formadores de docentes deben planificar su enseñanza en función de los criterios de logros establecidos en los módulos que desarrollan, deben destinar un tiempo para trabajar con los estudiantes las metas y los criterios e indicadores de logros, incluso deben mostrarles ejemplos de cómo se harían tangibles esos indicadores. Es muy importante también que los tutores vinculen las metas de aprendizaje de su módulo con el valor que estas tienen para la vida profesional del estudiante que está en formación para ser docente.



Por su parte, los estudiantes que están en formación deben conocer y comprender las metas de aprendizaje de cada módulo, así como los criterios e indicadores de logros. Estos estudiantes deben identificar y justificar, ellos mismos, sus logros y los aspectos a mejorar con base en los criterios e indicadores trabajados. Así también, se les debe ayudar a comprender el vínculo que tienen las metas de aprendizaje con su propia vida.

La evaluación debe ser parte cotidiana del quehacer del aula en un instituto formador de docentes, tanto para orientar de la mejor manera el proceso de formación como para tomar las decisiones oportunas. Esta expresión, "oportunas", es muy importante enfatizar en tanto que la evaluación, si solo se aplica en el último momento del semestre y con el solo efecto de calificar al estudiante, no cumple con su función de proporcionar información para la mejora en el mismo proceso de la formación. Por ello, las decisiones para la mejora deben darse en el tiempo oportuno, que permita retroalimentar y mejorar porque, en suma, eso es formar a las personas.

2. **Tanto el tutor como los estudiantes recogen juntos una variedad de evidencias**. La evaluación formativa, en tanto privilegia la visión en prospectiva de las tareas que deben emprender tanto el tutor como los estudiantes para la mejora de la formación de estos, aplica los procedimientos evaluativos de la observación, la prueba y el informe, y los instrumentos consecuentes con estos procedimientos. En este paradigma de la evaluación no es posible aplicar una sola prueba, en un solo evento, para determinar el logro de las metas de aprendizaje. Cuanta más variedad de evidencias sean recogidas, tanto mejor para que los estudiantes y el tutor cuenten con una base confiable para tomar decisiones que apunten a optimizar la formación.

   La evaluación formativa tiene los siguientes rasgos: se ubica en el paradigma cualitativo, con un método inductivo-descriptivo; emplea técnicas de recogida de datos centradas en la observación, la entrevista, el análisis de tareas, el análisis de datos (análisis de contenidos, triangulación) y la comparación de datos obtenidos de las fuentes, técnicas y métodos.

   Algunos instrumentos (involucra procedimientos) recomendados para aplicar en la evaluación formativa son el anecdotario, el cuestionario, la lista de cotejo, el registro de secuencias de aprendizaje, las pruebas orales, las pruebas prácticas, las pruebas escritas, el informe de autoevaluación, la bitácora, el diario de clases, la rúbrica, el portafolios, etc. Es ideal aplicar instrumentos integradores de distintas técnicas.



Los indicadores de la evaluación formativa deben integrar habilidades, conocimientos, destrezas y actitudes. Como la formación atiende la integralidad de la persona que se está formando para ser docente, es conveniente atender todas las dimensiones de la persona en su evaluación.

La evaluación formativa es eminentemente descriptiva, y solo en pocas veces se aplica una escala numérica.

3. **El estudiante que se está formando para ser docente aplica procesos de retroalimentación**. El propósito principal de la evaluación formativa es hacer un seguimiento y facilitar el aprendizaje del estudiante y no simplemente medir cuánto ha aprendido, puesto que mide sus logros en términos de objetivos claramente establecidos y no en comparación competitiva con otro estudiante. De esta manera, la evaluación se constituye en un instrumento muy valioso para que el estudiante reflexione sobre su aprendizaje, trabajando con un espíritu no competitivo, sino cooperativo.

   Dado que el acto evaluativo es constante y permanente (no es un acto final al cierre del semestre o al finalizar el desarrollo del módulo), el tutor va ayudando al estudiante a mejorar los aspectos de su formación que sean necesarios. Además, y como un espejo de lo que ocurrirá en el ejercicio de su profesión docente, el estudiante debe pasar por la experiencia de que su propio aprendizaje es producto de un proceso de construcción, es decir, un proceso en que el aprendizaje se genera y se afianza mediante la reiteración, la recurrencia, la insistencia y la persistencia.

   La retroalimentación permite entender y aplicar que el aprendizaje no se produce necesariamente en un solo acto, en un evento. No es un acto mágico ni milagroso. Es un acto intencionado, provocado y planificado que se realiza en diferentes momentos, en eventos que han sido pensados y dirigidos hacia un propósito determinado.

   El trabajo mediante secuencias didácticas es una excelente estrategia para el desarrollo de la retroalimentación en las clases de la formación inicial de docentes.

4. **La evaluación formativa facilita que el estudiante que se prepara para ser docente tenga un rol activo en su formación**. Los estudiantes, en tanto responsables de su formación y ocupados activamente en ello, conocen las metas de aprendizaje y las estrategias que deben utilizar para desarrollar las tareas, tanto las trabajadas en clase como las de las horas de trabajo independiente.

   Sobre ese conocimiento y comprensión de lo que se espera de ellos, los estudiantes evalúan sus logros (así también pueden evaluar los logros de sus compañeros atendiendo que se aplican criterios comunes, en un proceso de coevaluación), analizan sus desempeños y participan en la identificación de los aspectos deben mejorar.

   Es importante que el tutor de la formación docente facilite procesos de participación de todos los estudiantes. No es bueno que solo unos cuantos participen y el resto colabora solo con asentimientos que no siempre demuestran comprensión de los procesos de aprendizaje que están siendo llevados a cabo.

   Así también, las clases con participación activa de los estudiantes promueven el diálogo abierto lo que, en definitiva, desplaza el tradicional dominio del tutor en la mayor parte del tiempo destinado a aprender (cuánto tiempo habla el docente durante la clase y cuánto los estudiantes, cuánto tiempo se destinan a los trabajos individuales y grupales, cuál es el papel del docente en la sistematización de la clase, etc.).

5. **La evaluación formativa permite la retroalimentación del tutor en su práctica de enseñanza**. Los tutores que tienen a su cargo los módulos de la formación inicial del docente, al generar una serie de evidencias acerca de la marcha y progreso del aprendizaje de sus estudiantes, deben analizar qué están aprendiendo estos y en qué necesitan que se les ayude. Los tutores no deben creer que porque hayan enseñado una vez un contenido ya ha sido suficiente para que sus estudiantes lo aprendan.

   La evaluación formativa permite a los tutores determinar cuáles son los errores de sus estudiantes y analizar por qué se producen estos. Con este análisis, los tutores deben determinar cómo apoyarlos, reflexionar sobre la práctica y sobre los recursos que dispone a efectos de un aprendizaje sostenido.





La función sumativa de la evaluación

La evaluación formativa permite aplicar procedimientos y técnicas de recolección de datos sobre los estudiantes para la toma de decisiones, en el mismo proceso, a efectos de la mejora constante en la formación. Ahora bien, el proceso de formación tiene un cierre al cabo de un periodo de tiempo y es necesario aplicar procedimientos para la calificación del estudiante y, con ello, determinar su promoción. Es así que, la evaluación formativa genera insumos para calificar y promocionar, es decir, en esa etapa del final de semestre la evaluación formativa está al servicio de la evaluación en su función sumativa.

En efecto, en la formación de docentes (aplicado en este curso) se considera fundamental que la evaluación sumativa se realice bajo los preceptos de la evaluación criterial.

La evaluación criterial es un modo de comprobar el rendimiento de los estudiantes cuya característica reside en que la apreciación del grado en que han sido cubiertas las metas de aprendizaje se hace en función de las realizaciones de cada estudiante, sin compararle con las de sus compañeros.

Para la evaluación criterial se tendrán en cuenta los indicadores de logros determinados por cada tutor en el módulo que tiene a su cargo. Se insiste que estos indicadores deben contemplar conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes. La detección del logro de los mismos se evidenciará aplicando una diversidad de procedimientos e instrumentos evaluativos que generen la evidencia sobre el logro y el avance de los estudiantes en su aprendizaje. En ningún caso se aplicará un solo evento evaluativo y si se aplicara una evaluación globalizadora esta será solo un insumo más en la recolección de datos del proceso.

En el listado de indicadores (asociados estos a las metas de aprendizaje) se deben identificar aquellos de logro imprescindible, aquellos que hacen a la esencia de la meta de aprendizaje y cuyo logro permitirá garantizar al tutor que su estudiante ha logrado lo básico o elemental de los aprendizajes intencionados en el módulo. Estos indicadores de logro imprescindible no deberían ser exclusivamente los de conocimientos o de habilidades, también pueden incluir los de destrezas y de actitudes.





Al término del tiempo destinado al desarrollo del módulo, el tutor sistematizará la información y las evidencias recogidas durante el semestre, valorando el progreso que demostraron sus estudiantes en relación con los criterios e indicadores establecidos. Como producto de esta sistematización procederá a calificar el aprovechamiento del módulo por cada estudiante en términos del aprendizaje que este haya alcanzado. Se considerará el progreso del estudiante durante el desarrollo del módulo y no necesariamente el promedio de las puntuaciones. Es más, un promedio de puntuaciones incluso puede ser perjudicial para el estudiante que haya tenido un inicio modesto en relación con algún indicador pero que al cierre del módulo ya cuenta con una apropiación en un nivel alto de ese mismo indicador. En efecto, la pregunta que el tutor debe hacerse al cierre del módulo, en relación con cada estudiante, es si logró o no tal o cual indicador.

Para la calificación conforme con la evaluación criterial se establece el punto de corte, que diferencia entre estudiantes que han alcanzado las metas de aprendizaje y los que no. Siguiendo la lógica de calificaciones en el sistema educativo paraguayo, se propone que en una escala numérica de 1 al 5, la calificación 2 sea el punto de corte en la calificación.

En cada módulo se aplicará la siguiente rúbrica para determinar la calificación de cada estudiante de la tecnicatura.

Calificación	Detalle
5	El estudiante logra la totalidad de los indicadores de logro imprescindible y de los indicadores de contingencia. Si el estudiante supera las expectativas de aprendizaje en el módulo, se le otorga la calificación 5.
4	El estudiante logra la totalidad de los indicadores de logro imprescindible además de una mayoría de los indicadores de contingencia.
3	El estudiante logra la totalidad de los indicadores de logro imprescindible además de algunos pocos indicadores de contingencia.
2	El estudiante logra la totalidad de los indicadores de logro imprescindible.
1	El estudiante no logra la totalidad de los indicadores de logro imprescindible, aunque haya logrado los de contingencia.

Al término del curso, el estudiante que haya aprobado la totalidad de los módulos se promoverá y tendrá derecho al título *Técnico Docente en Educación Inclusiva*.

Conforme a la aprobación de los módulos, se consignará los créditos ganados por cada estudiante. Esos créditos, así como las calificaciones quedarán consignados en el certificado de estudio.

En caso de que el estudiante tenga calificación 1 (uno) en Práctica Educativa, tendrá que, necesariamente, repetir completamente las prácticas en una sola oportunidad, para determinar si aprueba o no. En caso de no aprobar en esta segunda oportunidad, no podrá acceder a la titulación. Sí tendrá derecho de iniciar de nuevo el curso en otra cohorte.

En caso de que el estudiante repruebe uno o la totalidad de los módulos, siempre y cuando no sea Práctica Educativa, se aplicará un plan de mejora en cada módulo reprobado. Este plan será construido por el estudiante con su tutor y al cabo de su desarrollo, se aplicará una instancia de evaluación en su fase complementaria. Si el estudiante vuelve a reprobar el módulo en esta fase, entonces repetirá el módulo (solo el módulo reprobado).

En cuanto a la escolaridad, la participación diaria del estudiante en cada uno de los procesos de aprendizaje es necesaria para un buen aprovechamiento de las situaciones de aprendizaje. Si un estudiante no asiste puntualmente a clases, esa situación debe ser objeto de un plan de mejoras en el contexto de la evaluación formativa. En caso de ausencias reiteradas, cada institución formadora deberá documentar dicha situación o tomar las decisiones correspondientes. De hecho, no puede un estudiante irregular aprobar ningún módulo por el tipo de evaluación que se aplica en este curso.

Cualquier tipo de fraude, plagio o similar, que atente contra la ética y los principios generales de la profesión docente, será causante de la cancelación de la matrícula al curso. En estos casos, cada institución deberá elaborar un acta y documentar lo acontecido.

Bibliografía

Alba, C. (2016). Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas. San Sebastián de los Reyes, Madrid: Morata.

Arbesú, María Isabel y Barriga, Frida Díaz (2013). Portafolio docente. Fundamentos, modelos y experiencias. México: Díaz de Santos y Universidad Autónoma Metropolitana- Xochimilco.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los derechos del niño. Ginebra: Naciones Unidas.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Ginebra: Naciones Unidas.

Asamblea General de las Naciones Unidas, (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Ginebra: Naciones Unidas.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1993). Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades. Ginebra. Naciones Unidas

CAST (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author. Recuperado de: https://emtic.educarex.es/images/articulos_mila/DUA_articulo/UDL_Guidelines_v2.0-full_espanol.pdf

Díez Villoria, E. y Sánchez Fuentes, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. Aula Abierta, Vol. 43 Issue 2 July-December 2015, pp. 87-93. DOI: https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002

Ley N.° 5.749/17 Que Establece la Nueva Carta Orgánica del Ministerio de Educación y Ciencias. Asunción: MEC

Ministerio de Educación y Cultura. (2017). Ley N.° 5.136/13. Asunción: Diario Fascículo 3 UH. Ministerio de Educación y Cultura.

Ministerio de Educación y Cultura. (2014). Decreto Reglamentario N.° 2.837/14 que Reglamenta la Ley N.° 5.136/13 de Educación Inclusiva. Asunción: MEC

Ministerio de Educación y Cultura. (1998). Ley General de Educación N.° 1.264/98. Asunción: MEC.

Ministerio de Educación y Cultura y Fundación Saraki. (2017). Manual de Accesibilidad Física en Escuelas. Asunción: Fundación Saraki.

Rolón, V. (2020). Diseño universal de aprendizaje y las tecnologías de la información y la comunicación. Revista Paraguaya de Educación, 8 (2).

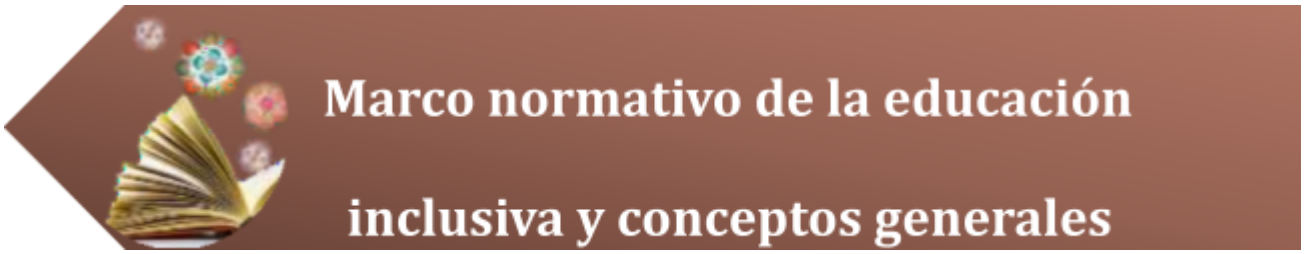
Secretaria Nacional por los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad (senadis), Comisión Nacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad (conadis) y Naciones Unidas Derechos Humanos. (2015). Plan de Acción Nacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad. 2015-2030. Asunción: Fundación Saraki.

UNESCO. (2007). Educación de Calidad para Todos: un asunto de derechos humanos. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO Santiago.

UNESCO (2002) Teaching and learning for a sustainable future: a multimedia teacher education programme. A multimediateachereducation programme. UNESCO by Griffith University, Australia, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125238

UNESCO (2019) Teacher policy development guide. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Secretariat of the International Task Force on Teachers for Education 2030: France, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370966?posInSet=2&queryId=675153ac-dc6b-444b-a2c3-fcc7d4e205cd

PROGRAMAS DE ESTUDIO



I. Identificación

Nombre del módulo:	**Marco Normativo de la Educación Inclusiva**
Carga horaria:	40 horas
Créditos:	2
Perfil del tutor:	Especialista en Educación inclusiva. Lic. Ciencias de la Educación. Magister en Educación.

II. Fundamentación

La promulgación de la Ley N.° 5.136/13 de Educación Inclusiva marcó un importante paso en la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje en todo el sistema educativo nacional. Conocer y aplicar las normativas sobre la educación inclusiva facilita el progreso de las personas con discapacidad y se evita las barreras propias que se crean con el desconocimiento de las leyes.

Una sociedad que funciona basada en derechos humanos ayuda al progreso integral de las personas pues que las posibilidades de avances académicos se dan por igual en un contexto de búsqueda de equidad.

Desde este punto de vista, la educación inclusiva debe caracterizarse por ser accesible con el aseguramiento de la participación plena de los estudiantes con discapacidad que, en igualdad de condiciones, puedan transitar un proceso de enseñanza de aprendizaje de calidad.

III. Competencias

- Aplicar en procesos educativos las normativas referidas a la educación inclusiva.

IV. Contenidos

- Fundamentos teóricos básicos de la educación inclusiva
  - Integración vs inclusión
  - Diseño universal de aprendizaje (DUA).
  - Atención a la discapacidad
  - Clasificación de la discapacidad
- Normativas de la educación inclusiva
  - Ley 5136/2013 y sus reglamentaciones
  - Ley 1264/1998
  - Ley 3540/2007
  - Ley 1680/2001
  - Ley 4251/2010

- Convenciones Internacionales:
  - La declaración Universal de los derechos humanos. 1948
  - Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del niño. 1990
  - Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. 1993
  - Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.2006
  - Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza. 1960
  - Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con Discapacidad. Ley 1925 de 2002.

V. Orientaciones metodológicas

Los aprendizajes que mediante el abordaje del módulo se pretenden desarrollar involucran la aplicación de estrategias metodológicas activas y participativas que orienten al análisis, reflexión y aplicación de los saberes.

En tal sentido, la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos referidos a las normativas de la educación inclusiva tienen su abordaje teórico, práctico y reflexivo. Estos podrán desarrollarse a partir de la aplicación de técnicas individuales y grupales, tales como debates, paneles, discusiones, estudio de casos, análisis de situaciones concretas y reales, tareas e interrogatorios dirigidos, exposiciones, aprendizaje basado en problemas, entre otros.

En este contexto, se recomienda planificar cuidadosamente los procesos de enseñanza, incluyendo actividades estratégicamente seleccionadas en cada uno de los momentos didácticos. Al mismo tiempo, promover estrategias generales aplicables a cualquier módulo como el trabajo colaborativo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en tareas, entre otros, además de utilizar crítica y creativamente las TIC con fines didácticos.

Igualmente, se recomienda que los procesos didácticos que involucren el desarrollo de los temas giren en torno a situaciones reales, donde los estudiantes puedan apreciar, por ejemplo, los efectos y las implicancias que siguen teniendo la aplicación de los principios de la educación inclusiva, tanto desde la perspectiva del acceso a los servicios educativos, desde las respuestas específicas a nivel didáctico en la enseñanza y en la evaluación de los aprendizajes.

VI. Evaluación de los aprendizajes

La evaluación es un proceso dinámico, flexible y procesual; permite formular juicios de valor y contribuye a determinar aspectos que pueden y deben mejorarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación permite al docente recoger información válida que lo ayuda a realizar intervenciones oportunas en el aula, lo cual beneficia el desarrollo de capacidades en los estudiantes. Por lo tanto, este proceso también requiere de preparación y planificación, y debe ser coherente con la metodología propuesta.

Para este módulo, se recomienda aplicar diferentes procedimientos de evaluación de los aprendizajes, proponiendo tareas y actividades con indicadores claros y precisos referidos a las competencias que deben desarrollar los estudiantes docentes, todo esto en el marco de la evaluación formativa y de proceso.

Se propone la utilización de diversos procedimientos e instrumentos, e incorporar como estrategia la utilización del portafolio de evidencias, que puede ser un portafolio digital o impreso. En este portafolio, el estudiante debe organizar sus producciones, de modo a evidenciar los aprendizajes esperados, conforme con los criterios y los indicadores que el docente debe presentar a sus estudiantes con antelación.

En cuanto a la evaluación sumativa, se aplicarán los procedimientos previstos en la normativa del curso.

VII. Bibliografía

Alba, C. (2016). Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas. San Sebastián de los Reyes, Madrid: Morata.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). Convención Sobre los Derechos del Niño. Ginebra: Naciones Unidas.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ginebra: Naciones Unidas.

Asamblea General de las Naciones Unidas, (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Ginebra: Naciones Unidas.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1993). Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades. Ginebra. Naciones Unidas

CAST (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author. Recuperado de: https://emtic.educarex.es/images/articulos_mila/DUA_articulo/UDL_Guidelines_v2.0-full_espanol.pdf

Díez Villoria, E. y Sánchez Fuentes, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. Aula Abierta, Vol. 43 Issue 2 July-December 2015, pp. 87-93. DOI: https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002

Ley N.° 5.749/17 que Establece la Nueva Carta Orgánica del Ministerio de Educación y Ciencias. Asunción: MEC

Ministerio de Educación y Cultura. (2017). Ley N.° 5.136/13. Asunción: Diario Fascículo 3 UH. Ministerio de Educación y Cultura. (2017).

Ministerio de Educación y Cultura. (2014). Decreto Reglamentario N.° 2.837/14 que Reglamenta la Ley N.° 5.136/13 de Educación Inclusiva. Asunción: MEC

Ministerio de Educación y Cultura. (1998). Ley General de Educación N.° 1.264/98. Asunción: MEC.

Ministerio de Educación y Cultura y Fundación Saraki. (2017). Manual de Accesibilidad Física en Escuelas. Asunción: Fundación Saraki.

Rolón, V. (2020). Diseño universal de aprendizaje y las tecnologías de la información y la comunicación. Revista Paraguaya de Educación, 8(2).

Secretaria Nacional por los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad (SENADIS), Comisión Nacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad (CONADIS) y Naciones Unidas Derechos Humanos. (2015). Plan de Acción Nacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad. 2015- 2030. Asunción: Fundación Saraki.



Módulo II. Atención a las necesidades específicas de apoyo educativo I

I. Identificación

Nombre del módulo:	**Atención a las necesidades específicas de apoyo educativo I**
Carga horaria:	100 horas
Créditos:	6
Perfil del tutor:	Especialista en Educación inclusiva. Lic. en Ciencias de la Educación, Magister en Educación

II. Fundamentación

La discapacidad física se debe tener muy en cuenta cuando se evalúa la accesibilidad a la escuela y el manejo dentro de ella. En cuanto al proceso enseñanza aprendizaje se debe evaluar los espacios con los que se cuenta para la movilidad de los ANEAE: su desplazamiento, ingreso, egreso del aula. La infraestructura edilicia debe ser revisada de acuerdo con la teoría DU que busca que todos los espacios sean accesibles.

En este módulo se abordan aspectos fundamentales sobre la atención a la discapacidad física y los ajustes de acceso en el entorno. La organización del entorno debe permitir a los alumnos el acceso autónomo, mediante adecuaciones en los espacios, la ubicación, y las condiciones en las que se desarrolla la actividad. Para ello, se propone considerar el Manual de Accesibilidad Física en Escuelas, elaborado por la Fundación Saraki y el MEC, en el cual se pueden encontrar las normas para la aplicación de ajustes razonables en el entorno físico de la escuela. También, en este módulo se trabaja con la discapacidad auditiva y la capacidad intelectual.





III. Competencias

- Determinar las características y la atención que requieren los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo con discapacidad física, intelectual y visual.
- Analizar la importancia de la colaboración entre la escuela y la familia para el desarrollo de las competencias de los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo con discapacidad física, intelectual y visual.
- Aplicar el diseño universal de aprendizaje (DUA) con las técnicas evaluativas necesarias en los procesos didácticos.

IV. Contenidos

- Estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo con discapacidad física, intelectual y visual. Paradigmas de abordaje del tema.
- Discapacidad física. Características. Implicancias en el ámbito educativo.
- Discapacidad intelectual. Características. Implicancias en el ámbito educativo.
- Discapacidad visual. Características. Implicancias en el ámbito educativo.
- Discapacidad auditiva. Características. Implicancias en el ámbito educativo. Implicancias en el ámbito educativo.
- Adecuaciones curriculares. Significativos y no significativo
- Evaluación de los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo con discapacidad física, intelectual y visual. Aplicación del DUA.

V. Orientaciones metodológicas

El desarrollo de este módulo requiere la integración de la teoría y la práctica, de modo de manera a potenciar las oportunidades de aprendizaje Por ello, se propone propiciar espacios que favorezcan a los estudiantes docentes formar parte de la elaboración de actividades con el objeto de determinar la validez de cada propuesta, en espacios de reflexión continua en forma participativa y colaborativa. Por ende, implica coordinar t llevar adelante actividades que les permitan intercambiar opiniones, ideas y experiencias, investigar las experiencias de otros, las alternativas que han aplicado y los resultados que han obtenido, de modo a enriquecerse con esas experiencias.

Se sugiere orientar a los estudiantes a que escojan las actividades relacionadas con los puntos desarrollados. Así podrán utilizar los paradigmas de Reggio Emilia y la pedagogía verde para realizar la unión de la teoría y la práctica. Asimismo, hay que indicar que lo principal es tener en cuenta que la técnica seleccionada será coherente con la capacidad que se pretende evidenciar.

Se podrán realizar ejercicios de ajustes razonables trabajando con la condición de discapacidad física, intelectual, visual.

VI. Evaluación de los aprendizajes

La evaluación es un proceso dinámico, flexible y procesual; permite formular juicios de valor y contribuye a determinar aspectos que pueden y deben mejorarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Considerando que la evaluación es un sistema procesual, la misma ha de aplicarse teniendo en cuenta los siguientes momentos:

Evaluación Inicial. En este momento de la evaluación, se deberán determinar las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, a fin de posibilitarles la adquisición del nuevo aprendizaje. Sería pertinente, entonces, que en la evaluación diagnóstica se promuevan actividades, que, basadas en los saberes previos de los estudiantes, los induzcan al descubrimiento y a la resolución de situaciones problemáticas, por supuesto, sobre realidades del entorno.

Evaluación procesual. Se insta a prestar especial atención a los avances producidos en lo que a aprendizajes refiere. En dicha valoración, es preciso que se observe detenidamente el desempeño del estudiante con respecto a los aprendizajes que éste deberá manifestar, y para ello, se sugiere el despliegue de actividades que conlleven la participación en debates y la manifestación de posturas, de juicios de valor, de reflexiones a través de expresiones orales y escritas, entre otras.

En tal sentido, lo recomendado es el uso del portafolio de evidencias que pudiera contener las producciones más significativas realizadas por el estudiante, obtenidas a través de observaciones, de informaciones procesadas a través de mapas y redes conceptuales (indagaciones), conclusiones derivadas a través de estudios de casos y resultados de situaciones problemáticas. Asimismo, el portafolio podría contener resultados de pruebas escritas en sus diferentes variantes y de pruebas de ejecución (muestras de exposiciones desarrolladas, redacciones donde manifiesten reflexiones realizadas, opiniones, y posturas asumidas con sus correspondientes argumentaciones, entre otros).

Asimismo, es importante destacar que en el proceso de desarrollo de capacidades se deberá realizar una permanente retroalimentación al estudiante, a fin de posibilitar el avance de los aprendizajes y de generar estrategias orientadas a superar las debilidades detectadas.

Evaluación final. Se sugiere que, en este momento de la evaluación, los resultados de aprendizajes sean sistematizados y valorados con base a las demostraciones realizadas por los estudiantes y a las evidencias manifestadas a través del portafolio.

Cabe destacar, que para la aplicación de la evaluación en sus tres momentos tienen especial importancia los aprendizajes específicos a través de los cuales se estimarán el desarrollo y la adquisición de las capacidades por parte de los estudiantes. Por ello, se recomienda considerar permanentemente los indicadores de logro, estipulados por el docente del módulo, a la luz de las capacidades establecidas en el presente módulo.



VII. Bibliografía

Helix. (2017). Libro blanco sobre discapacidad auditiva Ámbitos de actuación, recursos, ayudas y protocolos.http://www.helixcv.com/wp-content/uploads/2017/07/LIBRO-BLANCO-SOBRE-DISCAPACIDAD-AUDITIVA-%C3%81mbitos-de-actuaci%C3%B3n.pdf

Martinez, C.(S/f) Protocolo Accesible para personas con discapacidad disponible en https://www.una.py/wpcontent/uploads/2020/07/Protocolo_Accesible_Paraguay_MSc_Cesar_Martinez.pdf

Resolución N.° 17.267 por la cual se aprueban los lineamientos para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay, en instituciones educativas de gestión oficial, privada subvencionada y privada de este ministerio 127

Resolución N.° 22.720 por la cual se establecen las responsabilidades y procedimientos para la expedición de dictámenes, de ajustes razonables, a estudiantes de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo nacional.



Módulo III. Atención a las necesidades específicas de apoyo educativo II

I. Identificación

Nombre del módulo:	**Atención a las necesidades específicas de apoyo educativo II**
Carga horaria:	100 horas
Créditos:	6
Perfil del tutor:	Especialista en Educación inclusiva. Lic. en Ciencias de la Educación, Magister en Educación.

II. Fundamentación

La perspectiva de la educación inclusiva busca que los estudiantes puedan desenvolverse en condiciones regulares y que de ninguna manera se afecte su desarrollo personal. Un buen profesional será aquel que sepa optar, en cada circunstancia, por las técnicas e instrumentos que mejor se adapten a cada realidad educativa del aula.

En este módulo se abordan temas fundamentales que permitirán a los técnicos docentes de esta especialidad tener las herramientas metodológicas de abordaje para la atención a los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo. Se trata de reconocer esas necesidades de modo a determinar las estrategias más adecuadas a ser implementadas en el ámbito educativo.





III. Competencia

- Diseñar actividades y estrategias de aulas para implementar ajustes significativos en los niveles inicial, EEB y nivel medio según las necesidades del contexto escolar.
- Elaborar e implementar propuestas de enseñanza-aprendizaje en respuesta a la atención a la diversidad y la inclusión educativa para los estudiantes con discapacidad psicosocial, trastornos específicos de aprendizajes, incorporación tardía al sistema educativo, condiciones personales o historia escolar.

IV. Contenidos

- Discapacidad auditiva. Hipoacusia.
- Sordoseguera
- Discapacidad sicosocial
- Trastornos específicos de aprendizajes
- Incorporación tardía al sistema educativo
- Condiciones personales o historia escolar.

V. Orientaciones metodológicas

El desarrollo de este módulo requiere la integración de la teoría y la práctica, de modo de manera a potenciar las oportunidades de aprendizaje Por ello, se propone propiciar espacios que favorezcan a los estudiantes docentes formar parte de la elaboración de actividades con el objeto de determinar la validez de cada propuesta, en espacios de reflexión continua en forma participativa y colaborativa. Por ende, implica coordinar t llevar adelante actividades que les permitan intercambiar opiniones, ideas y experiencias, investigar las experiencias de otros, las alternativas que han aplicado y los resultados que han obtenido, de modo a enriquecerse con esas experiencias.

Se sugiere orientar a los estudiantes a que escojan las actividades relacionadas con los puntos desarrollados. Así podrán utilizar los paradigmas de Reggio Emilia y la pedagogía verde para realizar la unión de la teoría y la práctica. Asimismo, hay que indicar que lo principal es tener en cuenta que la técnica seleccionada será coherente con la capacidad que se pretende evidenciar.

Se podrán realizar ejercicios de ajustes razonables trabajando con la condición de discapacidad física, intelectual, visual.

VI. Evaluación de los aprendizajes

La evaluación es un proceso dinámico, flexible y procesual; permite formular juicios de valor y contribuye a determinar aspectos que pueden y deben mejorarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Considerando que la evaluación es un sistema procesual, la misma ha de aplicarse teniendo en cuenta los siguientes momentos:

Evaluación Inicial. En este momento de la evaluación, se deberán determinar las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, a fin de posibilitarles la adquisición del nuevo aprendizaje. Sería pertinente, entonces, que en la evaluación diagnóstica se promuevan actividades, que, basadas en los saberes previos de los estudiantes, los induzcan al descubrimiento y a la resolución de situaciones problemáticas, por supuesto, sobre realidades del entorno.

Evaluación procesual, donde se insta a prestar especial atención a los avances producidos en lo que a aprendizajes refiere. En dicha valoración, es preciso que se observe detenidamente el desempeño del estudiante con respecto a los aprendizajes que éste deberá manifestar, y para ello, se sugiere el despliegue de actividades que conlleven la participación en debates y la manifestación de posturas, de juicios de valor, de reflexiones a través de expresiones orales y escritas, entre otras.

En tal sentido, lo recomendado es el uso del portafolio de evidencias que pudiera contener las producciones más significativas realizadas por el estudiante, obtenidas a través de observaciones, de informaciones procesadas a través de mapas y redes conceptuales (indagaciones), conclusiones derivadas a través de estudios de casos y resultados de situaciones problemáticas. Asimismo, el portafolio podría contener resultados de pruebas escritas en sus diferentes variantes y de pruebas de ejecución (muestras de exposiciones desarrolladas, redacciones donde manifiesten reflexiones realizadas, opiniones, y posturas asumidas con sus correspondientes argumentaciones, entre otros).

Asimismo, es importante destacar que en el proceso de desarrollo de capacidades se deberá realizar una permanente retroalimentación al estudiante, a fin de posibilitar el avance de los aprendizajes y de generar estrategias orientadas a superar las debilidades detectadas.

Evaluación final. Se sugiere que, en este momento de la evaluación, los resultados de aprendizajes sean sistematizados y valorados con base a las demostraciones realizadas por los estudiantes y a las evidencias manifestadas a través del portafolio.

Cabe destacar, que para la aplicación de la evaluación en sus tres momentos tienen especial importancia los aprendizajes específicos a través de los cuales se estimarán el desarrollo y la adquisición de las capacidades por parte de los estudiantes. Por ello, se recomienda considerar permanentemente los indicadores de logro, estipulados por el docente del módulo, a la luz de las capacidades establecidas en el presente módulo.



VII. Bibliografía

Helix. (2017). Libro blanco sobre discapacidad auditiva Ámbitos de actuación, recursos, ayudas y protocolos.http://www.helixcv.com/wp-content/uploads/2017/07/LIBRO-BLANCO-SOBRE-DISCAPACIDAD-AUDITIVA-%C3%81mbitos-de-actuaci%C3%B3n.pdf

Martinez, C.(S/f) Protocolo Accesible para personas con discapacidad disponible en https://www.una.py/wpcontent/uploads/2020/07/Protocolo_Accesible_Paraguay_MSc_Cesar_Martinez.pdf

Resolución N.° 17.267 por la cual se aprueban los lineamientos para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay, en instituciones educativas de gestión oficial, privada subvencionada y privada de este ministerio 127

Resolución N.° 22.720 por la cual se establecen las responsabilidades y procedimientos para la expedición de dictámenes, de ajustes razonables, a estudiantes de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo nacional.

MÓDULO IV. Atención a las NEA sin discapacidad

I. Identificación

Nombre del módulo:	**Atención a las NEA sin discapacidad**
Carga horaria:	100 horas
Créditos:	6
Perfil del tutor:	Especialista en Educación inclusiva. Lic. en Ciencias de la Educación, Magister en Educación.

II. Fundamentación

Cabe señalar que cuando hablamos de educación inclusiva nos ubicamos ante un modelo que pone énfasis en el sentido comunitario de la educación y en el derecho que tienen todas las personas a educarse. Implica que todas las personas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de su origen, sus condiciones personales
y/o socioculturales.

Según la UNESCO (2003) se trata de un modelo de escuela en la que no existen requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades, participación y conclusión oportuna para su desarrollo integral como persona.

III. Competencia

- Diseñar modelos de actividades y estrategias didácticas en respuesta a las altas capacidades y la atención a la diversidad.

IV. Contenidos

- La escuela en contextos de pobreza
- Paraguay: multicultural y plurilingüe
- Cultura y educación
- Niños con enfermedades poco conocidas y crónicas
- Alumnos en aulas hospitalarias
- Niños con VIH en la escuela
- Niñez en situación de pobreza
- Niños en situación de vulnerabilidad sin vínculo familiar
- El aula intercultural
- Altas capacidades





V. Orientaciones metodológicas

El desarrollo de este módulo requiere la integración de la teoría y la práctica, de modo de manera a potenciar las oportunidades de aprendizaje Por ello, se propone propiciar espacios que favorezcan a los estudiantes docentes formar parte de la elaboración de actividades con el objeto de determinar la validez de cada propuesta, en espacios de reflexión continua en forma participativa y colaborativa. Por ende, implica coordinar t llevar adelante actividades que les permitan intercambiar opiniones, ideas y experiencias, investigar las experiencias de otros, las alternativas que han aplicado y los resultados que han obtenido, de modo a enriquecerse con esas experiencias.

Se sugiere orientar a los estudiantes a que escojan las actividades relacionadas con los puntos desarrollados. Así podrán utilizar los paradigmas de Reggio Emilia y la pedagogía verde para realizar la unión de la teoría y la práctica. Asimismo, hay que indicar que lo principal es tener en cuenta que la técnica seleccionada será coherente con la capacidad que se pretende evidenciar.

Se podrán realizar ejercicios de ajustes razonables trabajando con la condición de discapacidad física, intelectual, visual.

VI. Evaluación de los aprendizajes

La evaluación es un proceso dinámico, flexible y procesual; permite formular juicios de valor y contribuye a determinar aspectos que pueden y deben mejorarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Considerando que la evaluación es un sistema procesual, la misma ha de aplicarse teniendo en cuenta los siguientes momentos:

Evaluación Inicial. En este momento de la evaluación, se deberán determinar las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, a fin de posibilitarles la adquisición del nuevo aprendizaje. Sería pertinente, entonces, que en la evaluación diagnóstica se promuevan actividades, que, basadas en los saberes previos de los estudiantes, los induzcan al descubrimiento y a la resolución de situaciones problemáticas, por supuesto, sobre realidades del entorno.

Evaluación procesual. Se insta a prestar especial atención a los avances producidos en lo que a aprendizajes refiere. En dicha valoración, es preciso que se observe detenidamente el desempeño del estudiante con respecto a los aprendizajes que éste deberá manifestar, y para ello, se sugiere el despliegue de actividades que conlleven la participación en debates y la manifestación de posturas, de juicios de valor, de reflexiones a través de expresiones orales y escritas, entre otras.

En tal sentido, lo recomendado es el uso del portafolio de evidencias que pudiera contener las producciones más significativas realizadas por el estudiante, obtenidas a través de observaciones, de informaciones procesadas a través de mapas y redes conceptuales (indagaciones), conclusiones derivadas a través de estudios de casos y resultados de situaciones problemáticas. Asimismo, el portafolio podría contener resultados de pruebas escritas en sus diferentes variantes y de pruebas de ejecución (muestras de exposiciones desarrolladas, redacciones donde manifiesten reflexiones realizadas, opiniones, y posturas asumidas con sus correspondientes argumentaciones, entre otros).

Asimismo, es importante destacar que en el proceso de desarrollo de capacidades se deberá realizar una permanente retroalimentación al estudiante, a fin de posibilitar el avance de los aprendizajes y de generar estrategias orientadas a superar las debilidades detectadas.

Evaluación final. Se sugiere que, en este momento de la evaluación, los resultados de aprendizajes sean sistematizados y valorados con base a las demostraciones realizadas por los estudiantes y a las evidencias manifestadas a través del portafolio.

Cabe destacar, que para la aplicación de la evaluación en sus tres momentos tienen especial importancia los aprendizajes específicos a través de los cuales se estimarán el desarrollo y la adquisición de las capacidades por parte de los estudiantes. Por ello, se recomienda considerar permanentemente los indicadores de logro, estipulados por el docente del módulo, a la luz de las capacidades establecidas en el presente módulo.



VII. Bibliografía

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. Revista de Educación, 339, pp. 119-146.

Crosso, C. (2010). El Derecho a la educación de personas con discapacidad:impulsando el concepto de Educación Inclusiva. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva,4(2), 79-95.

Elías, R. (2007). La educación inclusiva en Paraguay. Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva América Latina, Regiones Andina y Cono Sur. UNESCO.

García, I. (2015). Integración educativa o educación inclusiva, ¿qué conviene a México? En: García, G. y Cruz, O. Los retos de la psicología en la sociedad contemporánea. Memorias del X Programa de Cátedras en Psicología CUMex 2015. Chiapas, UNICACH.

García, I. y Romero, S. (2016). Influencia del tipo de escuela (especial o regular) y algunas variables socioeconómicas sobre el aprovechamiento escolar del alumnado con discapacidad. Revista Electrónica Educare, 20(1), 1-26.

García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, L. G., Mustri, A. y Puga, I. (2000). La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. SEP-Fondo Mixto México-España.

García, I., Romero, S., Motilla, K. y Zapata, C. (2009). La reforma fallida de los Centros de Atención Múltiple en México. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 9(2), 1-21.

Giménez, S. (2015). Delineamiento de Políticas de Educación inclusiva en Educación Superior en el Paraguay. Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad, 1(1), 121-131.

González, C. C., Cano, V. y Díaz, J. (2014).El abordaje de la inclusión en la legislación educativa paraguaya. 2º. Congreso Argentino Regional e Internacional de Educación Inclusiva, 5(5), 1-5.

Ministerio de Educación del Perú (2007). La inclusión en la educación, ¿cómo hacerla realidad? Lima, Foro Educativo.

Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay (2015). Educación inclusiva. Disponible en: file:///C:/Users/Ismael/Dropbox/Especialización%20en%20educ%20inc%20Paraguay/Especialización%20en%20EI%20Team/1.%20Módulo%201a.%20Conferencias%20y%20leyes/Antología%20Módulo%20I/MOD.%20I.%20Lecturas%20complementarias/Ministerio%20de%20Educación%20y%20Ciencias%20-%20Paraguay.htm

Ministerio de Educación y Cultura (2016). RESOLUCIÓN DG-DIGEI Nº 0 /2016. Dirección General de Educación Inclusiva.

Ministerio de Educación y Cultura (s. f.). Acuerdo con la familia.

Ministerio de Educación y Cultura (s. f.). Documento Individual de Ajustes Razonables. Dirección General de Educación Inclusiva.

Ministerio de Educación y Cultura (s. f.). Requisitos para solicitar Dictamen de Ajustes Razonables (Adecuaciones Curriculares Significativas). Dirección General de Educación Inclusiva.

Ministerio de Educación y Cultura (s. f.). Valoración del aprendizaje del tercer ciclo. Ciencias de la naturaleza y de la salud. Dirección General de Educación Inclusiva.

Ministerio de Educación y Cultura (s. f.). Valoración del aprendizaje. Educación inicial. Dirección General de Educación Inclusiva.

Ministerio de Educación y Cultura (s. f.). Valoración del aprendizaje del tercer ciclo. Educación artística. Dirección General de Educación Inclusiva.

Ministerio de Educación y Cultura (s. f.). Valoración del aprendizaje del tercer ciclo. Educación física. Dirección General de Educación Inclusiva.

Ministerio de Educación y Cultura (s. f.). Valoración del aprendizaje del tercer ciclo. Formación ética y ciudadana. Dirección General de Educación Inclusiva.

Ministerio de Educación y Cultura (s. f.). Valoración del aprendizaje del tercer ciclo. Historia y Geografía. Dirección General de Educación Inclusiva.

Ministerio de Educación y Cultura (s. f.). Valoración del aprendizaje del tercer ciclo. Lengua y literatura castellana. Dirección General de Educación Inclusiva.

Ministerio de Educación y Cultura (s. f.). Valoración del aprendizaje del tercer ciclo. Matemática. Dirección General de Educación Inclusiva.

Pineda, O. (2012). Breve historia de la educación en el Paraguay. Disponible en: http://www.portalguarani.com/873_oscar_pineda/20777_breve_historia_de_la_educacion_en_el_paraguay_2012 por_oscar_pineda.html

Romero-Contreras, S. (2009). Experiencia temprana, desarrollo y aprendizaje escolar. Interacciones, influencias y posibles compensaciones. En López, O. La investigación educativa: lente, espejo y propuesta para la acción. COLSAN-Polo Académico.

Turnbull, A., Turnbull, H. y Kyzar, K. (2009).Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América. Revista de Educación, 349, 69-99.

UNESCO (2000). Foro Mundial sobre la Educación. Informe final. Francia, UNESCO.

UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en educación. UNESCO. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf





Trabajo final de la tecnicatura

I. Identificación

Nombre del módulo:	**Trabajo final de la tecnicatura**
Carga horaria:	90 horas
Créditos:	6
Perfil del tutor:	Licenciado en Ciencias de la Educación, Especialista en educación inclusiva, Magíster en Ciencias de la Educación, Magíster en Metodología de Investigación.

Nancy Olida Benítez Chena
Directora General

II. Fundamentación

El trabajo final de la tecnicatura se constituye en un módulo instrumental en la formación del Técnico Docente en Educación Inclusiva. El técnico necesita de conocimientos y práctica en el proceso de obtención de datos, el procesamiento, la representación gráfica de los datos procesados, el análisis de los mismos y su interpretación, como resultados de la evaluación de los aprendizajes y de la institución. Así también, es muy importante la utilización oportuna de los resultados, en el sentido de proponer sugerencias de mejora en base a las necesidades detectadas.

El análisis estadístico implica la utilización de saberes relacionados a la Estadística Descriptiva, en mayor grado, mediante el cálculo e interpretación de medidas de tendencia central y de dispersión, en situaciones evaluativas de contexto áulico e institucional, y en menor grado, de la Estadística Inferencial mediante el cálculo de regresiones y correlaciones elementales entre datos, para dotar de rigor científico a las acciones.

La aproximación al objeto de estudio desde un enfoque cualitativo también es necesario y puede ayudar a mejorar la práctica educativa.

El proceso de análisis requiere la utilización de datos recolectados en las investigaciones de los diferentes niveles educativos, y la posterior interpretación de los mismos, serán la constante en el quehacer cotidiano del técnico en educación inclusiva.

En ese contexto, el presente módulo aporta, en las diferentes clases presenciales, insumos para el análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados de investigaciones realizadas en el ámbito escolar, a nivel institucional y de aula, utilizando los conceptos de la Metodología de la Investigación y los cálculos básicos de la Estadística.

Nancy Olida Benítez Chamorro
Directora General

III. Competencias

- Interpretar críticamente informes técnicos relativos a insumos, procesos y resultados educativos y de aprendizaje, basado en razonamientos lógicos válidos y procedimientos estadísticos pertinentes.

- Elaborar e implementar planes de mejora en respuesta a las limitaciones y dificultades observadas y sistematizadas.

IV. Contenido

- Fundamentos teóricos y funciones de la investigación educativa.
  - Conceptos de: enfoque cualitativo y cuantitativo
  - Fundamentos teóricos de la investigación científica
  - Procesos y elementos de una investigación educativa.
  - Estrategias evaluativas más empleadas en el ámbito educativo.
- Utilidad e implicancias de la investigación en la toma de decisiones oportunas en el contexto educativo.
- Proyectos de investigación cualitativa/cuantitativa en el contexto específico de instituciones educativas.
  - Indicadores para la investigación educativa.
  - Instrumentos de recolección de datos basados en la observación y la intuición del investigador y de otros agentes educativos.
  - Recolección y procesamiento de datos desde la lógica cuantitativa y cualitativa.
  - Elaboración de informes sobre los resultados.
  - Comunicación de los resultados de la investigación educativa.
- Procesos de investigación cualitativa, enmarcados en proyectos institucionales.
- Conceptos básicos de la Estadística Descriptiva en la organización y representación de datos resultantes del proceso de investigación evaluativa.
  - Estadística. Concepto. Clasificación. Población.

Nancy Olinda Bautista Chamorro
Directora General

- Muestra. Variables. Distribución de frecuencias. Gráficos estadísticos.





- Medidas de tendencia central y de posición en el análisis estadístico, de los datos resultantes del proceso de investigación evaluativa.
  - Medidas de tendencia central: media, mediana y moda.
  - Medidas de posición: cuartiles, deciles, percentiles.
- Medidas de dispersión en la interpretación de los datos y conclusiones en base a los resultados obtenidos en el proceso de la investigación evaluativa.
  - Medidas de dispersión: rango, varianza, desviación típica, desviación media.
- Plataforma del Office 365 (Forms, Planillas electrónicas) para la organización y representación gráfica de datos recolectados en la institución educativa.
  - Planillas electrónicas: Construcción y diseño de tablas de frecuencia. Formulaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división).
  - Función autosuma y porcentaje.
  - Funciones estadísticas en una planilla electrónica: promedio, mediana, moda.
  - Gráficos en una planilla electrónica: Gráfico de barras, Gráfico de líneas, Gráfico circular, otros.
- Plan de mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje, a partir de los resultados arrojados por la investigación evaluativa.
  - Estructura un plan de mejora.
  - Delinea el seguimiento del Plan. Procedimientos básicos.
  - Elabora criterios de evaluación del plan de mejora.
  - Implementa el plan de mejora, considerando las diferentes problemáticas detectadas en el proceso de investigación.
  - Elabora informes sobre los resultados del plan de mejora.





V. Orientaciones metodológicas

Las clases de este módulo estarán orientadas al procesamiento y divulgación de la información emanada de la investigación realizada en las instituciones educativas en el módulo de trabajo final de la tecnicatura y está dirigida a la lectura interpretativa de la información cualitativa y cuantitativa. Dicha información se compone en base a datos tomados de la realidad educativa nacional, regional e institucional, con el abordaje de aquellos relacionados a las variables que influyen directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como ser: formación docente, planificación de las actividades pedagógicas, ambiente institucional, participación de los miembros de la comunidad educativa, entre otros.

Algunas ideas para el trabajo en aula, en horas presenciales:

a. **Análisis del marco conceptual**: Integrar la Investigación con la educación inclusiva, visualizando el aporte de ambas disciplinas en la tarea cotidiana de aula, para el mejoramiento continuo del aprendizaje y de la labor institucional.

b. **Relación de la realidad con el curso:** Tomar hechos positivos o negativos de la vida diaria en aula que se relacionen directa o indirectamente con el tema tratado.

c. **Construcción de tablas:** Obtener información de los propios estudiantes (autoencuesta), se pueden preguntar las siguientes variables: edad, peso, estatura, entre otros, de preferencia si son grupos grandes se puede tomar una muestra aleatoria para elaborar tablas sin intervalos y luego tomar toda la población, así también se puede inventar datos de un evento, con todo el grupo.

d. **Medidas de tendencia central, posición y dispersión**: En base a las tablas elaboradas, encontrar los distintos promedios y comparar los resultados, de las muestras y las poblaciones. Así mismo, se puede utilizar las funciones estadísticas de la calculadora para encontrar: media aritmética y desviación típica.

Nancy Olida Bautista Chamorro
Directora General

e. **Regresión lineal:** Ejemplificar los tipos de variables: dependientes, independientes y cuasi –dependientes, si en la construcción de tablas se encuestaron 2 variables de los estudiantes, entonces determinar si éstas son dependientes o no, si solo se tiene tabulada una variable se puede construir otra tabla y hacer lo anterior, así como inventar problemas con dos variables, entre otros.

f. Trabajar con categorías de análisis.

g. **Planificación y ejecución de la investigación in situ**, en consonancia con las actividades de la práctica profesional, la propuesta de tareas implica mínimamente la recolección de datos referidos al contexto escolar, plausibles de tratamiento estadístico: matrícula, resultados obtenidos en evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas, tareas integradas y que conlleven al análisis en la Práctica Profesional.

h. **Utilización de TIC:** Emplear variados softwares diseñados como herramientas de utilidad para el proceso de análisis estadístico de datos recolectados, como ser el SPSS o la planilla electrónica Excel, los cuales cuentan con numerosas funciones útiles o con programas de investigación cualitativa con Atlas.Ti.

Es de suma importancia, que el futuro profesional conozca y sepa utilizar estas bondades de la tecnología para realizar los trabajos de organización de los datos y la comunicación de los resultados obtenidos, además de brindar resultados confiables.

VI. Evaluación de los aprendizajes

Considerando las competencias y los contenidos, es importante proponer estrategias evaluativas que lleven al estudiante a la comprensión y al análisis de datos, a la construcción o elaboración de informes, sean en tareas individuales y/o grupales, utilizando la calculadora o la computadora, o los programas informáticos de Estadística, en función a indicadores de logro verificables y conocidos por los estudiantes.

El protocolo de investigación, el trabajo de campo, el informe final, las pruebas escritas objetivas y de cálculo e interpretación completan el bagaje de tareas, procedimientos e instrumentos evaluativos.

Las puntuaciones obtenidas se procesan conforme a los criterios de evaluación y promoción de este curso.





A continuación, se presentan algunas orientaciones en relación a los procedimientos e instrumentos mencionados:

a) **Protocolo de una investigación:** constituye la etapa de planificación de una investigación. Es el documento base del investigador, cuyas especificaciones le permiten orientar el proceso de ejecución del trabajo, que contiene el plan de un proyecto de investigación científica, con el máximo posible de detalle, precisión y claridad. Debe expresar con claridad y precisión los objetivos y el plan de investigación, el contenido debe ser lo suficientemente detallado y completo para que cualquier persona pueda realizar el estudio con resultados semejantes, o evaluar la validez y confiabilidad de los pasos del estudio.

Los componentes básicos del protocolo son:

- *Título de la investigación*: informa cuál es el contenido del documento, debe ser breve, conciso, específico y consistente con el tema de investigación.
- *Datos sobre los investigadores e instituciones participantes*: indica el nombre completo y los atributos académicos del investigador principal o asociado y de las instituciones participantes, debe destacar la experiencia laboral relacionada con el tema de estudio.
- *Resumen:* representa una versión breve del proyecto, el cual permite a los miembros del comité de evaluación identificar rápidamente y con exactitud, el contenido del proyecto.
- *Planteamiento del problema:* delimita el objeto de estudio. Debe estar claramente formulado y sin ambigüedades y expresar una relación entre dos o más variables en una dimensión temporal y espacial. Comprende: la pregunta de investigación, la justificación del estudio, los antecedentes y la viabilidad y factibilidad del estudio.





- *Marco teórico o conceptual:* sustenta teóricamente el estudio. La elaboración del marco teórico comprende la revisión de literatura y la adopción de una teoría o desarrollo de una perspectiva teórica. Permite ampliar el horizonte del estudio, la descripción y el análisis del problema planteado, fundamentar las hipótesis que responden a las preguntas de la investigación, integrar la teoría con la investigación, entre otros.

- *Objetivos generales y específicos:* se establecen en relación con el problema. Sirven de guía para el estudio, determinan los límites y la amplitud, orientan sobre los resultados que se esperan obtener, y permiten determinar las etapas del proceso del estudio por realizar, deben ser medibles y observables, claros y precisos.

- *Diseño metodológico*: es la descripción de cómo se va a realizar la investigación, el cual incluye: tipo de investigación, formulación de hipótesis y definición de variables, selección de la muestra, métodos y técnicas de investigación, análisis e interpretación de los datos.

- *Referencias bibliográficas:* las referencias bibliográficas citadas o consultadas para la elaboración del protocolo, escritas de acuerdo con la normativa internacional para citación de bibliografía.

- *Cronograma:* distribución en el tiempo de las actividades a realizar.

- *Recursos:* especifica la fuente, el rubro de presupuesto y los recursos necesarios para llevar a cabo el proyecto.

b) **Trabajo de campo:** es una de las diferentes fases de la investigación, constituye un conjunto de acciones para obtener en forma directa datos de las fuentes primarias de información (personas en el lugar y tiempo en que suceden los hechos o acontecimientos de interés para la investigación).

A modo de ejemplo, se presenta una estructura básica de un trabajo de campo, que puede ser empleada en una determinada institución educativa, con la finalidad de evaluar algún aspecto de interés. Así también, proporcionar nueva información cualitativa y cuantitativa sobre el estado, utilización, ordenación y tendencias en la institución. En el documento se incluyen recomendaciones básicas para preparar y realizar actividades de trabajo de campo, las definiciones y procedimientos que pueden ser utilizados. Se describen los pasos del trabajo de campo para un área de muestreo junto con recomendaciones sobre las técnicas de recogida de datos.





La metodología está basada en un muestreo de campo a nivel institucional. Para el efecto, los datos se recogen dentro de los límites del área de muestreo (la institución), mediante observaciones, mediciones y entrevistas a distintos usuarios de dicho entorno. Cabe mencionar que dichos elementos (mediciones y entrevistas) son las principales fuentes de información.

A) Estructura de la organización

Un equipo técnico de la institución que coordinará y vigilará todo el proceso, mediante:

- El análisis y adaptación, si es necesario, del diseño de muestreo, variables y definiciones.
- Llevar a cabo la formación de los equipos de trabajo.
- La organización y planificación del trabajo de campo, en particular la movilización y preparación de los recursos y los insumos necesarios, asignación de las áreas de muestreo por equipos de trabajo.
- El seguimiento y respaldo del trabajo de campo, incluyendo apoyo técnico y logístico a los equipos de trabajo, con el fin de asegurar la calidad y homogeneidad de los datos entre los equipos.
- El control y la validación de los formularios de campo.
- El control de los datos y la evaluación de su calidad;
- La recopilación de bases de datos.
- La información y difusión de los resultados.

Los equipos de trabajo serán responsables de la recogida de datos en el terreno.

B) Composición del equipo de campo

- La composición de un equipo de trabajo, teniendo en cuenta la cantidad de información a recoger y las tareas de cada individuo, debe contar como mínimo con cuatro miembros. Es conveniente que por cada equipo de trabajo sea designada una persona como guía en el terreno. Es recomendable que tengan conocimientos básicos en técnicas de entrevistas participativas, para recoger los datos a partir de la población local, además de poseer un bagaje de experiencias en el tema en cuestión.





- Las responsabilidades y tareas de cada miembro del equipo se deben definir claramente:

I. *El jefe del equipo* (él o ella) es responsable de organizar todas las fases del trabajo de campo, desde la preparación a la recolección de datos. Tendrá la responsabilidad de contactar y mantener buenas relaciones con los miembros de la comunidad educativa y los informadores. Será responsable específicamente de:

- preparar el trabajo de campo: realizar la investigación bibliográfica, preparar los formularios de campo y los mapas;
- planificar el trabajo del equipo;
- solicitar su ayuda a los miembros de la comunidad educativa y otros informadores, identificar a los guías y trabajadores a su cargo;
- administrar la localización de las áreas de muestreo;
- cuidar la logística del equipo: organizar y obtener información que faciliten las tareas a los trabajadores a su cargo;
- entrevistar a los informadores externos a la comunidad educativa;
- asegurar que los formularios de campo se rellenan adecuadamente y que los datos recogidos son fiables;
- organizar reuniones después del trabajo de campo a fin de resumir las actividades diarias;

II. *Los trabajadores* de cada equipo tienen asignadas las tareas siguientes, de acuerdo con sus habilidades y conocimientos:

- abrir las vías para facilitar el acceso y visibilidad a los técnicos;
- informar sobre el acceso al área de muestreo;
- llevar el material necesario.
- entrevistar a los informadores

La formación de los equipos sobre la metodología debe realizarse en sesiones teóricas y prácticas al comienzo del trabajo de campo en las que se explicarán y practicarán las técnicas de las entrevistas, la contabilidad de los datos, entre otros.





C) Preparación del trabajo de campo

Esta actividad contempla los siguientes procesos:

I. *Investigación bibliográfica:* se necesita información auxiliar para preparar el estudio de campo y realizar las entrevistas.

II. *Contactos:* con el fin de proporcionar información sobre el acceso al lugar que le corresponde trabajar a cada equipo, así como también brindar información sobre el proyecto.

III. *Preparación de los formularios de campo:* se imprimirá para cada equipo los formularios de campo necesarios para abarcar las áreas de muestreo asignadas al mismo. El jefe del equipo debe asegurar que se dispone de suficientes formularios y los materiales necesarios para realizar la recogida programada de datos de campo.

IV. *Recogida de datos en el campo:* consiste en la aplicación de los instrumentos diseñados para el efecto. También puede organizarse una reunión introductoria para iniciar los trabajos, con el fin de aclarar que el trabajo de campo consiste simplemente en la recogida de datos, y así también para delimitar la zona que corresponde a cada equipo.

Las informaciones obtenidas se utilizarán para planificar, diseñar y aplicar políticas y estrategias para la mejora de la situación objeto de estudio, en la institución educativa y el entorno institucional.

Estos y otros procedimientos pueden ser empleados para evidenciar el logro de las capacidades por parte de los estudiantes, pues las múltiples opciones permiten brindar mayor información acerca de los avances en la adquisición de los conocimientos.





VII. Bibliografía

Ávila Acosta, R. (1998). Estadística elemental. Estudios y Ediciones RA:

Lima. Calvo Gómez, F. (1998). Estadística Aplicada. 2ª Ed. Ed. Deusto: Madrid.

Castillo Arredondo, S. y Jesús Cabrerizo, D. (2003). Prácticas de Evaluación Educativa. Pearson Educación: Madrid.

Corbalán, Fernando (1997). La matemática aplicada a la vida cotidiana. 4ª Ed. GRAO, Barcelona.

Corbalán, F. (2007). La matemática de la vida misma. GRAO: Barcelona.

Eyssautier de la Mora, M. (2007). Metodología de la Investigación. Desarrollo de la Inteligencia. Thomson: México.

Feys, R y F. B. Fith (1980). Los símbolos de la lógica matemática. Paraninfo: Madrid.

Hernández Blazquez, B. (2001). Técnicas Estadísticas de Investigación Social. Ediciones Diaz Santos: Madrid.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la Investigación. 4ª Edición. McGraw-Hill. Interamericana: Méjico.

Londoño, N. y Bedoya, H. (1998). Matemática Progresiva. Tomos 1,2,3,4,5,6 3ª Ed. – Editorial Norma: Bogotá.

McKernan, J. (2001). Investigación – Acción y Curriculum. 2ª. Ed. Ediciones Morata, S.L.: Madrid.

Mitecnologico.com. (2017). Esquema básico de un protocolo de investigación. Disponible en: http://www.mitecnologico.com/Main/EstructuraProtocoloInvestigacion

Océano (1998). Enciclopedia de la Psicopedagogía. Pedagogía y Psicología. Océano: Barcelona.





Olmos Millán, A. y Martínez Corredor, L. C. (1991). Matemática Práctica. Tomos 1, 2, 3, 4, 5 y 6. 2ª Ed. Editorial Voluntad: Sta. Fe de Bogotá.

Palacios, A. R. y otros (1997). La Matemática del laberinto: hacia la integración del saber. Magisterio del Rio de la Plata: Buenos Aires.

Pariona, D. (2017). Fundamentos para redactar. Disponible en: https://es.slideshare.net/vichodmx/

Stenhouse, L. (2003). Investigación y desarrollo del currículum. 5ª. Ed. Ediciones Morata, S.L.: Madrid.

Walker, R. (2002). Métodos de investigación para el profesorado. Técnicas de evaluación. 3º ed. Ediciones Morata, S.L.: Madrid.





Práctica Profesional



I. Identificación

Nombre del módulo:	**Práctica Profesional**
Carga horaria:	100 horas
Créditos:	6
Perfil del tutor:	Licenciado de Ciencias de la Educación o equivalente, psicopedagogo, profesor de cualquiera de los niveles educativos con título de grado en el área de educación.



II. Fundamentación

La práctica profesional constituye uno de los ejes fundamentales en la formación del futuro Técnico Docente en Educación Inclusiva, ya que, mediante ella, el docente establecerá contacto con la realidad del ejercicio profesional desplegado en las instituciones educativas. En tal sentido, las experiencias pedagógicas suscitadas en ese contexto, posibilitarán que el docente desarrolle capacidades que se orienten hacia la ejecución de acciones enmarcadas dentro del trabajo técnico y de asesoría en el aula, en los temas comprendidos, específicamente, en el tratamiento de la evaluación desarrollada dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es así, que a través del abordaje del módulo “Práctica Profesional”, se pretende generar espacios de acción y de reflexión, donde los futuros Técnicos Docente en Educación Inclusiva, desarrollen capacidades de análisis, de indagación y de múltiples experimentaciones sobre los fenómenos suscitados en el marco de la inclusión y, en consecuencia, puedan comprenderlos, asumir posturas adecuadas y emprender acciones coherentes con los resultados pedagógicos que se aspiran. Así mismo, posibilitará su crecimiento personal y su reafirmación a la vocación profesional.

Por tanto, se hace hincapié en la idea de que la Práctica Profesional se constituye en el eje vertebrador de toda la formación del futuro Técnico Docente en Educación Inclusiva, pues los aprendizajes de tipos conceptual, procedimental y actitudinal trabajados en todos los módulos académicos, convergen en un *aprender haciendo*, y dicho accionar tiene como escenario a la institución educativa y a las múltiples variables pedagógicas que en ella intervienen.

Nancy Olinda Bautista Chamorro
Directora General

III. Competencia

Planificar, implementar y evaluar las prácticas inclusivas en el proceso enseñanza aprendizaje, en coherencia con la naturaleza y las características del proyecto educativo institucional.

IV. Contenidos

- Roles y funciones del docente en cuanto a las prácticas inclusivas.
- Funciones y tareas inherentes del Técnico Docente en Educación Inclusiva en la institución educativa.
- Problemas que inciden en el desempeño del técnico docente.
- Efectos que produce en el quehacer pedagógico el desempeño eficiente y deficiente del docente y las practicas inclusivas.
- Importancia de cumplir eficientemente las funciones inherentes al rol del técnico docente en educación inclusiva.
- Diagnóstico del desarrollo de la evaluación en prácticas inclusivas de los aprendizajes en la institución educativa, en relación con:
    - ✔ Evaluación de proceso y de producto.
    - ✔ Evaluación de las capacidades establecidas en las diferentes áreas/disciplinas: indicadores, procedimientos e instrumentos de evaluación.
    - ✔ Evaluación de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.
    - ✔ Aplicación de procedimientos para la promoción.
    - ✔ Valoración de los resultados y la toma de decisiones.
- Alternativas de solución a partir de la detección de las necesidades específicas de apoyo educativo en la evaluación de los aprendizajes.
- Implementación de proyectos evaluativos congruentes con las condiciones e intencionalidades de la institución educativa.
- Reflexiones acerca los resultados obtenidos a través de la ejecución de los proyectos de mejora.
- Importancia de emprender acciones que contribuyan al tratamiento de la evaluación de los aprendizajes en prácticas inclusivas en una institución educativa.





V. Orientaciones metodológicas

Para el desarrollo de los aprendizajes establecidos en el módulo “Práctica Profesional”, se sugiere la aplicación de los contenidos desarrollados en los demás módulos comprendidos en el curso de Técnico docente en educación inclusiva.

se recomienda que, desde el inicio del abordaje de los módulos de la formación específica, los aprendizajes en ellos desarrollados sean puestos en práctica. De esta manera, las intervenciones a ser realizadas en las instituciones educativas de aplicación, por parte del futuro Técnicos Docente en Educación Inclusiva, pondrán de manifiesto los aprendizajes que involucran su formación.

Por ello, los insumos que se deben constituir en la base para las reflexiones, los análisis, las indagaciones y las experimentaciones por parte de los estudiantes, necesariamente serán proveídos por las instituciones educativas de la Educación Escolar Básica, Educación Media y Educación Superior, donde realiza su trabajo como pasante.

Además de las recomendaciones brindadas, seguidamente, se otorgan algunas sugerencias para el tratamiento del módulo en las clases presenciales y a distancia.

1. **En las clases presenciales:**

El desarrollo del módulo en las clases presenciales podrá versar sobre los abordajes teóricos referidos a la formación del futuro Técnico Docente en Educación Inclusiva, pero desde un marco de análisis y reflexión contextualizada, es decir, situado en un contexto concreto que es la institución educativa. Así mismo, en el despliegue de dichas capacidades es necesario que intervengan los aportes teóricos brindados por los demás módulos que comprende el curso. Además, en estas clases se deben realizar los preparativos para las prácticas, y la reflexión sobre la experiencia una vez realizadas las prácticas en las instituciones educativas o en las oficinas técnicas (cuando corresponda).

2. **En las horas de trabajo independiente:**

Este horario corresponde al desempeño del estudiante, en contexto real. En tal sentido, a continuación, se expone una tabla, a modo de ejemplo, de cómo podrían distribuirse

Nancy Olinda Bautista Chamorro
Directora General

las horas de trabajo independiente en cumplimiento de lo requerido mínimamente por el plan de estudio:





Horas (60 horas en total)	Días y horas estimadas[5]	Instituciones de aplicación
20 horas	5 días hábiles de 4 horas pedagógicas.	Escuelas (Educación Inicial y/o 1°, 2°, y 3° ciclos).
20 horas	5 días hábiles de 4 horas pedagógicas.	Colegios (1°, 2° y 3° cursos de la Educación Media).
20 horas	5 días hábiles de 4 horas pedagógicas.	Instituciones de Educación Superior (Universitarias y/o No Universitarias).

Esto es solo a modo de ejemplo. Cada institución formadora deberá planificar muy bien los espacios de prácticas, garantizando una diversidad de experiencias que enriquezca la formación del futuro Técnico Docente en Educación Inclusiva.

VI. Evaluación de los aprendizajes

La Práctica Profesional se evaluará conforme a las capacidades enunciadas en el módulo. Para el efecto, es pertinente que el tutor elabore indicadores asociados a los contenidos que los estudiantes deberán manifestar en la puesta en práctica de sus aprendizajes. Dichos indicadores deberán estar contemplados en el Registro de Desempeño del Estudiante y puestos a conocimiento de los mismos.

Conviene acotar, así mismo, que la valoración de las capacidades planteadas en el módulo se podría realizar desde dos perspectivas:

1. Valoración de los contenidos enmarcados dentro de los abordajes teóricos referidos a la formación del futuro Técnico Docente en Educación Inclusiva. Para el efecto, se propone la utilización de pruebas escritas y orales, así como bitácoras, rúbricas y otros instrumentos que permitan verificar el avance y el logro de los aprendizajes.

[5] Esta distribución es solo ilustrativa. Cada caso será diferente. Finalmente, lo importante es que se cumpla con la carga horaria mínima establecida.

2. Valoración de los contenidos enmarcados dentro del desempeño en contextos reales, es decir, en las instituciones de aplicación. En dichos contextos, la evaluación podría versar sobre los aprendizajes manifestados por los estudiantes a través de todas las actividades realizadas en las instituciones de aplicación, diseñados en función a los contenidos establecidas en el módulo.

En cuanto a los instrumentos que harán posible la evidencia de los aprendizajes, se plantea el uso de portafolios, con contenidos documentales de las actividades realizadas por los estudiantes. Se propone, así mismo, que dicho portafolio esté rubricado por el director o la directora de la escuela y/o por el profesional asignado para evaluar el desempeño del pasante en la institución.

Además de lo mencionado, se recomienda que la Práctica Profesional esté avalada por un informe que describa el desempeño del estudiante durante la ejecución de los proyectos que involucran a los diferentes niveles educativos, en coherencia con las capacidades desarrolladas. El referido informe podría servir como instrumento de evaluación de cierre del módulo.

Finalmente, se sugiere al tutor de la Práctica Profesional, velar por el monitoreo del proceso de aprendizaje del pasante, y por el permanente asesoramiento al mismo sobre los casos que podrán ir suscitándose en las instituciones educativas, a fin de que el accionar del futuro Técnico Docente en Educación Inclusiva sea congruente con los requerimientos que educativos actuales aplicables al campo de especialidad.



VII. Bibliografía

Bonals, Joan (2007). *El trabajo en pequeños grupos en el aula. Barcelona*: Graó

Cano, Elena (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó

Carbonrll, Jaume (2006). *La aventura de innovar*: El cambio en la escuela. 3° ed. Madrid: Ediciones Morata.

De Miguel Diaz, Mario (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias.* Madrid: Alianza Editorial.

De la Torre Zermeño, Francisco (2006). *12 lecciones de pedagogía, educación y didáctica*. México: Alfaomega.

Ferreiro Gravé, Ramón (2005). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo: El constructivismo social: una nueva forma de enseñar*. México: Trillas.

Latorre, Antonio (2007). *La investigación-acción: Conocer y cambiar La práctica educativa.* Barcelona: Graó.

Medina Moya, José Luis (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Monereo, C. y otros (2006). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela.* Barcelona: Graó

Monereo, C. y otros (2006). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo: Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO*. Barcelona: Graó.

Parcerisa Aran, Artur (2007). *Materiales curriculares: Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos.* Barcelona: Graó.

Perrenoud, Philippe (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona: Graó.

Pozo, J. I. (2006). *Adquisición de conocimientos*. Madrid: Morata

Puigdellivol, Ignasi (2006). *Programación de aula y adecuación curricular*. El tratamiento de la diversidad. Barcelona: Graó.

Rué Domingo, Joan (2001). *La acción docente en el centro y en el aula.* Madrid: Síntesis Educación.

Sanjurjo, Liliana (2005). *La formación práctica de los docentes: Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Sevillano García, María Luisa (2005). *Estrategias innovadoras para una enseñanza de calidad*. Madrid: Pearson Educación.

Yus, Rafael (2007). *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó

Zabala Vidiella, Antoni (2007). *La práctica educativa.* Cómo enseñar. Barcelona: Graó.



