



Universidad Católica del Uruguay
Escuela de Posgrados
Maestría en Educación con énfasis en Gestión

**La escuela especial para discapacidad intelectual y sus estrategias de
inclusión.**

Helena Arambillet Olivera

Javier Lavega Etchepare

Tutor: Mag. Stella Maris de Armas Bollazzi

2023

Montevideo, Uruguay.

Agradecimientos

A nuestras familias porque gracias a ellas podemos trabajar de lo que amamos.

A la institución educativa donde desarrollamos nuestra investigación, al equipo de gestión, sus docentes y familias que siempre nos brindaron todo lo necesario.

A Ignacio Navarrete y Augusto Rebella por acompañarnos.

Y muy especialmente a Stella Maris de Armas por apostar a nuestro trabajo y siempre estar dispuesta generosamente a guiarnos por este camino.

Responsabilidad de los autores

Los conceptos, datos y los análisis presentados en la Tesis de Maestría en Educación son de responsabilidad de los autores Helena Arambillet y Javier Lavega.



María Helena Arambillet



Saúl Javier Lavega

Montevideo, 2023.

Índice

AGRADECIMIENTOS	II
RESPONSABILIDAD DE LOS AUTORES	III
ÍNDICE	1
RESUMEN.....	5
ABSTRACT	6
INTRODUCCIÓN	7
PARTE I.....	9
MARCO TEÓRICO	9
CAPÍTULO I. APROXIMACIONES CONCEPTUALES	9
1.1 APROXIMACIÓN CONCEPTUAL SOBRE DISCAPACIDAD INTELLECTUAL.....	9
1.2 LEYES Y NORMATIVA A NIVEL INTERNACIONAL Y NACIONAL.....	11
1.3 LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y LOS CAMBIOS DE PARADIGMAS.....	15
1.4 LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN URUGUAY.....	18
CAPÍTULO II. INCLUSIÓN EDUCATIVA.....	24
2.1 INTEGRACIÓN EN EDUCACIÓN.....	24
2.2 EDUCACIÓN INCLUSIVA	26
<i>2.2.1 Inclusión de las Personas con Discapacidad Intelectual en el Sistema Educativo</i>	
.....	28
<i>2.2.2 Educación Inclusiva en Uruguay.....</i>	<i>32</i>
2.3 LIDERAZGO EN EDUCACIÓN INCLUSIVA	37
CAPÍTULO III. LOS CENTROS DE RECURSOS	49
3.1 LOS CENTROS DE RECURSOS.....	49
3.2 LA ESCUELA ESPECIAL COMO CENTRO DE RECURSOS	53
3.3 RECURSOS HUMANOS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	54
<i>3.3.1 Maestros de Apoyo en el Centro de Recursos</i>	<i>54</i>
<i>3.3.2 Maestro de apoyo itinerante</i>	<i>57</i>
<i>3.3.3 La Dirección Escolar en el Centro de Recursos.....</i>	<i>58</i>
<i>3.3.4 La Familia dentro del Centro de Recursos.....</i>	<i>59</i>

3.3.5 <i>Maestro de Aula Común</i>	60
3.3.6 <i>Otros Actores dentro del Centro de Recursos</i>	61
PARTE II	63
CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA	63
4.1 DISEÑO METODOLÓGICO	63
4.1.1 <i>Enfoque metodológico</i>	63
4.1.2 <i>Rigor científico del estudio</i>	64
4.1.3 <i>Consideraciones Éticas</i>	64
4.2 OBJETO DE INVESTIGACIÓN Y UNIDAD DE ANÁLISIS	65
4.3 CONTRIBUCIÓN DEL ESTUDIO	65
4.4 PROBLEMA, OBJETIVOS Y SUPUESTOS	65
4.4.1 <i>Objetivo general</i>	66
4.4.2 <i>Objetivos específicos</i>	66
4.4.3 <i>Supuestos</i>	67
4.5 TRABAJO DE CAMPO	67
4.5.1 <i>Recogida de datos</i>	67
4.5.2 <i>Técnicas de investigación</i>	68
4.6 PROCESO DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS	69
4.6.1 <i>Análisis de los datos</i>	70
4.6.2 <i>Guía de entrevistas</i>	70
CATEGORÍA I- ESCUELA ESPECIAL- CENTRO DE RECURSOS PARA LA INCLUSIÓN	71
CATEGORÍA II- INCLUSIÓN	76
CATEGORÍA III- DEMANDAS DE LAS ESCUELAS	81
CATEGORÍA IV- MODALIDADES DE INCLUSIÓN	85
CATEGORÍA V -RECURSOS HUMANOS PARA LA INCLUSIÓN	89
CATEGORÍA VI- PLANIFICACIÓN	93
CATEGORÍA VII-ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN	98
PARTE III	105
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES, HALLAZGOS Y RECOMENDACIONES	105

5.1 CONCLUSIONES	105
5.1.2 <i>Con relación al objetivo específico 1.....</i>	<i>105</i>
5.1.3 <i>Con relación al objetivo específico 2.....</i>	<i>107</i>
5.1.4 <i>Con relación al objetivo general</i>	<i>108</i>
5.2 HALLAZGOS	109
5.3 RECOMENDACIONES.....	111
REFERENCIAS	113
ANEXOS.....	120
ANEXO 1. CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	120
ANEXO 2. MODELO DE ENTREVISTA AL EQUIPO DE GESTIÓN ESCUELA ESPECIAL.	122
ANEXO 3. MODELO DE ENTREVISTA A GESTORES DE ESCUELA COMÚN.	122
ANEXO 4. MODELO DE ENTREVISTA A MAESTROS DE APOYO Y DE APOYO ITINERANTE.	123
ANEXO 5. MODELO DE ENTREVISTA A MAESTROS DE LA ESCUELA ESPECIAL.....	123
ANEXO 6. MODELO DE ENTREVISTA A FAMILIAS DE ESTUDIANTES CON ESCOLARIDAD COMPARTIDA DENTRO DEL PROYECTO ORGANIZACIONAL CON LA ESCUELA X.....	124
ANEXO 7. MODELO DE CONSULTA DEL ENCUENTRO DE ESCUELAS CON ESCOLARIDAD COMPARTIDA.....	125
ANEXO 8. MODELO DE CONSULTA DEL ENCUENTRO DE ESCUELAS.....	125
ANEXO 9. EVALUACIÓN SOBRE EL ENCUENTRO DE ESCUELAS.	125
ANEXO 10. PLANILLA ESCOLARIDADES COMPARTIDAS.	126
ANEXO 11. PROTOCOLO DE INTERVENCIÓN DE LA ESCUELA ESPECIAL COMO CENTRO DE RECURSOS.....	126
ANEXO 12. PROYECTO ORGANIZACIONAL DE APOYO PEDAGÓGICO.	128

Índice de figuras e ilustraciones

Figura 1. Modelo de Paradigmas.....	17
Figura 2. Estudiantes con discapacidad matriculados en escuelas especiales.....	21
Figura 3. Cantidad de estudiantes por escuela según la discapacidad en Uruguay.....	22
Figura 4. Comparativa en el enfoque de la inclusión educativa y la educación inclusiva.....	28
Figura 5. Cómo debe conformarse la educación inclusiva.....	32

Figura 6. Diez recomendaciones para el logro de resultado a la red	
Mandela.....	36
Figura 7. Cuatro tipos de prácticas de un buen líder.....	41
Figura 8. Cinco áreas donde deben formarse los líderes inclusivos	46
Figura 9. Leyes, decretos y protocolos de inclusión, Internacionales y Nacionales.....	51
Figura 10. Comparación entre enfoque tradicional y el inclusivo.....	53
Figura 11. Funciones del maestro de apoyo según el país o comunidad	55
Figura 12. Seis tipos de implicación entre la escuela y la familia	60
Figura 13. Componentes del centro de recursos	62
Figura 14. El centro de recursos y la escuela especial	71
Figura 15. Inclusión	76
Figura 16. Demanda de las escuelas	81
Figura 17. Modalidades de inclusión.....	85
Figura 18. Recursos humanos para la inclusión	89
Figura 19. Planificación	93
Figura 20. Estrategias de inclusión	98

Resumen

La educación inclusiva ha sido foco de múltiples miradas e investigaciones que buscan encontrar la forma de llevarla a cabo con éxito, centrándose en la atención a la diversidad, en el derecho a la educación de calidad y desarrollar estrategias para superar las barreras de acceso. El presente trabajo de investigación reúne el análisis de las estrategias y dispositivos de la escuela especial para discapacidad intelectual en la inclusión de los estudiantes, en sus distintas modalidades, en las escuelas comunes de la zona de influencia. Se realizó en una escuela especial para discapacidad intelectual en la zona centro de Montevideo el año 2020. La investigación se enmarca en la metodología cualitativa, es un estudio de caso, el principal análisis se obtendrá desde la información de las entrevistas con respecto a las estrategias para la inclusión educativa y de forma secundaria a través de la documentación teórica. La selección de la muestra se realizó estratégicamente con docentes y equipo de gestión por su experiencia en el cargo y rol que desempeñan en la inclusión educativa, las familias se seleccionaron por tener hijos en diferentes modalidades de inclusión. Los resultados que arroja la investigación evidencian cambios dentro de la educación especial en Uruguay. La escuela especial es un centro de recursos, que apoya al estudiante con dificultad en la escuela común, recibéndolos también en la escuela especial en lo que denomina escolaridad compartida.

Palabras claves: inclusión educativa, educación especial, estrategias, discapacidad intelectual, escuela especial.

Abstract

Inclusive education has been in the spotlight of many researches and approaches that are intended to develop it with success, focusing on diversity, the right to a high quality education and the development of strategies in order to overcome accessibility barriers. This paper analyses special school strategies and mechanisms to include students with intellectual disability, in their various forms, in the traditional schools under the area of influence. A special school for students with intellectual disabilities from Montevideo was considered to carry out this research in 2020. A qualitative methodology is used, based on case study, in which the main analysis will be obtained from interview data concerned with inclusive education strategies and also from theoretical background. Sample selection was strategically chosen with a group of educators and management team due to their experience in inclusive education. Families selection criteria was based on the diverse forms of inclusion their children present. Results obtained are a reflection on how special education has recently changed in Uruguay. Special schools are resource centres that support students with intellectual disabilities in traditional institutions, they also welcome them in what may be defined as shared schooling.

Key words: inclusive education, special education, strategies, intellectual disability, special school.

Introducción

La pertinencia de investigar sobre la inclusión educativa en la escuela especial para discapacidad intelectual tiene la finalidad de brindar conocimiento sobre el trabajo realizado por directivos, docentes y familias para que los estudiantes puedan acceder mediante las estrategias y dispositivos adecuados a una educación de calidad que pueda disminuir las barreras y atienda a la diversidad.

En nuestro país desde el año 2014, existe una circular que ampara el trabajo en inclusión para las escuelas de todo el territorio nacional. Las escuelas especiales se transforman en centros de recursos para la inclusión y se dispone en el documento de un mapa de ruta.

Las experiencias en inclusión educativa en otros países marcan una tendencia al cambio en la forma de trabajo donde en un futuro próximo las escuelas especiales atiendan a los estudiantes cuya discapacidad severa les impide realizar un proceso de inclusión en otro centro, los docentes con especialización brindan apoyo a otros centros educativos trabajando en las planificaciones, estrategias, con las familias y la comunidad.

El presente trabajo se divide en tres partes. La primera parte está compuesta por el marco teórico, en segundo lugar, la metodología y en tercer lugar las conclusiones y hallazgos de la investigación. En los capítulos 1 y 2 se describe la conceptualización de la discapacidad intelectual, las normativas internacionales y nacionales sobre discapacidad y los paradigmas por los cuales ha atravesado el concepto en el tiempo, la inclusión educativa en la escuela especial y las estrategias inclusoras. En el capítulo 3 se presenta a la escuela especial como centro de recursos para la inclusión educativa y los actores que en ella participan para llevarla a cabo. En los últimos capítulos se presentan la metodología utilizada en la investigación, las entrevistas que

se realizaron a directores, maestros y familias, los resultados, las conclusiones, los hallazgos y las recomendaciones.

Se pretende que el presente trabajo de investigación luego de exponer los resultados obtenidos pueda ser de utilidad para brindar conocimiento sobre los procesos de inclusión en la escuela especial y un insumo que puede usarse como ejemplo en otros centros con el fin de realizar mejoras en el uso de las estrategias y dispositivos para que los estudiantes con discapacidad reciban una verdadera atención a la diversidad.

Parte I.

Marco Teórico

Capítulo I. Aproximaciones Conceptuales

1.1 Aproximación Conceptual Sobre Discapacidad Intelectual

La conceptualización de discapacidad intelectual ha cambiado a lo largo del tiempo, acompañando los cambios de paradigmas. A continuación, se desarrolla una síntesis de la evolución que ha exhibido el concepto, por parte de instituciones de referencia en el tema y de científicos que se han dedicado a la investigación en el área.

Verdugo (2002), realiza una comparativa entre las publicaciones de la Asociación Americana de Retraso Mental (AARM) de los años 1992 y 2002 donde sintetiza los aspectos de la enunciación del retraso mental y los principales cambios entre ambas.

La principal novedad de la propuesta hecha en el 2002 se centra en proponer un nuevo modelo teórico, ampliando una dimensión más (“Participación, Interacciones y Roles Sociales”), precisando el contenido de otras dimensiones, y proponiendo un marco de referencia para la evaluación que supera la anterior propuesta de un proceso de tres pasos. Además, se avanza en la planificación de los apoyos, al incorporar la investigación de los últimos años sobre evaluación y determinación de la intensidad de los mismos. Otras características son la mayor precisión en la medición de la inteligencia y en la conducta adaptativa, que repercute en una comprensión diferente del constructo de conducta adaptativa (organizado en torno a las habilidades

conceptuales, sociales y practicas). Finalmente, también se examina con detenimiento en que consiste el juicio clínico orientando como aplicarlo, y se relaciona el sistema propuesto con otros sistemas clasificatorios de interés (CIF, DSM-IV e ICD-10). (Verdugo, 2002, p. 3)

Las concepciones venideras que contemplan a una perspectiva multifuncional de la discapacidad darán paso a la nueva definición. La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) define a la discapacidad intelectual como:

La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento del intelecto como en conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad aparece antes de los 18 años. (Schalock et al., 2010, p. 1).

Es por ello por lo que la propia Asociación, al concebir la discapacidad no solamente como unicausal sino como multicausal, que un conjunto de ellas incide en las personas, lo que conduce a un cambio de nomenclatura, pasando a llamarse American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)

Es la propia realidad que lleva a la búsqueda de una terminología que pueda abarcar a todos las personas cuyas capacidades puedan estar disminuidas frente a otros, y que se adopte el término de discapacidad intelectual.

La adopción del término discapacidad intelectual implica una comprensión de la discapacidad consistente con una perspectiva ecológica y multidimensional, y requiere

que la sociedad responda con intervenciones centradas en las fortalezas individuales y que enfatizan el papel de los apoyos para mejorar el funcionamiento humano.

Además, nuestro marco teórico del funcionamiento humano reconoce que la manifestación de la discapacidad intelectual implica la relación dinámica y recíproca entre habilidad intelectual, conducta adaptativa, salud, participación, contexto y apoyos individualizados. (Wehmeyer et al., 2008, p. 11)

1.2 Leyes y Normativa a Nivel Internacional y Nacional

Si se establece un marco referencial en cuanto a leyes y normativas a nivel internacional para personas con discapacidad, la declaración de Salamanca de 1994 encuadra lo que más adelante formaría parte de las acciones a futuro en la educación especial a nivel mundial.

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2014), en el marco de acción el término "necesidades educativas especiales" se refiere a niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Los centros educativos deben de encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves.

En el año 2006, Uruguay, con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), más de diez años después de la Declaración de Salamanca, presenta un informe nacional ante el Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD, 2016) que dice:

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad fue aprobada por el Parlamento Nacional por Ley N.º 18.418 del 4 de diciembre de 2008. En agosto de 2011, por Ley N.º 18.776 se aprobó la adhesión al Protocolo Facultativo de esta Convención. La ratificación de la Convención ha permitido junto a otras medidas, dar mayor visibilidad en Uruguay a una temática históricamente postergada en el país. Por su parte, la Ley N.º 18.651 de 19 de febrero de 2010 (Anexo 1) es un nuevo paso hacia el establecimiento de un sistema de protección integral a las personas con discapacidad para asegurarles su atención médica, educación, rehabilitación física, psíquica, social, económica y profesional, su cobertura de seguridad social, así como otorgarles los beneficios, prestaciones y estímulos que permitan neutralizar las desventajas que la discapacidad les provoca. (CRPD, 2016, p. 2)

Las leyes uruguayas 18.418 y 18.651 dejan en evidencia que a nivel político hay preocupación y un gran interés por legislar los derechos de las personas en situación de discapacidad.

La Ley No. 18.651 es sancionada en febrero de 2010 y se aprecian en ella aspectos interesantes desde la perspectiva en la definición del concepto de discapacidad y los aspectos que se refieren a la educación de las personas en situación de discapacidad.

La ley define a la persona con discapacidad como:

Toda persona que padezca o presente una alteración funcional permanente o prolongada, física (motriz, sensorial, orgánica, visceral) o mental (intelectual y/o psíquica) que en relación con su edad y medio social implique desventajas

considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral. (Uruguay. Ley No. 18.651, 2010, Cap. I, Art. 2).

La Ley General de Educación (N°18.437), promulgada en 2008 y la Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad (N°18.651) del año 2010, establece un marco jurídico para la inclusión y la educación.

La Ley N.º 18.437 propone el marco general de la educación en nuestro país para garantizar el derecho de todos y todas, especialmente de los colectivos minoritarios y grupos vulnerables, a la igualdad de oportunidades y a la inclusión (artículo 8º)

En el 2016 se hace una observación y revisión por parte del Comité de las Naciones Unidas de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD) al primer informe, donde expone aspectos positivos y áreas de preocupación y recomendaciones.

Referente a la educación de las personas con discapacidad y al artículo N. 24 de la CDPD recomiendan que:

Al Comité le preocupa que no exista una política integral de educación inclusiva y que prevalezca la educación especial y segregada a todos los niveles con evaluaciones basadas en las discapacidades de las personas. También le preocupa que no exista una formación en la educación inclusiva para maestros, impidiendo la transición a un sistema de educación inclusivo. (CRPD/C/URY/CO, 2016, p.15)

A continuación, anuncia su recomendación con respecto a sus preocupaciones:

El Comité recomienda al Estado parte que implemente un plan con una hoja de ruta para una transición hacia la educación inclusiva de calidad, a todo nivel hasta el superior, capacitando a docentes y disponiendo de los apoyos y recursos necesarios, tales como el Braille y la lengua de señas y en particular que se tome en cuenta a las personas con discapacidad intelectual o psicosocial. Le recomienda también que desarrolle e integre los derechos de las personas con discapacidad como elemento obligatorio en la formación de docentes y adoptar una política de no rechazo para la admisión de estudiantes con discapacidad. El Comité también le recomienda que lleve a cabo campañas de toma de conciencia dirigidas a la sociedad en general, las escuelas y las familias de personas con discapacidad, con el fin de promover la educación inclusiva y de calidad. El Comité recomienda al Estado parte que preste atención a los vínculos entre el artículo 24 de la Convención, el Comentario general No. 4 del Comité sobre el derecho a la educación inclusiva, y las metas 4.1, 4.5 y 4.a de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, para promover la educación inclusiva y de calidad, en entornos inclusivos y con instalaciones educativas accesibles para todos. (CRPD/C/URY/CO, 2016, p.15)

Los tiempos cambian y la comprensión de la discapacidad, de entender los múltiples factores que llevan a que una persona la presente, concluyen en entender el modo de diseñar los apoyos para una mejor calidad de vida, de acompañar y de que la sociedad sea parte del diseño y la evolución.

1.3 La Educación Especial y los Cambios de Paradigmas

La educación especial transitó por cambios de paradigmas, con centro en la persona con discapacidad, la diferencia es que en un primer momento se segregaba a los individuos con discapacidad y su educación era diferente poniendo el foco en lo clínico, en el déficit y las limitaciones; hasta el concebir a la discapacidad como condición de la persona, que se beneficia si se dan los apoyos y se equiparan oportunidades en los entornos regulares

Para Vergara (2002), la historia de la educación especial es una historia de la antropología y sobre todo de la antropología cultural. Se pone de manifiesto cómo la acción educativa, que debe ser entendida como un proceso de perfeccionamiento de la persona, se ha aplicado a sujetos que presentan características claramente diferentes.

Y el derecho a la educación especial, no es justificativo en función de los fines como de los principios, no debe quedar en un derecho externo o social, que se legitima en función de las posibilidades de integración social y cultural de la persona con deficiencias. El derecho a una educación especial es un principio insoslayable.

La educación especial ha denominado a ese principio “de normalización” que es en la actualidad uno de sus principales retos.

Los primeros pasos de la Educación Especial tienen lugar gracias a los avances significativos acontecidos en el campo de la medicina sobre las enfermedades mentales a través de las aportaciones de figuras tales como Pinel (1745-1826), Esquirol (1772- 1840), Itard (1774-1838) y Séguin (1812-1880), en Francia; Arnold (1742-1816) en Inglaterra; y Chiaruggi (1759-1820) en Italia. También se ha de destacar las figuras de Pestalozzi (1746-1827) y Fröebel (1782-1858), quienes dieron

gran auge a la educación de los niños "normales y anormales", principalmente a los sordos y ciegos. Ambos enfatizaron el método de la educación intuitiva, natural y activa con la infancia abandonada. Esta situación trajo consigo un mayor conocimiento y comprensión del retraso mental y la aparición de tratamientos caracterizados por una atención médico-pedagógica a la infancia anormal. (Arnaiz, 2019, p. 15)

Los modelos que surgen están vinculados a las concepciones históricas de la discapacidad y de los diferentes procesos que sufrieron las personas con discapacidad para lograr mejorar su calidad de vida, sus derechos y en la escolarización.

Según Aznar y González (2008), el modelo científico popularmente llamado modelo médico centra su enfoque en la existencia de una enfermedad que debe ser curada para la rehabilitación. La definición de salud que utiliza es distinta de la realizada por la Organización Mundial de la Salud: estado de bienestar biopsicosocial en los hechos, la dimensión psicosocial-estuvo sistemáticamente subrogado por la dimensión biológica.

El modelo social de la discapacidad centra su enfoque en la asistencia y la protección de las personas con discapacidad, representa un gran avance en un determinado momento de la historia. En la actualidad son modelos que han quedado obsoletos porque son asistencialistas y proteccionistas y se transformaron en formas conocidas de segregación.

El Informe Warnock (1978), revolucionario en su época, propone un modelo de integración y un cambio de la concepción de la educación especial, hace foco en el alumno y en los recursos de apoyo disponibles para que las oportunidades lleguen a todos los estudiantes.

Los estudiantes pueden estar incluidos en escuelas de educación común, donde la distribución de recursos y la preparación de los docentes se realice para que el estudiante con discapacidad pueda estudiar con todas sus condiciones.

Analizar la prestación educativa a favor de niños y jóvenes con deficiencias físicas y mentales en Inglaterra, Escocia y Gales, considerando los aspectos médicos de sus necesidades y los medios conducentes a su preparación para entrar en el mundo del trabajo; estimar el uso más eficaz de los recursos para tales fines y efectuar recomendaciones. (Warnock, 1987, p. 45)

Figura 1

Modelos de Paradigmas

Paradigma Medico-clínico	Se hace foco en las limitaciones de la persona a causa de su discapacidad.	Atención de la persona centrada en la salud y su recuperación.
Paradigma Modelo social	Se hace foco en que, la interacción con el medio es lo que hace a la discapacidad.	Atención de la persona centrada en cambiar su medio, su entorno, superar obstáculos para poder alcanzar mayores logros. Atención a la pedagogía y la didáctica al servicio de "normalizar" a los estudiantes.
Paradigma de la Integración e Inclusión	Se hace foco en las fortalezas de la persona en situación de discapacidad	Atención de la persona centrada en el acceso al aprendizaje. Reconocer a la diversidad. Todos pueden aprender.

Nota. Elaboración propia

1.4 La Educación de las Personas con Discapacidad en Uruguay

Los datos en números sobre discapacidad en Uruguay, los brinda el último Censo de población del año 2011, realizado por el Instituto Nacional de Estadística (INE).

El 15,9% de la población tiene alguna discapacidad permanente.

Asimismo, los datos disponibles muestran que las discapacidades mayoritarias son las de tipo intelectual. Un total de 23.472 niños de entre 6 y 17 años (que representan un 4 % del grupo de edad) tienen dificultades para aprender o entender. De ellos, aproximadamente 8.500 tienen dificultades moderadas o severas. (INE, 2011 en UNICEF/iiDi, 2013, p. 22)

Se observan en los datos brindados que un alto porcentaje de niños presenta algún tipo de discapacidad intelectual, dificultades para aprender o entender.

Las dificultades presentes en un aproximado de 8. 500 son moderadas o severas.

La situación educativa de los niños con discapacidad en Uruguay resulta más promisorio en relación con el acceso a la educación básica, a pesar de persistir brechas significativas. Entre los 4 y los 17 años los niños con discapacidad que asisten a centros educativos alcanzan el 87,3 %. (UNICEF/iiDi, 2013, p. 33)

Un aporte interesante surge de los datos sobre el acceso y la matriculación de los niños y jóvenes con discapacidad a los centros de estudios.

Se muestra que un gran porcentaje asiste a los centros de estudios, siendo la participación mayor a la matriculación en la educación primaria.

En diciembre de 2014 varias organizaciones realizaron un pedido de acceso a la información al CEIP. Según los datos obtenidos, del total de estudiantes con discapacidad matriculados en escuelas públicas del país, hay 14.487 que asisten a escuelas comunes y 5.033 que concurren a escuelas especiales, lo que evidenciaría que la cantidad de estudiantes con discapacidad en centros comunes está en aumento. (UNICEF, 2018, p. 61)

En primaria, la matrícula en escuelas especiales viene disminuyendo año a año, pero no está previsto que desaparezcan, sino que se transformen en centros de recursos para dar apoyo a la inclusión en escuelas comunes. (UNICEF, 2018, p. 64)

Se puede apreciar en los datos presentados que se observa un aumento de la matrícula de estudiantes con discapacidad en las escuelas comunes y por consiguiente una disminución en la cantidad de estudiantes en las escuelas especiales, no dejarían de existir los centros especializados, al contrario, deberían fortalecerse como Centros de Recursos con el fin de brindar apoyo.

La Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) en su página oficial define a la educación especial como:

Una red de escuelas, aulas, unidades de apoyo, proyectos, equipos, dispositivos, estrategias, recursos, modalidades de la Educación Inicial y Primaria, para favorecer

los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, problemas para aprender y altas capacidades, desarrollada desde una perspectiva de derechos, en el marco de una educación inclusiva y de una escuela con todos, para todos y cada uno.

En Uruguay la historia de la Educación Especial comienza a gestarse con las primeras maestras que vuelven de Europa con las experiencias desarrolladas en el extranjero, surgiendo así el movimiento hacia el reconocimiento de los derechos a la educación de las personas con discapacidad.

El Instituto Nacional de sordomudos. (1910)

La escuela al aire libre para niños y niñas débiles. (1913)

Las clases diferenciales para niños y niñas con retardo mental. (1917)

La primera escuela auxiliar que luego fuera escuela de recuperación psíquica. (1929)

La escuela hogar para niños con conducta irregular. (1930)

Las Escuelas Especiales en Uruguay son instituciones, que atienden en su conjunto a la discapacidad y a las necesidades de los estudiantes, su foco se centra en crear junto a docentes, estudiantes y sus familias el ambiente necesario y las mejores estrategias para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Uruguay se encuentra dentro de los países de Latinoamérica que tempranamente comienza a trabajar con los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad, entendiendo que los mismos no podían quedarse en instituciones de salud o en sus hogares sin acceso a la educación.

Figura 2*Estudiantes con discapacidad matriculados en escuelas especiales*

Tipo de discapacidad	Cantidad de escuelas especiales en Uruguay
Intelectual	61
Visual	2
Auditiva	4
Motriz	2
Autismo	1
Pluri	1
Socio emocional	2

Nota. Estudiantes con discapacidad matriculados en escuelas especiales. Elaboración propia desde aportes del *Ministerio de Educación y Cultura, 2022.*

Figura 3*Cantidad de estudiantes por escuela según la discapacidad en Uruguay*

Tipo de discapacidad	Cantidad de estudiantes matriculados en escuelas especiales en Uruguay
Intelectual	4897
Visual	80
Auditiva	193
Motriz	92
Autismo	105
Pluri	42
Socio emocional	105

Nota: Elaboración propia con base a datos del *Departamento de Estadística Educativa de la División Planeamiento Educativo de la DGEIP, 2022.*

Las acciones educativas para los estudiantes en situación de discapacidad se deben de elaborar de forma específica atendiendo a los cambios que en ellos se producen.

Es necesario tener presente a todos los profesionales que son responsables de realizar las acciones educativas, así como también el contexto escolar, familiar y social.

El concepto de discapacidad es en la actualidad más dinámico, porque deja a un lado el trastorno y el déficit, y se focaliza en que se realiza una interacción entre el estudiante y sus necesidades educativas y en la diversidad.

A modo de síntesis, la Educación Especial se ha visto atravesada por la historia, por los contextos y por la política, que ha buscado muchas formas de tratar a la discapacidad.

Es en la actualidad una concepción mucho más amplia, más dinámica que ha dejado atrás el foco en el trastorno y el déficit, para tomar al sujeto en toda su interacción con su medio, valorando sus potencialidades y aceptando a la diversidad para desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizajes.

Como señala Puigdemívol (1998), un niño con sus vivencias, intereses, familia, historia y grupo social que presenta un déficit, es ante todo un niño y sus diferencias y semejanzas con otros niños con o sin discapacidad deben tomarse como un dato más de su personalidad.

Capítulo II. Inclusión Educativa

Durante un largo período, los paradigmas en la educación especial han cambiado; desde un modelo médico donde a la persona con discapacidad se la mantenía en hospitales o clínicas y el objetivo era corregir el déficit y mantener apartadas a las personas que no encajaban dentro de la norma y centrado en las carencias; hasta el modelo competencial que valora a la diversidad, centrado en los ambientes y en los apoyos que la persona con discapacidad necesita para desarrollar sus competencias.

El camino recorrido desde la concepción de la discapacidad como un problema propio de la persona, hasta la comprensión de que la misma es el resultado de la conjunción del sujeto y del entorno en el cual se desarrolla, también sufrió cambios que van desde la integración al concepto de inclusión.

2.1 Integración en Educación

En Europa, Estados Unidos y Latinoamérica, los centros de educación se comenzaron a categorizar como: aquellos centros de enseñanza común que no tenían dentro de su nómina estudiantes con discapacidad; centros de enseñanza común que si tenían integrados a estudiantes con discapacidad y los centros de enseñanza que atienden solamente a estudiantes con discapacidad.

El alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE), integrado a un centro de enseñanza común, debe adaptarse al programa y al sistema educativo, las políticas educativas se enfocan en concentrar los recursos en las instituciones.

En no pocas ocasiones la concentración de esfuerzos por parte de las administraciones en las políticas de integración ha tenido el perverso efecto de ahondar más aún en la discriminación y exclusión de los alumnos más vulnerables, esto es, aquellos que al no poder integrarse a cuenta de la situación de los centros ordinarios y de sus condiciones personales, se han tenido que quedar en los centros de educación especial. No dejaría de ser tremendamente contradictorio e injusto, sentirse satisfecho de avances en “la integración” a costa del olvido de lo que pueda estar ocurriendo con los alumnos escolarizados en centros específicos (Echeita, 2016, pp. 59-60)

El modelo de las instituciones educativas de enseñanza común, que integraban alumnos con discapacidad en sus aulas fue dando paso en los años noventa, al cambio de las políticas educativas que se encontraron con que la integración no daba respuestas a la diversidad en el aula.

Las nuevas políticas no solo tendrían que pensar en la diversidad a nivel de la discapacidad, también deberán hacerlo a nivel social, económico, de género, de raza, etc., para poder brindarles un acceso a la educación de calidad y una educación para todos.

Según Ainscow y Booth (2002), la Inclusión es un conjunto de procesos que deben de estar orientados a eliminar todas aquellas barreras que pudieran hacer que no sea accesible el aprendizaje así también como la completa participación de cualquier estudiante.

Para que no exista la exclusión, las oportunidades deben centrarse en que la calidad de la educación que se brinda y las oportunidades lleguen a todos, de forma adecuada a cada una de las necesidades y las características personales y con la mayor calidad posible.

Para finales de la década de los años 80 y principios de los 90, las políticas educativas enfocarán sus esfuerzos en la atención a la diversidad de forma diferente a lo que se hacía anteriormente, cuestionando a los centros educativos especializados o de división de los saberes.

Según Operti (2009), la educación inclusiva llega a un punto donde los caminos se encuentran y mezclan, el pasado con toda su carga histórica y política de los paradigmas que han recorrido la concepción desde la educación especial, las necesidades especiales hasta la inclusión.

El presente que quiere ser compondor de la transformación de la educación inclusiva y de los sistemas educativos que son los que reciben a la diversidad y que deben acordar que, para poder brindar una educación de calidad para todos, la diversidad debe ser creada de las particularidades y singularidades tomando en cuenta los contextos y las circunstancias. Es la identidad de la inclusión.

Para el autor de la dialéctica del pasado y del presente surge una visión de la educación inclusiva donde la intersección será de parte de la sociedad, política, educación, familias y comunidades.

La escuela como institución educativa, debe ser la creadora de una cultura inclusiva, donde se tiene en cuenta a la diversidad, el acceso a la educación para todos y debe ser pensada para brindar igualdad de condiciones a sus estudiantes.

2.2 Educación Inclusiva

Blanco (1999), afirma que la educación inclusiva implica una visión diferente de la educación común basada en la heterogeneidad y no en la homogeneidad. La atención a la

diversidad es una responsabilidad de la educación común porque las diferencias son inherentes al ser humano y están presentes en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

Mancebo (2010), afirma que el término inclusión educativa tiene diversas acepciones y formas de representar la población a la que refiere o destinataria, por ejemplo, se pueden vincular a la discapacidad, la vulnerabilidad social o la universalidad de la educación.

La educación inclusiva parte de un principio de no segregación de los alumnos con dificultades y pretende que todos los alumnos trabajen junto a sus compañeros en el desarrollo de sus capacidades, al máximo nivel que les sea posible, fomentando la participación de todos los alumnos (ARNAIZ, 2003; STAINBACK & STAINBACK, 1990; 1992; AINSCOW, 2000). (Berruezo, 2006, p. 182)

Se gesta nuevo movimiento en la educación inclusiva que considera a las barreras de acceso al aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, y de cómo se puede efectivizar que las mismas se disminuyan o eliminen.

Se trata de lograr una escuela en la que no existan “requisitos de entrada”, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique substancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los alumnos, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. (MINEDUC, 2004, p. 58)

Figura 4

Comparativa en el enfoque de la inclusión educativa y de la educación inclusiva

Inclusión Educativa	Educación Inclusiva
Las estrategias están pensadas solo para los estudiantes con discapacidad.	Las estrategias son pensadas en la diversidad y en todas las formas de aprendizaje de los estudiantes.

Nota. Elaboración propia

2.2.1 Inclusión de las Personas con Discapacidad Intelectual en el Sistema Educativo

La implementación de la inclusión en los centros educativos actualmente presenta un dilema para todos quienes de una manera u otra están implicados en la educación. Ocurre así, porque el educar en la diversidad debe tener presente lo variado de los contextos de cada comunidad, región o país.

Echeita (2019), afirma que la educación inclusiva es una realidad poliédrica y compleja donde los docentes y los centros educativos se encuentran en permanente foco de su accionar haciendo malabares entre lo que debe ser la inclusión y la realidad de las limitaciones en los recursos, condiciones sociales y en oportunidades. Todo ello debe ser afrontado con los conocimientos y medios que disponen las familias y los docentes en su día a día.

Blanco (2008), en un documento preparado para la Conferencia Internacional de Educación, presenta una serie de aspectos que considera fundamentales, por los cuales, se caracteriza la inclusión educativa, los mismos se detallan a continuación:

- *Visión diferente de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad.* La larga tradición de concebir las diferencias desde criterios normativos, lo que falta o se distancia de lo “normal”, ha conducido a la creación de opciones segregadas para aquellos categorizados como diferentes. Desde la perspectiva de la educación inclusiva las diferencias son consustanciales a la naturaleza humana, cada niño es único e irrepetible, y se conciben como una oportunidad para enriquecer los procesos de aprendizaje, lo cual significa que deben formar parte de la educación para todos, y no ser objeto de modalidades o programas diferenciados.
- *Identificar y minimizar las barreras que enfrentan los estudiantes para acceder y permanecer en la escuela, participar y aprender.* Estas barreras surgen de la interacción entre el alumno y los distintos contextos: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. En este sentido, las acciones han de estar dirigidas principalmente a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos en las actividades educativas.
- *Proceso que nunca está acabado del todo* porque implica un cambio profundo de los sistemas educativos y de la cultura escolar. Las instituciones educativas tienen que revisar constantemente sus valores, organización y prácticas educativas para identificar y minimizar las barreras que enfrentan los estudiantes para participar y tener éxito en su aprendizaje, buscando las estrategias más adecuadas para dar respuesta a la diversidad y aprender de las diferencias

- *Sistemas de apoyo* que colaboren con los docentes en la atención a la diversidad del alumnado, prestando especial atención a aquellos que más ayudas necesitan para optimizar su desarrollo y avanzar en su aprendizaje. El apoyo abarca todos aquellos recursos que complementan o refuerzan la acción pedagógica de los docentes; otros docentes, estudiantes que se apoyan mutuamente, familias, profesores con conocimiento especializado y profesionales de otros sectores.
(Blanco, 2008, pp. 8-9)

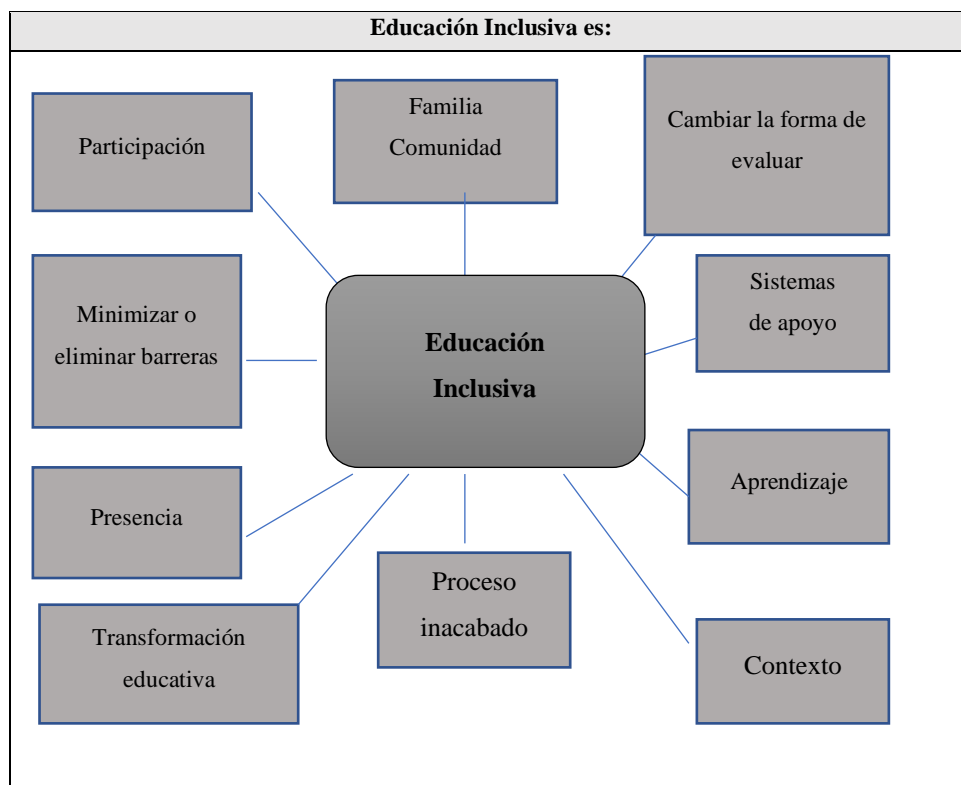
Echeita (2019), hace el planteamiento de tres dimensiones para establecer un marco de referencia para hablar sobre una educación más inclusiva.

- Respecto al concepto de *presencia* se refiere al lugar, en que son escolarizados las y los estudiantes. Me refiero a la necesaria presencia de todo el alumnado en los centros y espacios educativos comunes/regulares y, dentro de ellos, en todo lo que va desde las actividades del aula hasta las actividades complementarias y extraescolares, pasando por los momentos de descanso o de comida.
- Respecto al concepto de *participación* hay que decir, antes de nada, que es en sí misma una dimensión compleja, pues engloba diferentes lecturas o planos. La participación en educación implica ir más allá del acceso o la presencia. Supone, en primer lugar, aprender con otros y colaborar o cooperar con ellos en el transcurso de las clases y las lecciones. Nos habla también de una necesaria implicación activa con lo que se está aprendiendo –y enseñando–.
- El *aprendizaje* tiene que ver con la preocupación por que todo el alumnado de la escuela tenga el mejor rendimiento escolar posible en las diferentes áreas del

currículo de cada una de las etapas educativas establecidas para todos. Es importante resaltar una idea de aprendizaje y rendimiento mucho más amplia y comprensiva que la vinculada a lograr buenos resultados en las pruebas estandarizadas que los docentes o las administraciones educativas suelen usar para evaluar ciertos rendimientos escolares. Las ideas de aprendizaje y rendimiento deben de estar asociadas, sobre todo, a una forma de evaluar que debe prestar más atención al reconocimiento del progreso de cada estudiante respecto a sí mismo con relación al desarrollo de las competencias básicas e imprescindibles que facilitarán su inclusión en la vida social y laboral, y no tanto a una evaluación acreditativa que se traduzca en una nota numérica. (Echeita, 2019, pp. 444-450)

Figura 5

Cómo debe conformarse la educación inclusiva



Nota. Elaboración propia con aportes de Blanco (2008); Operti (2009) y Echeita (2019)

2.2.2 Educación Inclusiva en Uruguay

En nuestro país los datos sobre asistencia de los estudiantes con discapacidad a los centros educativos especiales y comunes, con base en el Censo 2011 del Instituto Nacional de Estadística (INE), son brindados en el Informe sobre Discapacidad y Educación Inclusiva en el Uruguay (Da Rosa y Mas 2013).

Del informe se desprenden datos sobre que el 46% de los niños y niñas de 10 a 14 años tienen discapacidad intelectual.

Los datos sobre educación de las personas con discapacidad se establecieron a través del cruzamiento de información entre el módulo de discapacidad y el módulo de educación del Censo Nacional. Dichos datos fueron requeridos al Instituto Nacional de Estadística mediante una solicitud de acceso a la información pública. La respuesta del organismo permitió conocer los datos que se presentan a continuación. Al igual que en apartado anterior, corresponde aclarar que los datos recabados por el Censo relativos a la temática de la discapacidad se construyeron a partir de la autoidentificación de los censados y no de un diagnóstico técnico, por lo que deben ser tomados con esta precaución. (Da Rosa y Mas, 2013, p. 18)

El Banco Mundial (2004), en su documento presenta la inclusión educativa en Uruguay exponiendo a las transformaciones ocurridas en los últimos tiempos y del notorio deterioro de lo que denominan condiciones de educabilidad de los estudiantes que concurren a las escuelas públicas, sucede porque las familias no pueden acompañar a sus hijos en una óptima preparación para la escuela y sus exigencias. A su vez las escuelas no modifican lo que pueden ofrecer y no pueden compensar la atención a la diversidad y a las dificultades por lo que los docentes ven con mayor frecuencia la necesidad de atender a las necesidades educativas especiales realizando adaptaciones curriculares.

De los datos relevados del Censo 2011 del INE, se puede observar que la mayoría de los estudiantes con discapacidad intelectual realizan toda su escolarización en la escuela especial, las cifras son casi 2 de cada 3 que están matriculados en la escuela especial y las cifras aumentan en el interior del país donde 1 de cada 4 estudiantes con discapacidad logra ingresar a la escuela común.

En el año 2014, en Uruguay, se crea La Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela perteneciente al Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) como un proyecto en conjunto también con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Instituto Interamericano de Discapacidad e Inclusión (iiDi).

En Uruguay la DGEIP reconoce a la diversidad del alumnado y dispone diferentes modalidades para que la educación especial no quede segregada y así avanzar en paralelo a la educación general mediante el programa llamado “Red de Escuelas y Jardines Mandela” expandiendo y fortaleciendo la red de maestros de apoyos y transformando las escuelas especiales en Centros de Recursos.

El programa lleva el nombre en honor a Nelson Mandela y su reconocimiento a la lucha de los derechos humanos y a la superación de obstáculos. Dentro de sus propósitos están los de favorecer a aquellos centros educativos que promuevan proyectos de inclusión; mejorar los apoyos que permitan implementar, sostener y evaluar las prácticas inclusivas; promover las buenas prácticas desde los centros de recursos de las escuelas especiales hacia las escuelas comunes y sistematizar a través de la documentación y de la evaluación. Tiene como gran objetivo que los estudiantes con discapacidad se incluyan en las escuelas comunes fomentando el respeto a la diversidad. Hasta el año 2019 la Red Mandela está integrada por 82 escuelas en 18 departamentos.

En cuanto a las orientaciones de la Inspección de Educación Especial, en el año 2014, se elabora el Protocolo de Inclusión Educativa que se expresa en la Circular N.º 58.

El contenido del Protocolo se entiende como una gran herramienta para la inclusión educativa y reafirmar así las políticas educativas.

El Protocolo de Inclusión es un documento orientador para las escuelas especiales, donde se destaca el apoyo a los aprendizajes, denominando a las escuelas especiales como centros para la inclusión, siempre valorando la inclusión de sus estudiantes en la escuela común.

La escuela especial se vuelve centro de recursos donde varios actores se unen para garantizar los aprendizajes al potenciarlos mediante maestros de apoyo, maestros de apoyo itinerantes, maestro de aula común, equipos técnicos, por la gestión de las direcciones escolares involucradas en la inclusión y dando lugar a las familias como parte del proceso.

El desarrollo de escuelas que acogen a todos los niños de su comunidad, incluidos aquellos que tienen algún tipo de discapacidad, requiere una transformación importante en la propuesta pedagógica y el funcionamiento actual de las escuelas, para atender la diversidad de necesidades educativas de su alumnado. Para impulsar este tipo de escuelas inclusivas, se ha desarrollado la Red de escuela y jardines inclusivos Mandela, un programa del Consejo de Educación Inicial y Primaria que en 2019 alcanza a más de 16.000 alumnos de todo el país. Este programa recibió el Premio Nelson Mandela 2018 otorgado por la Comisión Honoraria contra el Racismo, la Xenofobia y toda otra forma de Discriminación. (CEIP, 2019, p. 16)

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INNEd) en su informe “Evaluación del programa Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela (2021), presenta diez recomendaciones con el fin de maximizar los resultados que persigue el programa.

Figura 6*Diez recomendaciones para el logro de resultados a la red Mandela*

Red Mandela	Recomendaciones del INNEd para maximizar sus resultados	<ol style="list-style-type: none"> 1- Definir y difundir los roles/funciones de los distintos actores que componen la Red Mandela y establecer objetivos para corto, mediano y largo plazo. 2- Fortalecer el proceso de transformación de las escuelas especiales en centros de recursos 3- Fortalecer la formación en educación inclusiva y la difusión del paradigma de la inclusión como apoyo y acompañamiento al rol docente 4- Fortalecer el intercambio docente con distintos actores de la comunidad educativa y actores locales 5- Generar un sistema de monitoreo y evaluación 6- Generar y establecer el componente de accesibilidad 7- Incorporar la perspectiva de género en todos los componentes del programa 8- Profundizar en el conocimiento de las realidades locales que permitan el desarrollo de estrategias ajustadas a las necesidades territoriales y el acople de estas a la estructura general del programa 9- Generar roles para potenciar el acompañamiento familiar 10- Establecer acciones que permitan una mejor planificación e implementación de los talleres con alumnos, alumnas y familias
-------------	---	---

Nota. Elaboración propia con aportes de *INNEd* (2021)

El gobierno de Uruguay en su Plan de Política Educativa 2020-2025, se basan en cinco principios generales como parte de sus estrategias.

Ellos son: control ciudadano y gestión responsable, más coordinación para un mejor aprovechamiento de los recursos; más oportunidades para todos; aprendizajes de calidad, con énfasis en los más vulnerables y docentes mejor formados para una mejor educación.

En su principio cuatro en respuesta a otras formas de vulnerabilidad como la discapacidad, propone fortalecer a las escuelas que reciban estudiantes en situación de discapacidad, fortalecer a los docentes en realizar programas más inclusivos, apoyo a los centros en materia de educación inclusiva y readecuar a la educación especial.

El derecho a una educación inclusiva en Uruguay como estado parte de la Agenda 2030, debe mantenerse como un objetivo ineludible. El garantizar la equidad y la calidad de una educación para todos, donde nadie quede atrás, donde las oportunidades sean promovidas durante toda la vida.

A modo de síntesis, la educación inclusiva pone en juego una realidad donde la transformación educativa debe dar respuestas a los cambios de la sociedad y donde las políticas educativas enfoquen sus esfuerzos en generar oportunidades para esa reforma.

Desde tomar al estudiante como centro, donde los aprendizajes atiendan a la diversidad, donde los centros educativos puedan gestionar sus recursos conforme a su contexto, donde los apoyos se brinden para minimizar las barreras de acceso y donde las evaluaciones sean un proceso educativo, todo ello pensado para que la inclusión sea un proceso inacabado.

2.3 Liderazgo en Educación Inclusiva

La dirección de los centros educativos y, sobre todo, de aquellos que quieran ser centros para la inclusión, deben de ser dirigidos por un estilo de dirección determinado. Como se menciona en el apartado anterior, la gestión escolar es un pilar importante para que los procesos se establezcan y se organicen los recursos existentes para brindar un uso eficiente de los mismos.

En Europa como en Latinoamérica, los estudios sobre el liderazgo directivo demuestran que los primeros pasos se hacen desde las políticas educativas, que deben promover instancias de formación, autonomía y de participación.

Para Pozner (2000), el liderazgo se define como el conjunto de procesos que orientan a las personas y a los equipos de trabajo hacia una dirección y al logro de la excelencia primordialmente por medios no coercitivos.

El estilo de liderazgo que ejerzan los directores influirá de forma incuestionable sobre los resultados de la inclusión educativa.

Para Pont, Nusche y Moorman (2008), el liderazgo de las instituciones educativas se ha convertido en prioridad para las políticas educativas en todo el mundo y desempeñan una función decisiva en la mejora de los resultados escolares al influir en las motivaciones y capacidades de los maestros, así como en el entorno y en los ambientes de las instituciones.

Los directores de los centros escolares deberán encargarse en particular de fomentar actitudes positivas en la comunidad escolar y de propiciar una cooperación eficaz entre profesores y personal de apoyo. Las modalidades adecuadas de apoyo y la función exacta de los distintos participantes en el proceso educativo deberán decidirse mediante consultas y negociaciones. (UNESCO, 1994, p. 69)

En la historia se debe remontar a la década de 1930 a 1940 para encontrar las primeras investigaciones que se realizaron sobre el liderazgo fuera del ámbito de la educación.

Los estudios realizados y focalizados a encontrar en diferentes líderes de la política, la economía y la sociedad, características que pudieran compartir, se basaban en la teoría que los líderes nacen. No se pudo encontrar, a pesar de las diversas investigaciones, ni demostrar de

forma científica que la persona que ejerce el liderazgo nazca para ser un líder, sino que es el contexto que desarrollará al líder.

En el ámbito educativo las investigaciones sobre liderazgo comienzan en la década de 1960 cuando varios autores comenzaron a centrarse en definir el liderazgo educativo.

Para Murillo (2006), una aportación importante se hace en la década de 1980 y en la actualidad continúa aportando al sistema educativo, es el liderazgo instructivo donde el director contribuye en la misión y metas de su escuela; genera un clima positivo para los aprendizajes; desarrolla, coordina y supervisa el currículum; fomenta el trabajo en equipo y genera una cultura de evaluación y mejora.

El movimiento del liderazgo, centrado en el aprendizaje o pedagógico, comienza a tener en cuenta los aprendizajes y la calidad de la enseñanza en los centros educativos.

Se reconoce la gestión por los resultados que logran los estudiantes en los centros educativos, pero también se reconoce que el director potencia y estimula las prácticas y el trabajo de los docentes.

Para Stoll y Temperley (2009), las prácticas de liderazgo han cambiado de forma drástica en los últimos veinte años, sobre todo desde las políticas educativas que brindan más autonomía de gestión en los centros escolares y también dándole una mayor responsabilidad en los resultados y logros escolares.

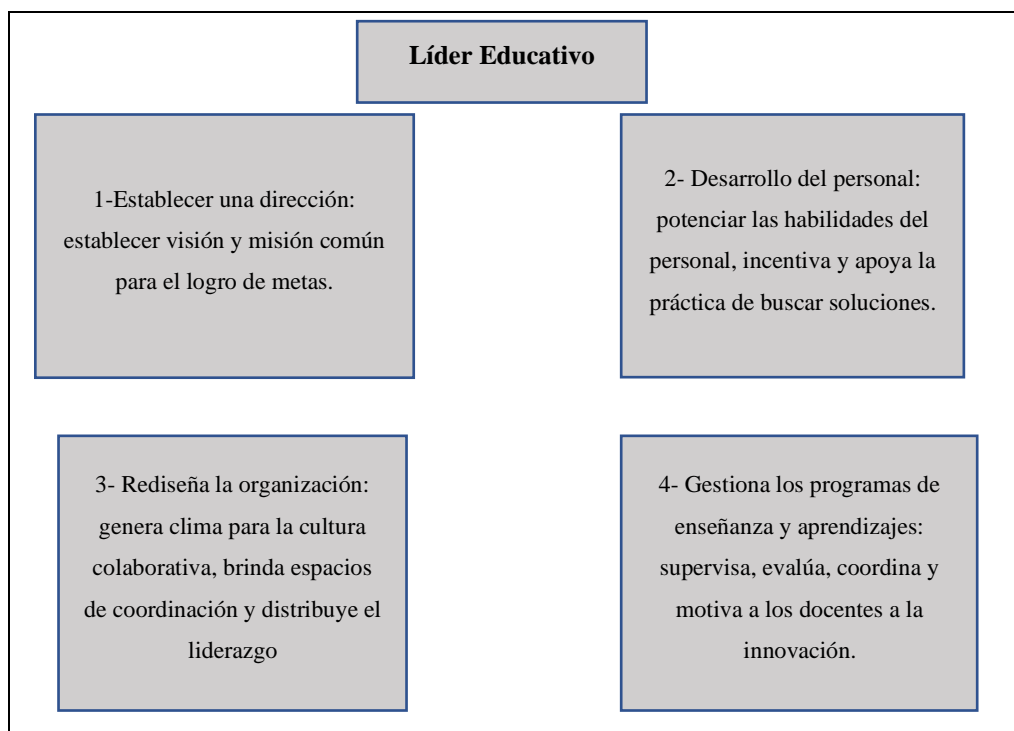
Varias investigaciones sobre los efectos del liderazgo ponen de manifiesto que el estilo de liderazgo en instituciones educativas de contextos vulnerables o de pobreza, pueden hacer la diferencia en los resultados de los aprendizajes, y lograr una contribución en la mejora del centro.

Para Bolívar (2010), los líderes contribuyen al aprendizaje de los alumnos indirectamente, a través de su influencia sobre otras personas o características de su organización. Su éxito va a depender de la toma de decisiones sobre dónde dedicar el tiempo, la atención y los apoyos.

Para Sarasola y da Costa (2016), el distribuir el liderazgo encuentra resistencias aun cuando el director no puede tomar todas las decisiones en su centro, ni supervisar todos los procesos, o estar presente cuando los docentes tienen que evaluar o resolver conflictos en el aula.

Figura 7

Cuatro tipos de prácticas de un buen líder



Nota. Elaboración propia con aportes de *Leithwood, Day et al.* (2006)

El liderazgo entendido como distribuido es para los directores un cambio en el desarrollo de su rol.

Significa realizar junto al colectivo los esfuerzos compartidos con la comunidad educativa donde debe fortalecerse la coordinación, y el involucramiento de todos los miembros del centro.

Debe establecer acuerdos y brindar tiempos de planificación e incentivar las nuevas iniciativas y la innovación.

Brindará espacios para la reflexión y el establecimiento de acuerdos, así como promover la profesionalización de sus docentes.

El liderazgo, no solamente recae sobre el director del centro, sino que se comparte con otros miembros del centro educativo, es deber del director saber detectar fortalezas en su equipo para derivar de forma correcta las tareas y distribuir las responsabilidades.

Para Blejmar (2005), la gestión de un centro educativo es responsabilidad del director, él se hará cargo de ese rol y debe transformarse en el creador de aquellas situaciones donde todos los actores participen aprovechando su máximo potencial desde el punto de vista competencial y emocional.

El desarrollo de centros de educación de calidad y que a su vez sean inclusivos, se ha transformado en un reto en la actualidad donde debe involucrarse toda la sociedad y la comunidad escolar para que la inclusión se convierta en un hecho real. Los desafíos que se presentan en la educación, para brindar una verdadera inclusión y una real atención a la diversidad, también interpelan al rol del gestor del centro educativo y por lo tanto su forma de liderazgo. El líder deberá tener en cuenta el eliminar las barreras de acceso, reducir la exclusión y el pensar un currículum de educación para todos.

Para Valcarce (2011), la educación y la escuela inclusivas no son lo mismo, para la primera la educación va más allá de lo que se enseña en la institución es una cuestión de cultura y sociedad y la segunda es un espacio formal donde se debe brindar la oferta educativa y por ende contemplar los aprendizajes.

Los directores de los centros de educación inclusiva deben tener en cuenta que la escuela debe transformar el contexto en el que se encuentra para que la sociedad de su entorno también pueda cambiar.

Para Booth y Ainscow (2015), el director y su equipo deberán posicionarse para liderar una escuela inclusiva o proyectarse a serla desde la política, las prácticas y desde el área cultural.

El enfoque de los centros educativos debe hacerse desde la institucionalidad, desde la comprensión de las propias características del centro y de su conexión con su entorno.

También el enfoque se realizará en la construcción de comunidad educativa y de aprendizajes y de cómo se realiza el proceso hacia la comprensión de la diversidad y de la escuela para todos.

Para Fernández y Hernández (2013), el ejercicio del liderazgo por competencias consiste en buscar el compromiso de la comunidad del centro educativo desarrollando una serie de competencias y capacidades que se resumirían en cuatro esencialmente: competencia de pensamiento estratégico, competencia de gestión del aprendizaje, competencia de relaciones personales y competencia de la organización de los equipos de trabajo.

Para que la comunidad de un centro de educación inclusiva genere compromisos deben estar en conocimiento de los objetivos y metas que quieren conseguir; tener la libertad de exponer sus ideas y poder llevarlas a cabo en un ambiente de aprendizaje permanente y con capacidad de volver atrás si se encuentran errores en las decisiones tomadas.

Según Poggi (2001) la especificidad de la institución se puede juzgar no solo por los conocimientos que imparte, sino que también por la calidad del lazo social que construye y por ello adquiere una especial relevancia en los contextos y tiempos actuales.

El centro educativo inclusivo indagará en las prácticas como comunidad, sintiendo que son justas y democráticas para todos sus estudiantes. Deben atenderse los aspectos pedagógicos en todos los ambientes del centro educativo incluidas las aulas.

Para González (2008), apoyar el aprendizaje y posibilitar que todos los estudiantes sean contemplados requiere del compromiso y de la colaboración del conjunto de los miembros del centro.

El currículo y la enseñanza constituyen el núcleo y razón de ser del centro escolar.

Valores, principios, propósitos conjuntamente acordados y debatidos han de reflejarse en condiciones organizativas que faciliten un currículo y enseñanza atenta a la diversidad de todos y cada uno de los alumnos (formas de agrupamiento, horarios, dinámicas de coordinación docente, etc.) y en prácticas de aula que posibiliten aprendizajes valiosos y ricos para todos ellos. (González, 2008, p. 94)

La mejora de cualquier centro educativo solo puede realizarse por la mejora y el desarrollo de las capacidades de todas las personas que la conforman.

Para Contreras (2016), los docentes, su potencial de liderazgo y el liderazgo pedagógico conformarán una nueva noción integral del centro educativo que tendrá como meta servir al alumno y sus aprendizajes, a su desarrollo humano y al desarrollo profesional.

Para Vaillant (2015), en América Latina, la mayoría de los países, y a pesar de los distintos contextos, se encuentran todos en un mismo camino hacia el establecimiento de políticas para el liderazgo educativo.

En Uruguay la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) dentro del Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024, entiende a los centros educativos como estructuras para el cambio y como instituciones que aprenden e innovan, para ello los planes son:

En el desarrollo de procesos de cambio y mejora, es relevante en todo momento el compromiso y liderazgo de los equipos de dirección de los centros, y desde el promover un liderazgo colaborativo que involucre a los educadores, familias y estudiantes. En este marco el liderazgo pedagógico y colaborativo del equipo de dirección se vuelve sustantivo para todo el proceso. Por consiguiente, a fin de fortalecer el desarrollo profesional de los equipos directivos, se hace necesario implementar programas para fortalecer su formación y acompañamiento mediante dispositivos que estén orientados a que la política educativa haga carne en estos profesionales quienes la compartirán a la vez que ejercerán liderazgo en sus propios centros. (ANEP, 2020, p. 201)

En la investigación del INEE (2020) “¿Qué factores escolares contribuyen a que algunos centros tengan desempeños mayores a los esperados?” se evaluó, entre otros, la comunidad profesional docente de los centros educativos, y los que presentan logros mejores a los esperados son en aquellos donde los directores ejercen un liderazgo pedagógico e inclusivo y permiten a sus maestros el trabajo colaborativo y la responsabilidad conjunta en la toma de decisiones.

Para León (2012), los centros educativos no deben hacerle frente solos a la educación de los estudiantes y para ello, padres, madres y comunidad deben estar involucrados, pero, a su vez los centros necesitan conocer las demandas de estos y atenderlas. Las comunidades escolares inclusivas se logran cuando padres, estudiantes, maestros y equipos directivos pueden entablar lazos de amistad y compromiso. Los futuros líderes de las instituciones educativas inclusivas deben tener presente cinco áreas para hacer posible una plena inclusión de sus estudiantes

Figura 8

Cinco áreas donde deben formarse los líderes inclusivos

1-Ética práctica	Debe asegurar el acceso educativo y ofrecer oportunidades para todos los estudiantes. Rendición de cuentas.
2-Consideración individual	Debe tener presente la relación entre los aprendizajes y las necesidades de los estudiantes con discapacidad y sus progresos educativos.
3-Equidad	Debe ofrecer una adecuada educación a través de las políticas educativas y valorar las leyes sobre discapacidad.
4-Programación efectiva	Debe supervisar y evaluar programas educativos, apoyo a la investigación, a la especialización de los docentes y a la búsqueda de estrategias positivas para estudiantes con excepcionalidades.
5-Establecer asociaciones	Debe ser eficaz en su comunicación, en negociar y en colaborar en nombre de los estudiantes y sus familias.

Nota. Elaboración propia con aportes de *Crockett (2002)* y *León (2012)*

La participación de las familias de los estudiantes de educación especial en los centros educativos ha cambiado. Al comienzo donde las instituciones que recibían a las personas con discapacidad eran centros médicos, las familias dejaban a sus seres queridos sin involucrarse en lo que sucedía. A medida que las instituciones que comienzan a recibir a estudiantes con discapacidad son centros educativos, se hace necesaria la participación e involucramiento de las familias en los asuntos escolares, implicados en las tomas de decisiones sobre los aprendizajes.

Para Amor, Calvo y Verdugo (2016), no es una tarea sencilla, pero es más fácil alcanzar resultados, lograr la inclusión y mejorar la calidad de vida de los estudiantes remando todos en la misma dirección: familia, escuela y comunidad.

La actividad de las familias en las escuelas todavía es puntual (reuniones de padres o entrevistas individuales), y muchas veces no está claramente identificada.

En Uruguay de acuerdo con lo dispuesto en el Artículo 167 de la Ley de Urgente Consideración N.º 19. 889 del 14 de julio del 2020, que da nueva redacción al Artículo 76 de la Ley N.º 18.437 del 12 de diciembre de 2008, en todo centro educativo público de Educación Inicial y Primaria, funcionará un Consejo de Participación cuya elección y funcionamiento se regirán por las disposiciones establecidas en la misma.

Desde los aportes del INEEd (2018), en Uruguay el contexto socioeconómico familiar ejerce gran influencia en el desempeño educativo y se evidencia que los estudiantes que asisten a centros educativos de contextos favorables y donde sus padres apoyan su actividad y acompañan los aprendizajes y se involucran en ellos tienen mejores resultados académicos en comparación a estudiantes que asisten a centros educativos ubicados en contextos desfavorables y donde sus familias no son partícipes de sus aprendizajes.

La literatura es variada con respecto a la participación de las familias en los centros educativos, muestra resultados en las mejoras de los rendimientos académicos, mejoras en las relaciones de padres e hijos y mejoras en el centro escolar con respecto a su calidad educativa.

Para García- Bacete (2003), los efectos de la participación de los padres en los centros educativos se dividen en tres:

- Efectos sobre los estudiantes: mejoras en las notas, realización de las tareas, autoestima, mayor participación en la clase, menor abandono y ausentismo.
- Efectos sobre los docentes: mayor reconocimiento a su labor por parte de los padres, mayor valor por parte de los directores, mayor compromiso con la institución escolar.
- Efecto en las familias: comprensión de los programas escolares, mejora de la comunicación con sus hijos e involucramiento en las tareas, motivación para continuar con su propia educación. (García- Bacete ,2003, p. 428)

El contar con más vínculos en el contexto escolar enriquecerá las interacciones y las relaciones de apoyo que el centro educativo puede brindar a sus estudiantes.

El desarrollo de los estudiantes será potenciado directamente por la participación de las familias.

Para Puigdemívol, Petreñas, Siles y Jardí (2019), dentro de los centros educativos se debe generar un contexto que propicie y facilite la participación, ya que las familias pueden no sentirse cómodas o seguras involucrándose en la educación de sus hijos.

A modo de síntesis, hay evidencias suficientes, actualmente que el gestor escolar debe ser un líder, debe trabajar con base a competencias donde abarque todas las dimensiones de la gestión: pedagógica, administrativa y comunitaria.

El liderazgo distribuido y pedagógico debe enfatizarse en un centro educativo para la inclusión, donde todos los actores tengan las mismas oportunidades de crecer académica y profesionalmente, así como sentirse parte de las decisiones y pertenecer a una comunidad que aprende junta.

Los centros educativos inclusivos integrarán a las familias como parte importante en la co-enseñanza de los estudiantes, donde junto a los docentes buscarán las mejores estrategias de trabajo y participación.

Capítulo III. Los Centros de Recursos

3.1 Los Centros de Recursos

Para Vidorreta (1982), los Centros de Recursos organizan los recursos que tienen los centros educativos para que haya un aprovechamiento racional de los mismos, ya sean recursos humanos o materiales, en favor de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A nivel internacional los Centros de Recursos dentro de la educación especial, acompañando el paradigma de la educación inclusiva y de la educación para todos, se han ido transformando en centros de referencia, donde los docentes reciben formación, apoyos, materiales y equipamiento que les permita trabajar con el alumnado con discapacidad y brindar una respuesta adecuada según sus necesidades.

Con la creación del Protocolo de Inclusión en el año 2014 por parte de DGEIP y la Inspección Nacional de Educación Especial (INEE), se comienza a establecer a la escuela especial, en Uruguay, como Centro de Recursos para la inclusión educativa.

La gestión que desarrolla la dirección escolar aparece como parte fundamental en el Protocolo, de ella dependerá la asignación y la organización de los recursos que tiene a su disposición.

Trae consigo, cambios en la forma de analizar y comprender los roles de los actores específicos como lo son el maestro de apoyo, el maestro de apoyo itinerante y el maestro de aula común. Todo ello en favor de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, los docentes trabajarían junto a sus estudiantes y con toda la comunidad para

encontrar los procesos más adecuados para cubrir los requerimientos de las necesidades educativas especiales.

En muchos países de Europa los centros educativos especiales se están transformando en Centros de Recursos y atendiendo en sus instalaciones solamente a los estudiantes con casos más graves de discapacidad, en cuyo caso, no puede llevarse a cabo la inclusión en centros de educación común.

En una publicación reciente realizada por Echeita y Simón (2020), sobre un informe elaborado para el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (MEFP), plasma las experiencias de cuatro países Canadá, Italia, Reino Unido y Portugal en donde expone como los Centros de Educación Especial (CEE) cobran relevancia en los procesos y la búsqueda de sistemas educativos más inclusivos.

En dicho informe titulado “El papel de los CEE en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de casos” (Echeita y Simón, 2020), se muestra como esos países han llegado a transformar los centros de educación especial en centros de recursos, donde los estudiantes con discapacidad están en los centros de educación común, dejando en algunos casos solo una escuela especial por distrito para aquellos casos de discapacidad grave, redireccionando los recursos humanos especializados y destinados a apoyar en las escuelas comunes a los maestros donde hay estudiantes con discapacidad en sus aulas.

La escuela especial sale hacia los demás centros llevando a sus docentes con experiencia a apoyar el trabajo con los estudiantes con discapacidad, implementando estrategias que van desde el liderazgo distribuido, el trabajo colaborativo entre pares y el implicar a las familias en el proceso.

En España, a diferencia de nuestro país, las comunidades han desarrollado sus propias reglamentaciones sobre los Centros de Recursos y así también ha sido diferente el proceso de la transformación de las escuelas especiales en centros de recursos.

En Uruguay el Protocolo de Inclusión de la DGEIP a través de la circular N.º 58 del 2014, rige en toda la educación pública y privada de nivel primario en el territorio nacional, sobre cuál es el papel de las escuelas especiales como Centros de Recursos para la inclusión educativa. Brinda directivas específicas de qué recursos dispondrán los centros y de quiénes estarán encargados de llevarlos a cabo, pero siempre dejando al centro en libertad de tener en cuenta su contexto y sus destinatarios para optar por aquellas estrategias que le resulten más efectivas.

Figura 9

Leyes, decretos y protocolos de inclusión, internacionales y nacionales

Regulaciones sobre las escuelas especiales como Centros de Recursos en Comunidades Autónomas de España y en Uruguay	
Baleares	Decreto año 2011
Castilla la Mancha	Ley Educativa año 2010
Castilla y León	Resolución año 2007
Galicia	Decreto año 2011
Murcia	Orden año 2003 y Decreto año 2009
Valencia.	Decreto año 1998
Uruguay	Protocolo de inclusión año 2014, Ministerio de Educación y Cultura 2017 (actualización 2022)

Nota. Elaboración propia con aportes de *CEIP* (2014), *Ojeda* (2015) y *MEC* (2022)

Para Ojeda (2015), no hay demasiadas investigaciones referidas a los centros de recursos tanto como las hay referentes a la inclusión, pero todo indica que la transformación de las escuelas especiales en Centros de Recursos es una tendencia en Europa.

Los Centros de Recursos para la inclusión, en todo el mundo tienen como punto de partida, y que comparten de forma unánime todas las leyes, decretos o circulares que regulan a los mismos, de brindar apoyo.

Para Puigdemívol (2019), el concepto de apoyo, cuando se aplica al ámbito educativo, es el de una bisagra en el proceso de articular aquellas prácticas que se hacían de forma separada entre la educación especial y la educación común.

El mismo autor pone énfasis, en diferenciar el apoyo educativo del apoyo educativo inclusivo, entendiendo a este último como el resultado de políticas y prácticas que se realizan en un centro educativo, pero que deben de contar con determinados rasgos; donde todos los actores del centro se involucren incluidas las familias de los estudiantes, y le da importancia a la cultura inclusiva, donde todos los esfuerzos estén dirigidos al que nadie se quede atrás, y sobre todo, el desarrollo de estrategias que traspasen el salón de clases.

En la siguiente tabla se establecen las diferencias entre el apoyo tradicional y el apoyo inclusivo donde la misma concepción de lo que es el apoyo se ha adaptado a los cambios de paradigma en torno a la atención a la diversidad y al apoyo centrado en el aula.

Figura 10

Comparación entre enfoque tradicional y el inclusivo

Enfoque tradicional	Enfoque inclusivo
Centrado en el estudiante Apoyo directo	Centrado en la clase (aula) Resolución de problemas en colaboración
Resultados diagnósticos prescriptivos	Examen de factores de enseñanza aprendizaje
Programa individual para el estudiante	Participación e interacciones en el grupo como base de mediación o re- mediación

Nota. Elaboración propia con aportes de *Porter y Smith (2011)* en *Puigdellívol (2019)*

3.2 La Escuela Especial como Centro de Recursos

La definición o concepto de la Escuela Especial (EE) fue cambiando a lo largo del tiempo, y en la actualidad, posicionada como una institución inclusiva trabaja más allá del aula y se constituye donde se detecta la dificultad al desplegar estrategias para focalizar su accionar en la búsqueda de procesos de enseñanza y aprendizajes adecuados para todos.

Para Font (2004), la educación especial adopta el modelo de inclusión y ser un instrumento de apoyo y un recurso para las escuelas ordinarias cuyo fin debe ser el de reducir las posibles barreras en la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

La EE como Centro de Recursos no se limita solamente a la atención de los estudiantes con discapacidad, dispone de todos sus recursos humanos y materiales para orientar a

todos aquellos estudiantes que por distintas razones tienen dificultades para aprender en las escuelas.

Para Moriña (2004), el apoyo en las instituciones es un proceso que afecta a la estructura formal de esa escuela, su cultura y sus valores.

3.3 Recursos Humanos para la Educación Inclusiva

Las prácticas inclusivas se realizarán con la participación de todos los recursos disponibles; los humanos que intervienen en la educación inclusiva se pueden dividir a nivel no solo del aula, sino que también a nivel del centro educativo, la familia y la sociedad y del compromiso que todas las partes asuman para garantizarla.

Interactúan para la inclusión educativa los directores de los centros educativos, maestros de apoyo, maestros de apoyo itinerante, maestros de aula, técnicos, acompañantes pedagógicos y las familias.

3.3.1 Maestros de Apoyo en el Centro de Recursos

Los maestros de apoyo (MA) y las funciones que deben desempeñar en las escuelas han cambiado en acuerdo a la definición de discapacidad, de lo que es la educación especial y la atención a la diversidad con el cambio de la educación para todos.

En nuestro país, la función del maestro de apoyo surge en el año 1985, luego de una reestructura en la educación especial cuando se pone mayor énfasis hacia el rol del maestro de apoyo en las escuelas de educación común.

Coincidentemente en los años 60 en el mundo se comienza un movimiento a favor de la integración de los alumnos con discapacidad.

Para Moya Maya (2012), el rol del profesorado de apoyo y sus funciones son variadas y aunque la legislación existente las rige, su práctica puede diferir.

Figura 11

Funciones del maestro de apoyo según el país o comunidad

Aguascalientes (México)	Atender alumnos de todos los niveles de educación básica; orientar y acompañar a los maestros con alumnos integrados; priorizar la atención de los alumnos con NEE; potenciar el trabajo colaborativo entre el maestro del grupo y el maestro de apoyo y orientar a los padres de familia y la comunidad en general.
Comunidad Autónoma Andaluza (España)	Impartición de la docencia directa para el desarrollo del currículo al alumno con NEE; orientar en las adaptaciones curriculares significativas; elaboración y adaptación de material didáctico y coordinar con otros profesionales que participen en el proceso educativo de los alumnos con NEE.
Uruguay	Apoyar y atender el proceso de inclusión educativa de los alumnos con discapacidad; apoyar a los alumnos con problemas para aprender priorizando el primer ciclo escolar y los alumnos próximos al egreso y en su función apoya al docente, al alumno y al grupo escolar, así como a las familias.

Nota. Elaboración propia con aportes de *Hernández (2012)*; *Moya Maya (2012)* y *CEIP (2014)*

Para Marchesi, Durán, Giné y Hernández (2009), las buenas prácticas inclusivas son acciones que los profesores realizan para lograr la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que son más vulnerables.

Los maestros de apoyo son fundamentales en el momento de cambiar las prácticas inclusivas, dejan de trabajar en la rehabilitación de un alumno en particular para pasar a desempeñar junto al maestro del aula un papel de importancia para llevar a cabo la verdadera atención a la diversidad y la inclusión educativa.

Para Huguet (2009), el trabajo entre docentes debe hacerse con cuidado, ya que debe ser flexible sobre las funciones de los distintos profesionales, si los maestros de aula se sienten inseguros frente a la experticia de los maestros especializados, puede generar que no se atrevan a intervenir en la planificación de las estrategias y dejen de lado al alumno con dificultades. La colaboración entre los profesionales es muy necesaria y debe hacerse en un clima positivo y de confianza, en el que los profesores puedan desarrollar capacidades y actitudes como empatía, corresponsabilidad e independencia.

Todos los actores involucrados en los procesos de inclusión: maestros de apoyo; maestros de aula; directores y familias, deben trabajar en forma conjunta para buscar aquellas estrategias que le garanticen al estudiante un aprendizaje de calidad.

Para Santiuste y Beltrán (1998), las estrategias son actividades que facilitan la adquisición del conocimiento y la toma de decisiones adecuadas en el momento oportuno con respecto al aprendizaje por lo que constituyen un plan de acción.

Se requiere de una gran riqueza de recursos y metodologías en el aula para diversificar los procesos de enseñanza-aprendizaje, para atender a la diversidad de los alumnos

presentes en el aula se requieren recursos tanto materiales como humanos, debidamente organizados, si queremos obtener una enseñanza de calidad, efectiva y comprensiva, puesto que la presencia de recursos por sí misma no es garantía de una enseñanza eficaz y de calidad. (Arnaiz, 2003, p. 216)

3.3.2 Maestro de apoyo itinerante

El maestro de Apoyo Itinerante (MAI), radica su cargo en la Escuela Especial, desempeña su tarea para atender a los estudiantes en situación de discapacidad, aquellos que presenten barreras para el acceso a los aprendizajes y la participación. Es parte fundamental para el desarrollo de las Escuelas Especiales como Centros de Recursos. Entre sus tareas tiene a su cargo la visita a dos o más escuelas de educación común en la semana. Trabaja en conjunto al estudiante y al maestro de aula mediante la participación en la clase, el acompañamiento en los procesos de inclusión atiende a valorar las diferencias y a potenciar las capacidades. Con las familias el MAI debe estimular y orientarlas para que puedan participar de forma activa en la coeducación de sus hijos. Brindar ayuda a los padres o tutores de los estudiantes atendidos, para que puedan realizar solicitudes de estudios, ante prestadores de servicios de salud o ayudas sociales.

La orientación de política de inclusión educativa es que estas figuras apoyen a los maestros y maestras de aula en la planificación de la clase, en brindar estrategias de enseñanza que contemplen las diferentes formas en que los alumnos y alumnas acceden a los aprendizajes, realizando propuestas que permitan estos abordajes

diversos al contenido que se propone trabajar. De esta forma, se busca que la inclusión ocurra no solo dentro de las escuelas comunes, sino también dentro de las aulas.

(INEEd, 2021, p. 61)

3.3.3 La Dirección Escolar en el Centro de Recursos

Las direcciones de los centros escolares, tanto el centro de educación especial, como el centro de educación común que recibe al estudiante con discapacidad, son las responsables durante el tiempo que dure la inclusión educativa. Tienen a su cargo realizar el seguimiento de los procesos y de que se realice la intervención correcta, así como organizar los recursos y participar de las estrategias.

Para la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa (2013), se hace necesario también la creación de redes de apoyo a los directores para garantizar que adoptan un enfoque de equipo y desarrollen valores positivos y una cultura inclusiva.

Según Murillo et al (2010), los directivos son quienes tienen, el potencial de impedir o favorecer medidas a favor de la inclusión. Un buen liderazgo requiere de saber potenciar una cultura de la inclusión con supuestos, principios, creencias y valores que se vinculen con la acción pedagógica del centro educativo.

El centro de recursos organiza e interviene para lograr la inclusión educativa. Es por ello que la dirección en primer lugar debe reconocer que el liderazgo debe ser distribuido, para que todos los que allí se desempeñan puedan participar en la toma de decisiones, en la ejecución y evaluación de las estrategias.

En segundo lugar, el director es un gestor que debe priorizar, coordinar y organizar los recursos disponibles para el logro de los objetivos establecidos.

3.3.4 La Familia dentro del Centro de Recursos

Para Hernández (2009), la familia es el contexto más importante para el desarrollo de los individuos hasta que son adquiridos niveles de autonomía suficiente para lograr la independencia.

Como se menciona en el Protocolo de Inclusión (2014) del CEIP, las familias de los estudiantes son actores fundamentales, deben comprometerse y acompañar el proceso de inclusión de su hijo. Los maestros de apoyo deben de estar en constante comunicación con las familias y hacerlas partícipes en la generación de estrategias de intervención, planificar el acompañamiento e informarles del desempeño de los estudiantes.

Epstein (2001), expone seis tipos de implicación de la escuela-familia-comunidad que para el autor son importantes para el aprendizaje de los estudiantes y para lograr que la relación entre escuelas y familias se logre con total efectividad.

Los seis tipos de implicación se exponen a continuación en la siguiente tabla.

Figura 12

Seis tipos de implicación entre la escuela y la familia

Ejercer como padres	Desde el centro educativo debe apoyarse a los padres a lograr un entorno familiar en sus hogares que facilite un espacio para apoyar a sus hijos como estudiantes.
Comunicación	Se deben buscar formas efectivas de doble comunicación desde la familia y desde la escuela. Las familias deben ser informadas sobre los progresos de sus hijos.
Voluntariado	Las familias deben sentirse siempre bienvenidos para dar apoyo en la escuela.
Aprendizaje en casa	La escuela debe proveer a las familias con herramientas para que puedan ayudar a su hijos en las tareas en casa del trabajo escolar.
Toma de decisiones	Dar participación a los padres en los órganos de gobierno de la escuela.
Colaborar con la comunidad	La escuela debe identificar en la comunidad recursos y servicios que puedan colaborar en apoyar al centro educativo, los estudiantes y sus familias. También se realizará en forma recíproca.

Nota. Elaboración propia a partir de los aportes de *Epstein* (2001)

3.3.5 Maestro de Aula Común

Los docentes que trabajan en las escuelas comunes son quienes tienen en sus aulas a los estudiantes que con una discapacidad intelectual permanecen incluidos en su clase junto a otros estudiantes que no presentan ninguna discapacidad.

Desarrolla su labor en inclusión educativa con los dispositivos de apoyo que le brinda la escuela especial, éticamente debe estar en conocimiento de las normativas con respecto a la inclusión y a la atención a la diversidad, trabajar junto a las familias y otros técnicos para buscar las mejores estrategias para el alumnado con dificultad.

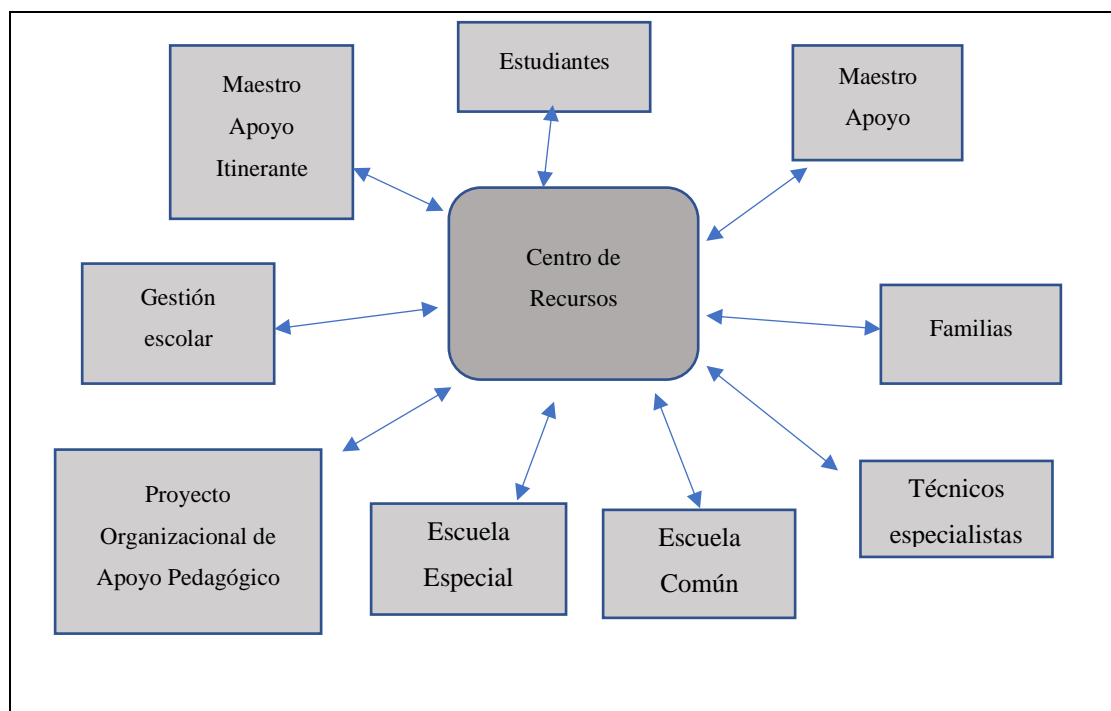
3.3.6 Otros Actores dentro del Centro de Recursos

Los equipos de profesionales y técnicos que generalmente acompañan el proceso de inclusión en los centros educativos participan como nexo entre la familia y el centro.

Tienen información que pueden aportar a los servicios que funcionaría de apoyo en la atención integral de los estudiantes y realizarían el acercamiento entre las instituciones educativas.

Los acompañantes terapéuticos son actores que hace ya un tiempo, acompañan a estudiantes con discapacidad en el centro escolar, puede ser dentro de la escuela común o de la escuela especial. El apoyo brindado puede estar motivado por muchas razones, la persona que desarrolla ese rol es elegida por los padres o tutores del estudiante, y se entiende que, sin su presencia en el aula, el estudiante no podría sostenerse en la misma.

A continuación, el siguiente cuadro pretende mostrar cómo el Centro de Recursos se interrelaciona con los diferentes actores, y cómo cada uno de ellos también está relacionado con él, cada uno de ellos se nutre de forma bidireccional.

Figura 13*Componentes del centro de recursos*

Nota. Elaboración propia

A modo de síntesis, los Centros de Recursos en las Escuelas Especiales en Uruguay se desarrollan y trabajan día a día en la inclusión de sus estudiantes con discapacidad en la escuela común, participando colaborativamente con otros maestros, profesionales y familias.

Los maestros de apoyo y de apoyo itinerante realizan trabajos similares en el acompañamiento de estudiantes y docentes de aula. Son un nexo importante entre la Escuela Especial y la Escuela Común, así como la primera línea ante las demandas desde las escuelas al Centro de Recursos. La gestión escolar y el tipo de liderazgo es un pilar importante para que los procesos se establezcan y se organicen los recursos.

Parte II.

Capítulo IV. Metodología

4.1 Diseño Metodológico

El proyecto de investigación se enmarca en la metodología cualitativa teniendo presente el conocimiento sobre el tema que tienen sus actores. Se indagó respecto a las estrategias para la inclusión y al hacer el análisis de los resultados obtenidos y estando los actores involucrados en la institución educativa se evaluó realizar aportes de mejora a futuro.

Para Flick (2007), la investigación cualitativa no se limita a la producción de conocimientos, la intención es cambiar el problema estudiado o la producción de conocimiento para promover las soluciones a las prácticas que involucran a las personas o instituciones.

Se coincide con Ballesteros (2014), en la intersubjetividad en la investigación cualitativa: como investigador se analizan situaciones y factores sociales, donde la subjetividad al trabajar con interpretaciones particulares a través de percepciones; y en el holismo: por reconocer el fenómeno humano y comprenderlo en su totalidad.

4.1.1 Enfoque metodológico

Para Sautu (2005), la investigación se sitúa dentro del paradigma constructivista en el cual se ubica el investigador en el contexto en el cual se desarrollará la misma, y se asume la mutua influencia y la interacción entre ambos.

Los estudios de caso tienen como característica básica que abordan de forma intensiva una unidad, esta puede referirse a una persona, una familia, un grupo, una organización o una institución (Stake, 1994)

El principal análisis del estudio de caso se obtendrá desde la información primaria recolectada de las entrevistas con respecto a las estrategias para la inclusión educativa de la institución y de forma secundaria a través de la documentación teórica a nivel nacional e internacional que enmarca al estudio particular.

4.1.2 Rigor científico del estudio

Todos los aspectos de validez se han considerado en el estudio. Los cuestionarios en las entrevistas realizadas a los directivos, docentes y familias se realizaron por única vez. Fueron realizadas en forma personal, por plataforma ZOOM y vía WhatsApp con cada uno de los involucrados por los investigadores, se ha buscado minimizar la subjetividad en el procesamiento e interpretación de los datos obtenidos, con el uso del software ATLAS.ti.

Al realizar el análisis de la información obtenida, se han respetado todas las pautas de las metodologías correspondientes a la técnica cualitativa utilizada para la investigación.

4.1.3 Consideraciones Éticas

En esta investigación se han considerado todos los aspectos para que el estudio sea garantizado de forma ética y objetiva. Se brindó un consentimiento informado a los entrevistados

con las condiciones de participación en la investigación y se aseguró la absoluta reserva y confidencialidad de sus declaraciones.

4.2 Objeto de Investigación y Unidad de Análisis

Se define el objeto de investigación de este trabajo, por una parte, a las estrategias para la inclusión educativa y por otra a la escuela especial para discapacidad intelectual.

La unidad de análisis del estudio se establece en la escuela especial para discapacidad intelectual ubicada en el barrio Hipódromo durante el año 2020.

4.3 Contribución del estudio

La contribución del estudio realizado pretende, por una parte, visibilizar las estrategias de inclusión de la escuela especial para discapacidad intelectual y, por otra parte, generar futuros proyectos que puedan integrarse a las estrategias y brindar aportes para enriquecer el trabajo de la escuela especial.

4.4 Problema, objetivos y supuestos

El tema de investigación estuvo relacionado a cómo realiza la escuela especial los apoyos a la inclusión de los estudiantes en la educación común.

Qué estrategias y dispositivos utiliza para efectivizar los derechos emanados de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificados por Ley N°18418 del 20/11/2008 por el Parlamento Nacional y los protocolos existentes para su implementación.

El problema definido se centra en explorar, describir y analizar que dispositivos utiliza la escuela especial para lograr la inclusión de los estudiantes en la escuela común.

Las preguntas que surgen a partir del problema planteado y que se buscará responder con la presente investigación son:

¿Cuáles son las estrategias que utiliza la escuela especial para discapacidad intelectual en la inclusión de los estudiantes en la escuela común?

¿Qué dispositivos toma para acompañar la inclusión educativa de los estudiantes?

4.4.1 Objetivo general

Explorar las estrategias y los dispositivos que utiliza la escuela especial para discapacidad intelectual en la inclusión de los estudiantes en la escuela común.

4.4.2 Objetivos específicos

I- Describir las estrategias que utiliza la escuela especial para discapacidad intelectual en la inclusión de los estudiantes en la escuela común.

II- Analizar en profundidad algunos de los dispositivos que utiliza la escuela especial para la inclusión de los estudiantes en la escuela común.

4.4.3 Supuestos

I- La escuela especial está en proceso de transformación como Centro de Recursos, sin descuidar sus funciones específicas para la escolarización de sus estudiantes con la funcionalidad más descendida.

II- La escuela especial genera diversidad de dispositivos en relación con las distintas instituciones en que se incluyen los estudiantes con discapacidad intelectual.

4.5 Trabajo de campo

4.5.1 Recogida de datos

Para la selección y criterios de la muestra y a efectos de la investigación se realizó un muestreo estratégico que brindó un valor a la misma. La muestra de docentes y equipo de gestión se seleccionó por experiencia en el cargo y rol que desempeñan en la inclusión educativa.

Las entrevistas se realizaron a cuatro maestros de escuela especial con una experiencia de por lo menos dos años en aula inclusiva; cuatro maestras de apoyo itinerantes de la institución donde se llevará a cabo la investigación; dos directoras de escuelas comunes inclusoras; una directora de la escuela especial y una subdirectora de escuela especial.

Se entrevistaron cinco familias, tres fueron elegidas por tener hijos en doble escolaridad a través del Proyecto Organizacional de Apoyo Pedagógico y las otras dos por tener hijos con escolaridades compartidas.

4.5.2 Técnicas de investigación

4.5.2.1 Técnica cualitativa

Las técnicas para recoger la información pertinente a la investigación serán la entrevista semiestructurada y la revisión documental.

Las entrevistas se llevaron a cabo a cuatro maestros de escuela especial con una experiencia de por lo menos dos años en aula inclusiva; cuatro maestras de apoyo itinerantes de la institución donde se llevará a cabo la investigación; dos directoras de escuelas comunes inclusoras; una directora de la escuela especial y una subdirectora de escuela especial. Se entrevistaron cinco familias, tres fueron elegidas por tener hijos en doble escolaridad a través del Proyecto Organizacional de Apoyo Pedagógico y las otras dos por tener hijos con escolaridades compartidas.

La recolección de datos obtenidos nos ayudará a responder la pregunta de investigación formulada sobre qué estrategias se utilizan para la educación inclusiva.

Para Mayan (2001), realizar entrevistas en la investigación cualitativa genera la oportunidad para que se pueda comprender el punto de vista de los participantes de sus mundos al ser descritos por sus propias palabras.

La elección de la entrevista semi-estructurada se fundamenta por el conocimiento parcial que se tiene sobre el área a investigar y las preguntas se formularán acorde a la literatura consultada para realizar el marco teórico.

El análisis de documentos se realizará con base a la reglamentación del DGEIP de inclusión educativa, documentación nacional e internacional sobre inclusión educativa, actas de reuniones de escuelas (directores) y actas de reuniones con familias. Actas de reuniones de dirección con las maestras de apoyo e itinerantes.

4.6 Proceso del análisis de los datos

La clasificación y el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas semiestructuradas se realizaron en base a la categorización que se efectuó para las mismas.

El análisis del discurso buscó palabras específicas o ideas que expresaron los entrevistados y así establecer por ejemplo la frecuencia con que se repite una palabra, una frase o una idea y la intención del uso de esas palabras o ideas. La codificación del discurso se realizó a través del software ATLAS.ti.

Para Borda (2017), es una ventaja el poder trabajar con un software que contiene documentos con transcripciones de entrevistas porque los códigos que se van creando se pueden aplicar a diferentes segmentos de estas.

Los hallazgos de la investigación se realizaron a través de un informe sobre la triangulación de datos sobre palabras o ideas que se repiten con mayor frecuencia en los entrevistados.

La descripción se hizo de forma detallada y que pueda contribuir al entorno del estudio de caso y para su posterior análisis.

Coincidiendo con Gibbs (2012), el análisis cualitativo consistió en encontrar patrones y producir sus explicaciones a través de la inducción y la deducción; siendo la primera una explicación general que se basa en circunstancias particulares pero similares; y la segunda desde una circunstancia general se explican situaciones particulares.

4.6.1 Análisis de los datos

El análisis de la totalidad de los datos obtenidos se realizó, una vez terminado el estudio de campo, a partir de la reducción de estos y, la codificación realizada con el software ATLAS.ti, permitió analizar la información de tipo cualitativa.

En la reducción de los datos obtenidos, a partir de las entrevistas semiestructuradas y del análisis documental, se le ha dado prioridad y se ha nucleado la información en contenidos que se desprendieron de las respuestas que son transcripciones de las expresiones y citas textuales de los entrevistados y de los documentos.

De la jerarquización se destaca la codificación que permitió realizar las categorías para hacer el análisis de los datos correspondientes.

Cada categoría se vincula con distintos códigos generando una red a través del programa ATLAS.ti.

Las categorías son las siguientes: Escuela Especial- Centro de Recursos para la Inclusión, Inclusión, Demandas de las escuelas, Modalidades de Inclusión, Recursos Humanos para la Inclusión, Planificación y Estrategias de Inclusión.

4.6.2 Guía de entrevistas

Para poder identificar las respuestas y preservar la identidad de los entrevistados, se les han asignado abreviaturas.

Directora (D), Maestra de Apoyo (MA), Maestro de Apoyo Itinerante (MAI), Maestros (M) y Familias (F).

La mayoría de los entrevistados coinciden que el trabajo del Centro de Recursos en la Escuela Especial está relacionado y no es posible establecerlo sin el trabajo en red. Un ejemplo de ello, son las palabras de las siguientes entrevistadas:

"Está muy relacionado con la del trabajo en redes, el trabajo en redes, tanto con policlínicas como con los diferentes programas que trabajan con determinados niños, tenemos contacto con programa del MIDES, con programas de INAU, con los proyectos de maestra comunitaria, con los proyectos de las escuelas". M. 2

"Es trabajar en red. Uno trabajando en red, logra no solo importantes resultados desde los aprendizajes, sino también desde lo vincular y desde lo que es la formación podríamos decir como persona de ese niño, darle otras visiones y a la familia también". D. 3

"Si no hay otros también en el centro, me manejo con los directores, con... tengo entrevista con la fonoiatra, con los especialistas directamente, incluso hemos llegado ahora como así algo bueno a fin de año tener de una reunión para proyectarnos que vamos a hacer al año siguiente con ese con niño. Yo siempre digo... los miro y digo si supieras cuánta gente hay atrás tuyo para que salgas adelante viste". D. 4

Se observa en las respuestas de los docentes, quienes toman el concepto de Puigdemívol (2019) de apoyo, aplicado al ámbito educativo, como el de una bisagra al articular las prácticas que se hacían de forma separada entre la educación especial y la educación común.

El trabajar en las escuelas teniendo en cuenta lo establecido en la Circular 58 de la Inspección Nacional de Educación Especial (2014) y el Protocolo de Inclusión del Ministerio de Educación y Cultura (MEC, 2017) significa reconocer a las instituciones como parte de una comunidad donde el esfuerzo de todos y cada uno se debe dirigir a buscar las mejores estrategias para apoyar al estudiante con discapacidad y acordar que procesos se desarrollarán para un resultado exitoso.

El Centro de Recursos se asocia al acompañamiento docente como forma de ser del proyecto. Los docentes entrevistados acuerdan en ello especificando la relación con la cual el maestro de aula, el maestro de apoyo itinerante y las direcciones escolares desarrollan su trabajo con el estudiante hacia un mismo objetivo.

Ello lleva a que las instituciones elaboren un Proyecto Organizacional en el que las estrategias pedagógicas sean también parte del apoyo a las escuelas de educación común.

"Para ello se propone un encuentro mensual o bimensual para trabajar, por ejemplo: enfoque teórico-práctico de trabajo con diferentes etiologías o síndromes, informes pedagógicos, circular N 58, estudio de situaciones, PTP, DUA, etc. Lo que a ustedes se les ocurra nosotros podemos colaborar, pero en un intercambio y como apoyo". D.

1

"Identificamos cuál es el niño para acá, cuál es el que nos corresponde y los otros que trabajen con los maestros dentro de las estrategias adecuadas, trabajar estilos de aprendizaje, lo podés ayudar o enseñar a la maestra aplicar alguna tabla para que vea la atención, la memoria". MAI. 2

"Lo que uno espera de una escuela especial es tener un equipo de gente preparada que permita no solo trabajar con la población de esa escuela, sino tratar de abrir campo hacia las escuelas comunes que hay en la zona para poder establecer este vínculo y generar en esa población no etiqueta dentro de escuela especial". D. 3

"Bueno, la escuela como centro de recursos tiene una zona de influencia, en esa zona de influencia están las escuelas comunes, que por lo general son determinadas por proximidad, por un tema geográfico, una vez determinadas estas escuelas, lo que se realiza es un relevamiento por parte de la institución que es beneficiaria de este sistema de inclusión o de este centro de recursos, que detecta o determina determinados casos. Esos casos son evaluados y se realizan las proyecciones para esa inclusión". D. 2

"Ser Centro de Recursos, lugar de referencia para consultas. Dar apoyo y atender las necesidades de los niños con los que se agotaron las estrategias en las escuelas comunes". M. 6

Para Font (2004) la Educación Especial adopta el modelo de inclusión y el de ser un instrumento de apoyo y un recurso para las escuelas ordinarias, cuyo fin debe ser el de reducir las posibles barreras en la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

La categoría Educación Especial- Centro de Recursos para la Inclusión, se forma y nutre de subcategorías que se vinculan indiscutiblemente como: la efectividad en el cargo

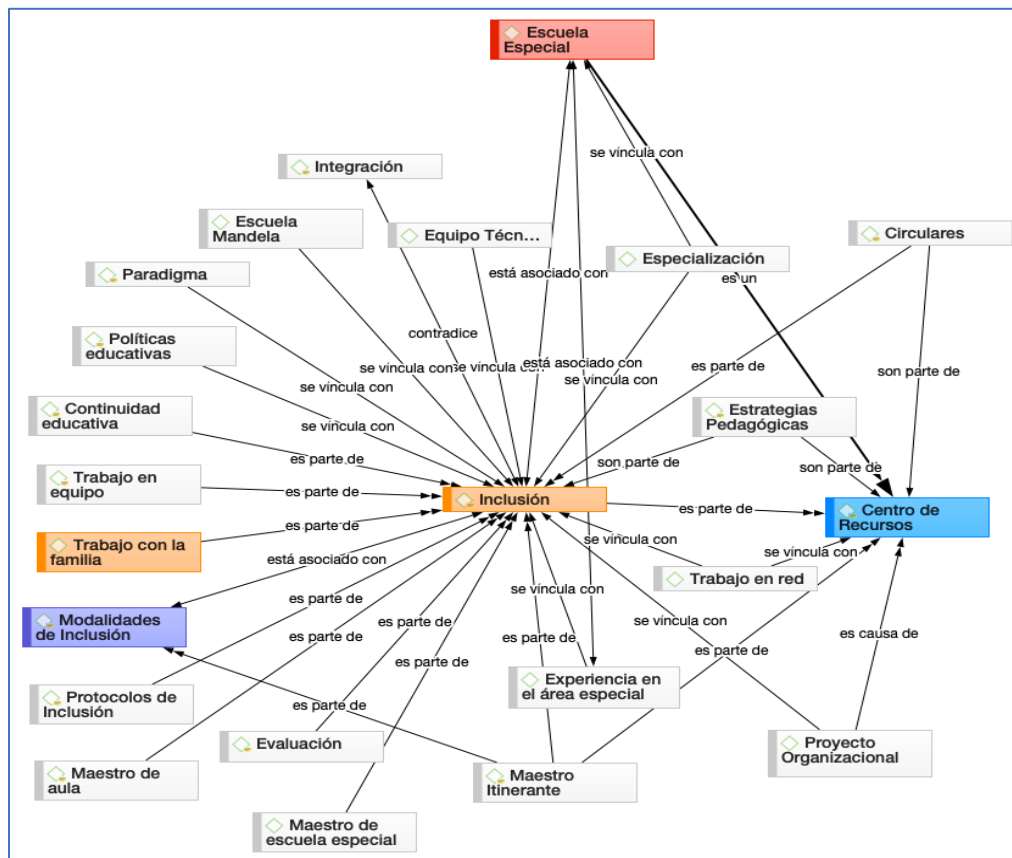
docente, formación docente, la capacitación y experiencia en área especial y el Programa de Educación Inicial y Primaria.

A modo de conclusión de la categoría Educación Especial- Centro de Recursos para la Inclusión, y dejando abierta la discusión para las categorías que le siguen, se puede apreciar que los docentes que trabajan en un centro educativo del área de educación especial y los que trabajan en un centro educativo de educación común; la Escuela Especial no tiene otra concepción que no sea el brindar recursos, apoyos, estrategias, especialistas y el trabajo en red. Como Centro de Recursos para la Inclusión es un nexo entre las familias, los estudiantes y la comunidad y el responsable de construir las mejores estrategias para que la inclusión sea realizada con éxito.

Categoría II- Inclusión

Figura 15

Inclusión



Nota. Diagrama realizado en ATLAS. ti

Los datos obtenidos sobre la categoría Inclusión surgen a partir de las entrevistas y se presentan a continuación de la categoría Centro de Recursos porque están ligados íntimamente a su cometido, la inclusión es su guía, es parte de él.

De esa conceptualización todos los dispositivos que se despliegan, para asegurar la inclusión de los estudiantes, comienzan a abrirse en un amplio abanico de posibilidades, donde intervienen desde la dirección escolar y su forma de gestión, las familias y el pensar como colectivo en las distintas estrategias y modalidades que llevarán a cabo la inclusión educativa.

"Entonces creo que esa es la forma que tenemos de que la inclusión pueda llegar a darse porque la única forma de darse es a través del éxito, o sea, el niño tiene que estar en la escuela común aprendiendo, trabajando con otros y viendo que los tiempos son individuales, entonces, para esto se necesita una dinámica de aula que respete los tiempos y los canales de aprendizaje de cada estudiante. Creo que ahí está la clave y la base del éxito de la inclusión". D. 1

"Para poder obtener logros de aprendizaje a los niños podríamos decir de los ejes y más en nuestras escuelas con las poblaciones con las que contamos es trabajar en red. Uno trabajando en red, logra no solo importantes resultados desde los aprendizajes, sino también desde lo vincular y desde lo que es la formación podríamos decir como persona de ese niño, darle otras visiones y a la familia también". D. 3

Los cargos directivos tienen presente que el éxito en la Inclusión de sus estudiantes lleva a que el docente y las instituciones puedan desarrollar un trabajo conjunto donde se puedan vincular el trabajo en red, el respetar los tiempos de aprendizajes, fomentar estrategias de trabajo en el aula y el relacionamiento estrecho con la familia.

En su mayoría los docentes entrevistados manifiestan estar en conocimiento del paradigma donde se enclava la inclusión educativa en nuestro país, y reconocen que enmarcado en el mismo parten una serie de políticas educativas pensadas para la inclusión, sin desconocer otros datos de la realidad sobre la misma en otros países, y todo lo que conlleva a tener que plasmar en el trabajo del día a día en las escuelas, en su contexto.

Así como también expresan los docentes su visión en cuanto a lo que es para ellos la inclusión y cómo trabajan para que el estudiante pueda realizar el proceso. Se exponen a continuación algunas frases de los entrevistados.

"La gente cree que apoyar es incluir, que quiero ser clara y que darle una oportunidad es incluir, incluir es otra cosa. Es un término muy resbaladizo". M. 4

"La familia tiene un rol muy importante en la inclusión y hay que atenderla, pero hay que atenderla con amor y con respeto. Tienen que primar porque hay que atender a la familia y saber que pretende con el niño, tenemos familias no tienen claro cuál es el diagnóstico de ese niño, no tienen claro cuál es el funcionamiento del niño y hasta donde este niño puede mejorar". M. 2

"Se han hecho intentos, algunos documentados. Pero lo que es inclusión no, integración mucha, integración sí, pero inclusión no. Yo entiendo que estamos muy lejos todavía de lo que sería una inclusión, siempre pensando en lo ideal después está lo posible y que es otra cosa". M. 3

"Es un tema si la inclusión es posible o no es posible, bueno, o sea, yo creo que dije anteriormente que de las diez experiencias que tuve, dos se realizaron realmente con éxito ¿no? Después hubo intentos, pero fundamentalmente la familia a veces no acompañó, no acompañó porque puede pasar de no solamente sea una inclusión directa, sino que va una escolaridad compartida, una doble escolaridad, entonces la

familia tiene que manejar hoy va acá, mañana tiene tal horario en el caso de que sean dos horario y con escolaridad compartida por el doble escolaridad que tiene una especial y a común, y bueno, a veces no manejan los tiempos o los espacios para llevarlo para traerlo, para buscarlo y a veces fueron quedando en el camino esas experiencias". MA. 2

"Es como dije, me parece que le falta no solo al proyecto, a toda la institución y a la educación pública avanzar un poco más en lo que tiene que ver en la inclusión. Todavía hay muchas idas y vueltas y queda a veces en la concepción de inspecciones que estén en el momento de si están de acuerdo o no están de acuerdo con determinadas cosas". MAI. 1

Los docentes expresan sensaciones encontradas que muchas veces interpelan su accionar o la forma de sentir la inclusión educativa o incluso cuestionar a las Políticas Educativas y sus propias metas de inclusión para el alumnado.

A modo de conclusión las direcciones escolares y los docentes tienen presente el concepto de inclusión educativa y las estrategias para que se realice.

Reconocen que la Escuela Especial debe de ser un centro de referencia para que en ella puedan realizarse entre todos los actores las estrategias de Inclusión.

El Centro de Recursos en la Escuela Especial está destinado a realizar la inclusión de los estudiantes y trabajar con las familias brindando todos los apoyos necesarios.

Si se concibe como dice Echeita (2019) a la inclusión educativa como la presencia de los estudiantes en los centros educativos en todos los espacios y en todas las actividades, a la

participación como el aprender de forma colaborativa y estar implicado en los procesos y a los aprendizajes el pensar en las estrategias donde el estudiante obtenga su mejor rendimiento posible; la Escuela Especial y el Centro de Recursos debe estar abierto a lo que los centros educativos necesitan, a sus demandas, para formular las estrategias para la Inclusión sin dejar de lado el contexto en el que se encuentra la escuela que recibe al estudiante y las familias.

La escuela especial reconoce a las Políticas Educativas y la reglamentación sobre inclusión educativa y posicionándose como institución inclusiva, comienza a generar mecanismos que se engranan para llevar a cabo sus proyecciones. Reconocer cuáles son las necesidades de las escuelas y de los estudiantes que recibe, se vuelve fundamental para el trabajo en red, con las familias y para funcionar como un Centro de Recursos eficiente.

En los documentos revisados, se interpreta que, desde la dirección de la escuela especial, se les consulta a los docentes de las escuelas comunes de la zona sobre las necesidades teniendo como entendido que la escuela especial es un Centro de Recursos y la forma de poder colaborar profesionalmente.

Se evidencian a continuación las interrogantes que se plantea la dirección en el documento perteneciente a la escuela y las respuestas de los docentes.

P. ¿Si así lo considera, qué temas les gustaría que se trabajasen en la escuela especial cómo Centro de Recursos para la inclusión?

R 1. "DUA, teoría y ejemplos prácticos, compartir experiencias exitosas".

R 2. "Experiencias exitosas con niños con problemas socioemocionales (estrategias) estrategias de alfabetización".

R 3. "Trabajo teórico práctico para evaluar principalmente en lecto escritura".

R 4. "Enfoque desde lo práctico frente a casos que deberían concurrir a escuela especial, pero permanecen en régimen de inclusión".

R 5. "Pautas de evaluación (informes) estudio de casos para entre todos poder abordarlos y crear estrategias".

En las respuestas de los docentes quedan presente las necesidades de abordaje de situaciones de forma práctica, de generar estrategias que sirvan para el día a día con los estudiantes, la importancia de una evaluación eficiente y el compartir con otros colegas experiencias exitosas y buenas prácticas.

Se obtiene también insumos desde las entrevistas con directivos.

"La apertura es bastante buena y muchas veces asfixiante por decir de alguna manera en cuanto a las demandas y no llegamos a dar abasto, muchas veces hay como de esa primera selección jerarquizar los alumnos que exigen una intervención más pronta más prematura, faltan maestras itinerantes para cubrir la demanda que tenemos de las instituciones. Por lo general de la experiencia que yo tengo, es muy buena. Muy bien aceptado y sobre todo esto de la demanda no, que creo que es un factor". D. 2

En la respuesta de los cargos directivos se evidencia que a medida que las demandas se intensifican, el sentir de las escuelas como Centro de Recursos es de desborde, entonces se busca dar atención inmediata a aquellos estudiantes que tienen prioridad.

La falta de personal para dar atención a las demandas es evidente, y se hace necesario un trabajo donde la buena utilización de los recursos existentes sea la más apropiada.

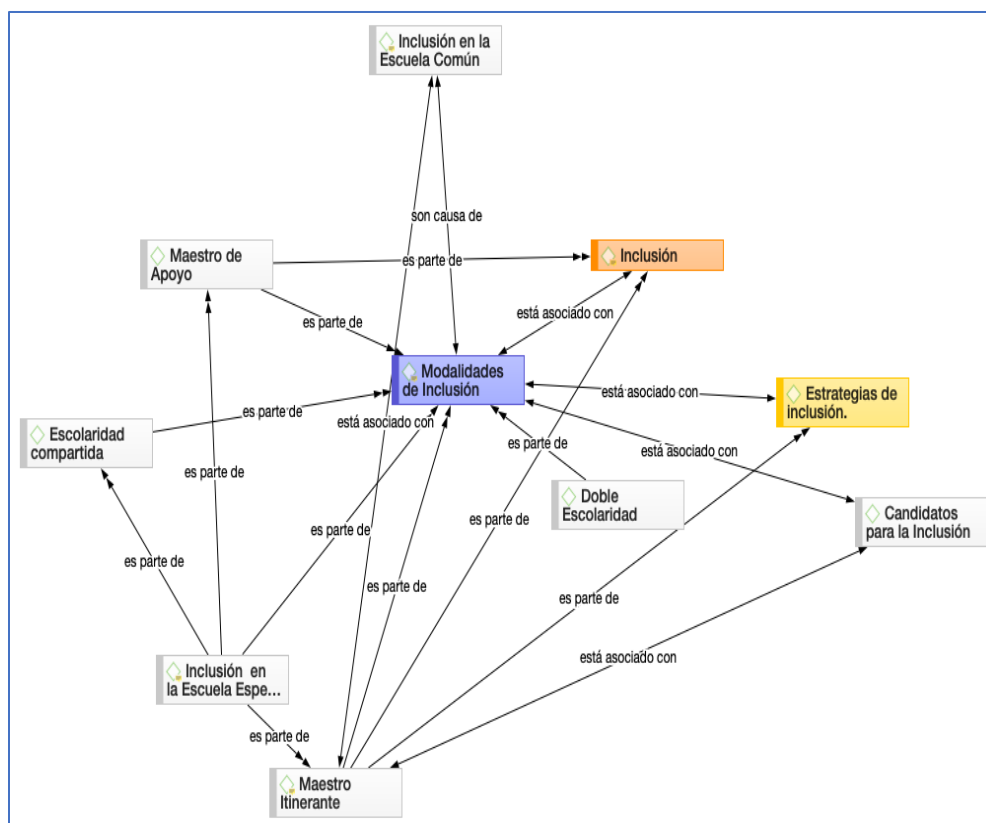
La categoría Demandas de las Escuelas plasma el trabajo del Centro de Recursos y deja a la vista como se utilizan los recursos con los que cuenta para atender las demandas y crear las estrategias, muestra la interrelación con el resto de las categorías del análisis, porque su

trabajo dependerá muchas veces de la concepción de Inclusión que tengan los directivos y maestros de la Escuela Especial para dar respuesta y atender a todos los requerimientos.

Categoría IV- Modalidades de Inclusión

Figura 17

Modalidades de inclusión



Nota. Diagrama realizado en ATLAS. Ti

Al presentar la categoría de Modalidades de Inclusión en el análisis, se aprecia que, se desprende desde los insumos obtenidos de las necesidades de las escuelas y demandas hacia la escuela especial y la práctica efectiva del Centro de Recursos.

La Escuela Especial define las diferentes modalidades de trabajo hacia los estudiantes lo que determina distintas estrategias, pero con el mismo objetivo, atendiendo lo estipulado por la Circular N°58 (INEE, 2014).

Las modalidades que utiliza el centro educativo son: la escolaridad compartida que es cuando el estudiante está matriculado en una escuela común de la zona y asiste dos o tres veces por semana a la escuela especial en el aula con estudiantes de la escuela especial, también esta modalidad, se realiza desde la escuela especial hacia la escuela común. La doble escolaridad es cuando el estudiante de la escuela común concurre a la escuela especial y es atendido por una Maestra de Apoyo Itinerante en un grupo reducido y en un promedio de dos horas tres veces a la semana.

En las entrevistas con los docentes de apoyo y de aula y directivos se pueden apreciar las diferentes formas de trabajar con las modalidades y de destacar lo que aún está en proceso de mejora y cuál es la que se da con mayor frecuencia.

"Se da con mayor frecuencia en esta institución son las escolaridades compartidas, o sea, este es un año atípico que no se pudo llevar a cabo, pero creo que las escolaridades compartidas. Son la más importante". D. 2

"Me parece que con menor frecuencia se daría la inclusión de estudiantes con trastornos específicos tanto conductuales como también puede ser y los TEA son estudiante que muchas veces ni siquiera pasan por la escuela especial, que por alguna razón entran en inicial son diagnosticados un poco más tarde y continúan asistiendo a la escuela de pertenencia sin ser derivados a los centros específicos". D. 2

"Esta escuela particular trabajo con los niños matriculados, trabaja con escolaridades compartidas y hay maestras itinerantes que también desempeñan tareas en otras

escuelas y apoyan a otras maestras de otras escuelas. Pero también hay una maestra que se encarga de los y alumnos que tienen mayor problemática conductual y creo que más o menos por ahí estaría lo que engloba a esta escuela". M. 2

"En primer lugar, el apoyo de la escuela común creo que es lo más generalizado y después la escolaridad compartida. Y, por último, el ingreso ya o sea la salida del niño de especial a común". M. 3

"Nosotros como itinerantes, estamos tratando de sacar niños, de incluir niños a común. Entonces también hacemos el mismo trabajo, pero a la inversa, los niños que están preparados por una escuela común hacemos la escolaridad compartida la escuela de orígenes es la escuela especial, pero van dos o tres días a la escuela común, pero su escuela de origen es la especial". MAI. 2

"Nosotros empezamos a participar con mi hijo que es varón en la escuela especial desde agosto hasta diciembre y la verdad que fue un antes y un después, él ha mejorado mucho en su aprendizaje, lo necesitaba y la atención de las maestras fue genial la verdad, yo tengo muy buena relación tanto con la maestra de la escuela especial como con el maestro de la escuela normal donde va mi hijo". F. 1

"Si, nos gusta cómo trabaja en la escuela especial recibe más atención y aprende distinto y nos gustaría que quede en la escuela especial porque veo que aprende más. Es difícil poder pedir de trabajar para llevarlo a dos escuelas distintas". F. 3

Las Modalidades de Inclusión que tienen la escuela especial se definirán según cada caso y cada realidad. Las familias son un factor fundamental porque de ellas depende el estudiante para su compromiso con la asistencia para que la inclusión pueda realizarse efectivamente. Se desprende de las entrevistas con las familias que los estudiantes que concurren a la escuela especial en una escolaridad compartida tienen logros que le permiten seguir con apoyos en la escuela común.

La modalidad que con mayor frecuencia se da en la escuela especial y con la que los docentes entrevistados identifican es la escolaridad compartida, que no solo se da desde la educación especial a la común, sino que también se da desde la educación común hacia la especial.

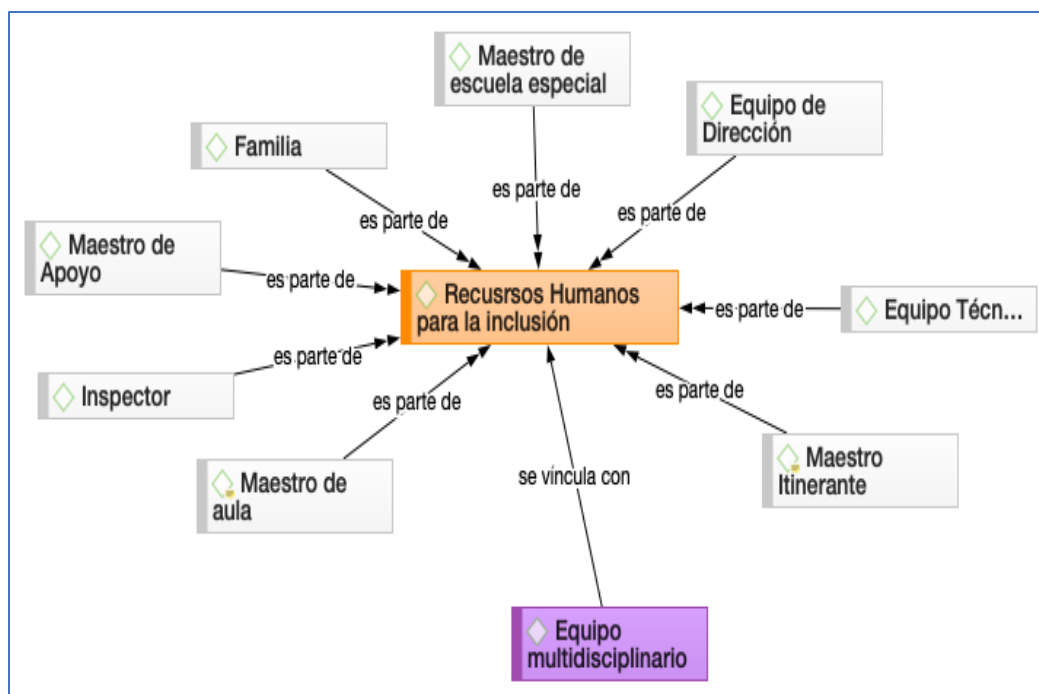
Se reconoce también que a pesar de que los docentes itinerantes trabajan en las escuelas, los docentes de apoyo trabajan en la escuela especial y los maestros de aula comparten a los estudiantes; hay un porcentaje de estudiantes que trascurren su vida escolar sin tener un diagnóstico apropiado que lo acerque a una atención especializada y por lo tanto a una mejor calidad de su educación.

Los recursos humanos que se destinan a la Inclusión Educativa son parte fundamental del Centro de Recursos y de la atención adecuada de sus demandas, la gestión de estos y su planificación estratégica deben hacerse de forma que llegue a todos los estudiantes y sus familias y atendiendo a la diversidad que puede brindar un equipo docente y técnico en el trabajo multidisciplinario.

Categoría V -Recursos humanos para la Inclusión

Figura 18

Recursos humanos para la inclusión



Nota. Diagrama realizado en ATLAS. Ti

En el análisis de los datos, dándole continuidad al proceso de inclusión, los recursos humanos son fundamentales para que todo proyecto tenga sostén y continuidad en las instituciones educativas.

Surgen en esta categoría la conjunción de varios actores, donde cada uno de ellos, cumple un papel fundamental en el proceso.

En las entrevistas se exponen los recursos humanos que trabajan en la actualidad y se expresa el deseo de aquellos que deben tener mayor participación debido a las demandas expresadas en la categoría anterior.

La mayoría de los docentes coincide en que la cantidad de recursos humanos debe de estar acompañada de una buena logística y gestión para que puedan ser efectivos.

Es constante en sus declaraciones el reclamo de una mayor presencia de profesionales del área psicosocial y médica.

"Pido maestro de apoyo todos los años desde que estoy y no tengo suerte de que me lo otorguen porque se lo dan siempre los maestros de apoyo se lo dan las escuelas Aprender. Yo discuto siempre con la inspectora que y por lo menos un maestro comunitario, alguien porque son niños que ellos necesitan tener una persona, un trabajo más individual". D. 4

"Después, en cuanto a la parte humana, los recursos humanos, creo que lo que falta es una organización logística más allá de la cantidad de maestros itinerantes que haya o también tiene que ver con toda la institución y la demanda que tenga esa institución que el maestro no puede salir al territorio, todos los maestros itinerantes no salen a territorio, sean muy poco lo que salgan o muy pocos lo que hagan evaluaciones pedagógicas". MAI. 1

"Pienso que esos equipos deberían estar muy cerca de la escuela y en este momento están muy distantes porque están en las policlínicas, Por ejemplo, están en las clínicas y pienso que debería haber más gente trabajando sobre eso. Son escasos, fonoaudiólogos son escasos y hay niños que realmente necesitan y uno no los encuentra fácilmente. Me parece que debería haber más gente trabajando sobre la inclusión si realmente se quiere incluir, por qué no puede haber un niño que tenga

problemas de fonación a los diez años porque ya se considera que es bastante tardío".

MA. 1

"Un equipo multidisciplinario para trabajar junto con nosotros, ahí parece que todo nuestro trabajo, como que sería un trabajo más redondo, más terminado. Vuelvo a decirte que la experiencia te hace ganar pila de cosas y me parece que, si contáramos con una trabajadora social, con una psicopedagoga, una psicóloga, que puedas trabajar, que puedas en el momento que estás en haciendo el informe plantearle tal duda, plantearle una propuesta y que ella te puede hacer una devolución, me parece que eso sería fabuloso para la escuela, además para la escuela sería un apoyo tener".

MAI. 2

"Ponerme en contacto, bueno a ver con que maestro estuvo trabajando, a ver que informe tengo de ese niño, he, hablo con el profesor de Educación Física, yo tengo que saber cómo se desarrolla, como desarrolla él su cuerpo frente al mundo, porque es eso, acompañar en las actividades de Educación Física para mí es importantísimo, porque hay cosas de como una maestra observa así como ustedes le sirve saber en qué trabajamos para poder apoyarnos entre nosotros porque tiene que ser un trabajo en conjunto. Con la maestra itinerante, a ver si la maestra itinerante trabaja con él solamente en la escuela o trabaja con la familia. Ver la postura de la familia porque el medio social define muchas cosas". M. 4

"Bueno, nosotros contamos este año, por suerte con la sede del equipo de escuelas disfrutables lo que nos permite tener el equipo, que es una psicóloga y una asistente

social una vez por semana mínimamente, que trabaja en forma muy eficiente atendiendo todos los casos que son derivados al equipo y estando a las órdenes para cualquier consulta duda o cuestión que podamos tener o que pueda surgir, en realidad es el primer año en mi experiencia que cuento con un equipo realmente eficiente". D.
2

En los testimonios recogidos los docentes y directivos coinciden en que nunca es suficiente la cantidad de recursos humanos con los que se cuenta y que se necesitarían más recursos de tipo técnico social y psicológico.

Se observa el requerimiento de las direcciones de las escuelas a las autoridades solicitando recursos que aporten experticia al trabajo de la escuela.

El trabajo entre todos los docentes que atienden a un estudiante se vuelve muy importante para obtener información relevante y que aporten más insumos para poder elaborar la mejor estrategia para su atención.

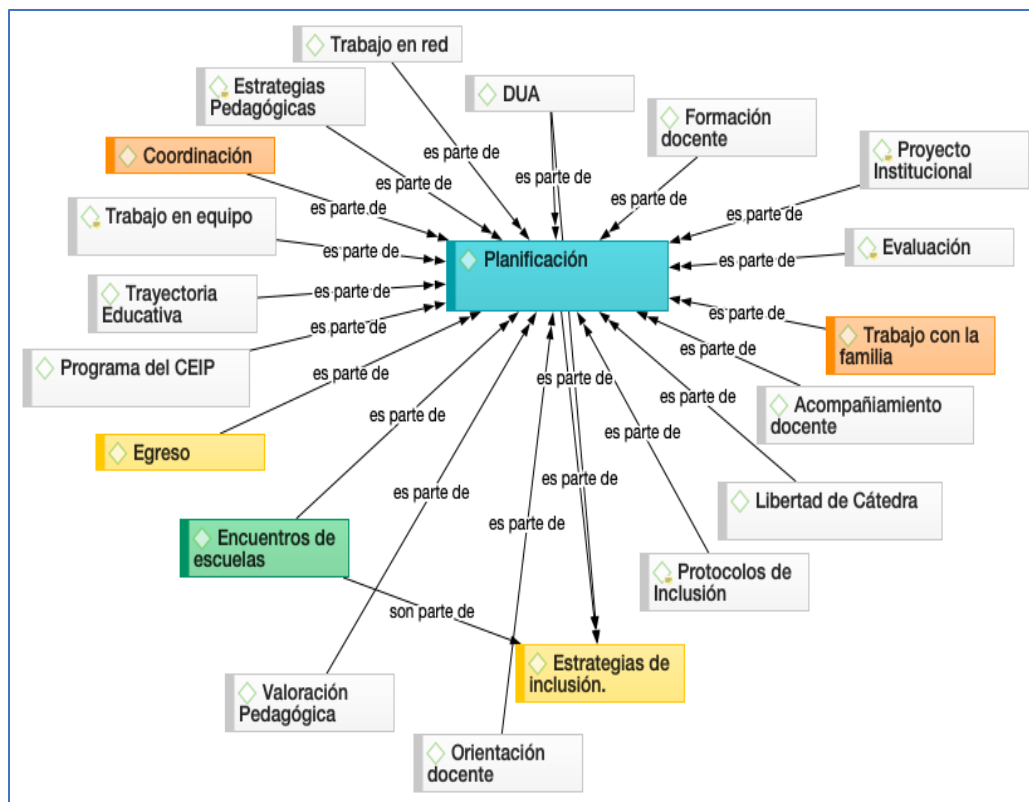
Todos entienden que el trabajo en la enseñanza y sobre todo en la enseñanza de estudiantes con discapacidad intelectual no puede hacerse en solitario, se deben de buscar los aportes de todos aquellos quienes trabajan con ellos y que son parte en el día a día, en la escuela como en otras instituciones como policlínicas, clínicas de atención pedagógica y sobre todo con las familias.

La información que brindan los maestros itinerantes, los técnicos, los profesores de Educación Física, las direcciones de las escuelas y las familias; le permiten al docente de aula realizar una planificación del trabajo con el estudiante y una mejor evaluación al tener en cuenta muchas miradas de un mismo estudiante.

Categoría VI- Planificación

Figura 19

Planificación



Nota. Diagrama realizado en ATLAS. Ti

La siguiente categoría es un punto fundamental en todo proceso y proyecto a realizar, sin una correcta planificación, organización, fundamentación, proyección y evaluación el acto de incluir puede quedar en solo palabras o intenciones, pero sin concreción.

Se presenta en esta categoría desde la gestión escolar en la planificación de los recursos a brindar para la inclusión educativa hasta como planificar el trabajo con las familias de los estudiantes.

Se pretende conocer que concepto tienen los docentes y directivos sobre la planificación en educación especial y desde la planificación pensada para la inclusión, no solo en el aula, sino también a nivel de la gestión.

Si bien las respuestas son variadas, casi todas ellas apuntan en una misma dirección, que es la que el estudiante pueda superarse y fortalecer sus aprendizajes.

En este punto convergen varias subcategorías como se aprecian en la figura 19, que conforman a la categoría Planificación, ya que, son tomadas en cuenta por los docentes y las direcciones escolares al momento de pensar en sus acciones para lograr los aprendizajes y el perfil deseado para la inclusión.

"Bueno, yo trabajo con el DUA hace años, porque para mí, eh, para mí, es darle la misma oportunidad para todos. Porque el programa nuestro de educación es único, bueno, ¿por qué es único? porque está visto desde el punto de vista de la inclusión ¿verdad? un programa solo, no como era antes que había dos programas, hubo leyes que después se derogaron también por eso, porque segregaban era lo que hacía, eh, cuando yo hago una planificación general, no quiere decir que bueno, si aquel solamente suma este suma, resta y divide, bueno, nos vamos a quedar todo el año sumando, no, yo voy a adaptar esa planificación, pero no va a haber aquel niño que se siente que en todo el año hace lo mismo y el otro avanza y el otro más o menos la va llevando, no, yo trabajo una planificación general y después yo voy a trabajar porque yo voy a hacer ese heterogéneo mi grupo". M. 4

"Bueno, el trabajo de maestro itinerante es un trabajo volcado a lo social porque tenemos una parte de nuestra gestión de nuestro quehacer educativo está muy relacionado con la del trabajo en redes, el trabajo en redes, tanto con policlínicas como con los diferentes programas que trabajan con determinados niños, tenemos contacto con programa del MIDES, con programas de INAU, con los proyectos de maestra comunitaria, con los proyectos de las escuelas, contacto con las muestras de apoyo y después el contacto directo con la familia, todo entra en nuestra planificación". MAI. 2

En la respuesta se observa que la expresión del docente no es plenamente correcta, se actuará desde lo social dentro del proceso pedagógico, pero tiene en su accionar una responsabilidad académica desde su especificidad de intervenir con el estudiante incluido.

"El Proyecto de Centro se elaboró en salas docentes y de ese proyecto de centro la orientación es que se desprendan los proyectos de aula, que no sea algo que te esté inconexo, sino este que tenga que ver con ello. El proyecto se llama Integrarte y bueno es trabajar las instrumentales Lengua y Matemáticas qué es lo que se priorizó este, pero sin dejar de lado el arte como medio no solamente de expresión". D. 2

Es importante destacar que en los recortes que hacen directivos y maestros en su planificación, todavía no se consideran en su totalidad a todos los actores dentro de las instituciones educativas.

Los profesores de Educación Física y la Psicomotricista no aparecen en los proyectos de centro.

"Yo creo que la planificación de una escuela es muy abarcativa y planificar una escuela abarca desde ser ecónoma por toda la parte de administración de comedor, desde ser contadora por toda la parte de administración del libro de caja, de ser Psicóloga por toda la parte de trabajo con compañeros docentes y no docentes, padres y de todo lo pedagógico didáctico que a veces queda relegado por, este, la dinámica de todo esto dicho anteriormente". D. 1

"Todo nuestro trabajo mi trabajo está basado en eso tratando de buscar siempre la atención de los gurises en todos los ámbitos, apoyarme en la fortaleza de esos distintos ámbitos para lograr llegar a otro, fomentar la autoestima a partir de esa fortaleza y ese creo que es el punto de partida. Inclusive en el diagnóstico trató de valorar todos los aspectos si tiene inclinación hacia la música, si sigue cinéticos, como es en la parte de lenguas en matemática, si es curioso y le gusta la parte de ciencia, digo explorar por lo distinto camino a ver dónde ese niño se siente en su zona de confort para ahí empezar a trabajar. También se utiliza el PTP generalmente para los casos más difíciles, más graves con más carencias donde tratamos de que justamente si nosotros pretendemos que nuestros niños en la escuela común sean tratados como uno más el ejemplo empieza en casa". M. 3

"Los maestros siempre partimos de una evaluación ese es el punto de partida y hay varias evaluaciones dentro de un proceso y la evaluación de partida nos da un panorama de la situación del niño y luego las demás evaluaciones nos van dando la

pauta de avances y hacia donde el maestro tiene que inclinar más su planificación".

MA. 1

La planificación en la Inclusión Educativa no es diferente a la planificación en otras instancias de la educación, pero el docente inclusivo debe comprometerse a realizarla teniendo en cuenta su obligación desde el punto de vista académico de intervención con las estrategias pedagógicas adecuadas al estudiante, a su familia y al contexto.

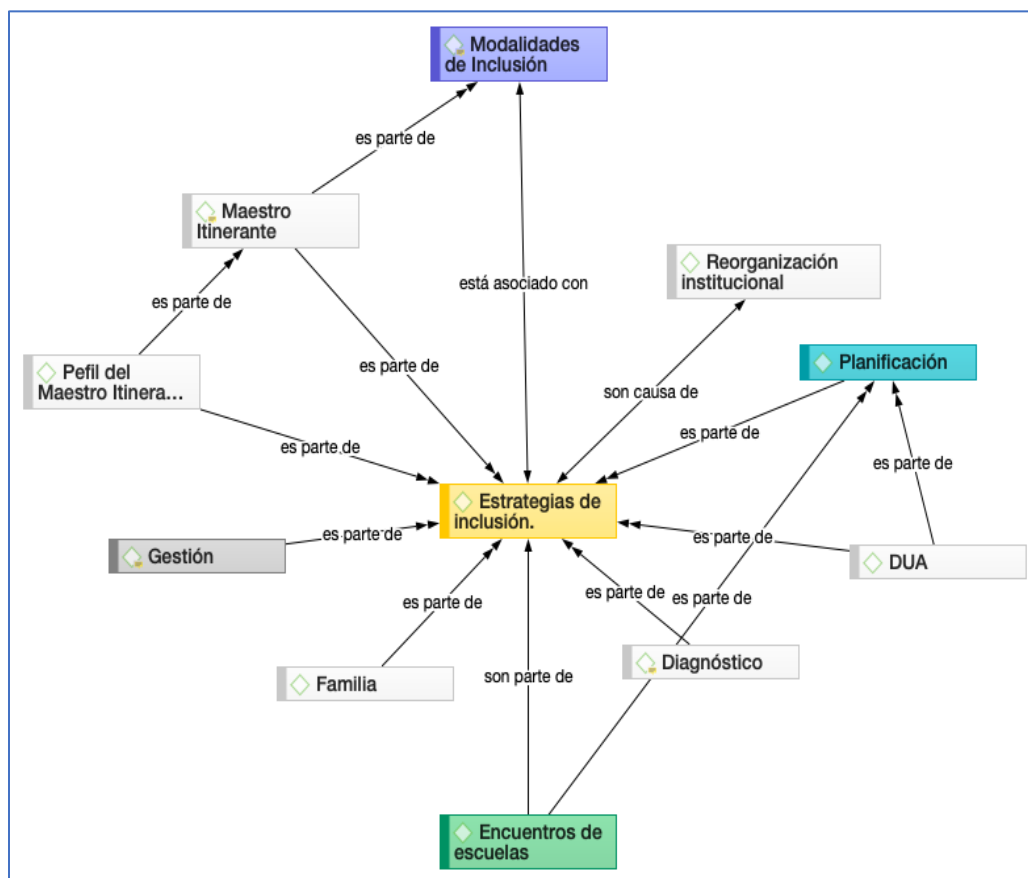
Debe obtener de los recursos a su disposición el mayor beneficio y trabajar teniendo en cuenta a todos los actores que acompañan el proceso educativo del estudiante.

La evaluación adquiere un significado de proceso continuo con el objetivo de mejorar y avanzar para elaborar en conjunto a otros docentes las estrategias para la inclusión.

Categoría VII-Estrategias de Inclusión

Figura 20

Estrategias de inclusión



Nota. Diagrama realizado en ATLAS. Ti

Para la siguiente categoría, el análisis de los datos obtenidos se realiza a partir de indagar en las estrategias que utiliza la escuela especial con el objetivo de incluir a sus estudiantes.

Frente a la consulta sobre las estrategias utilizadas, las respuestas de los docentes dejan claramente ver sus líneas de acción, teniendo en cuenta todas las categorías nombradas anteriormente, lo que le dan un acabado lógico a todo el proceso de inclusión.

Exponemos algunas de las respuestas de los entrevistados y su consiguiente análisis.

"Las diferencias en el aprendizaje son naturales, o sea, lo diverso es lo más común no lo estamos viendo como que lo diverso es un problema para enfrentar el trabajo como docente no al contrario tengo que saber que cada uno de ellos llega al conocimiento de forma diferente y yo tengo que adaptar porque yo enseño a esa dificultad, a esa barrera, no sé si por ahí estaba la pregunta. El Diseño Universal del Aprendizaje fue clave en esta apertura y en esta cosa decir bueno del niño que permanezcan en común". MA. 2

Los docentes que utilizan el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) en el aula de la escuela especial, reconocen la diversidad de sus estudiantes como punto de partida.

Una estrategia que toman para la planificación es el reconocer que todos los estudiantes aprenden de forma diferente y ellos deben reconocer cuáles son los canales de aprendizajes para cada uno de ellos.

"Eso va a depender como hoy hablamos de las necesidades de estas especiales que tengan eso va a saltar de esa coordinación por con el maestro de escuela común. Obviamente que yo voy a decidir la estrategia a trabajar con este niño sin antes evaluar y sin antes conocerlo. Porque si es un niño con dificultad motora no siempre voy a traer para trabajar con algo que pueda manipular, quizás la mejor opción sea

material audiovisual, este niño tiene una dificultad emocional, yo no lo voy a exponer de repente a una presentación en grupo, si este niño tiene problemas conductuales yo lo voy a tomar como referente para las clases más chicas. Entonces todas estas estrategias van a depender de las necesidades que tenga en la escuela común. Hablamos de una necesidad de trabajar en la parte de escritura, de lectura, matemáticas, matemática evaluando y englobando todo lo que hace a la cuantificación, la cardinalización, no tienen idea de cuánto valen los números, no entienden el valor de cinco". M. 2

El planificar con base en las necesidades que presenta el estudiante en la escuela común y que causan el ingreso a la escuela especial, es utilizado por la maestra, para desarrollar las estrategias de trabajo específicas para cada uno de ellos.

"Es poder llegar a la escuela común y llevar esa otra forma de trabajo de llegar a todos y que el niño permanezca en esa institución, con algunas excepciones que realmente necesitan más paciencia, más trabajo, más tiempo para que ese niño logre un día integrarse. Pero es únicamente esa excepción, los demás deben permanecer incluidos y ese es el trabajo del maestro general". MA. 1

Se evidencia en la respuesta que, el estudiante que desde la escuela especial ingresa a la escuela común, debe continuar con un apoyo que significa para los docentes más trabajo cuerpo a cuerpo, que insume de mayor tiempo de dedicación para que pueda más adelante permanecer en la escuela común.

"Las estrategias de apoyo son las mismas que trabaja el maestro de aula con orientaciones de la inspectora, por ejemplo, en cuanto a la metodología de la lectura yo hice un proyecto con base en la orientación del inspector de trabajar con aquellos niños que ya en una edad avanzada de once años, doce años no han adquirido la lectura trabajar con el método global de aprendizaje y realmente ha dado resultado".

MA. 1

El trabajar con las mismas estrategias que la escuela común, dependiendo de las orientaciones, le permiten al docente de apoyo trabajar la metodología del método global de aprendizaje, manifestando obtener buenos resultados.

"Sí, de hecho, este año no con escolaridad compartida por la pandemia, pero de hecho este año tengo tres PTP, lo he elaborado durante todo el año y han sido modificando porque tengo niños que están en el sistema generalizado de apoyo porque no tiene nada, no lograr mucho la comunicación solo mediante el gesto, vengo como organizándome mejor por ese lado con estos niños, pero no lo he usado en escolaridades compartidas". M. 2

La estrategia del Proyecto de Trabajo Personalizado (PTP) es otra estrategia utilizada por el docente para abordar a aquellos estudiantes con mayor compromiso intelectual dentro de su aula de la escuela especial.

"Yo voy a respetar individualidades y voy a respetar proceso y voy a acompañar ese proceso y voy a hacer que ellos sientan que hay un avance en ese proceso, respetando

el trabajo de cada uno. Pero una propuesta general, siento que unifica y siento que enriquece a la inclusión y no segrega". M. 4

El trabajar con una propuesta general para todos los estudiantes del aula, es una estrategia utilizada por el docente en el aula enfocado en la inclusión de todos los alumnos, pero respetando los tiempos de cada uno de ellos.

"Los maestros que se van a las escuelas comunes, los maestros de apoyo itinerantes sería una pata muy importante, la otra los maestros que tengo al adentro de la escuela porque la escuela al general escolaridades compartidas en cada grado también, este, implica también tener docentes abiertos y con propuestas de trabajos individualizadas para cada estudiante, o sea, que también cuidaría los maestros que tengo adentro, sería otra parte importante y creo que la otra sería, este, el trabajo con las familias, el trabajo con los co-educadores que a veces son instituciones que a veces son padres otras veces no, pero creo que es muy importante porque a veces el fracaso se vislumbra desde allí, no desde la familia y desde la escuela común". D. 1

Desde la dirección de la institución escolar el contar con el trabajo de los docentes que asisten a otras instituciones, los docentes que trabajan en el aula de educación especial que realizan trabajos individualizados y el trabajo con las familias son estrategias para que la inclusión se pueda realizar de forma exitosa.

"A partir de ahí, nosotros este nos pusimos en contacto con la escuela X con directora, con la inspectora especial y con las muestras de apoyo que contamos en la institución

y buscamos otras estrategias, que el maestro itinerante realmente tenía que cumplir una función esencial en este proceso más en aquellos niños que sabemos que necesitan una atención extra a la que da la escuela, alumnos que no son para escuela especial, pero que si necesitan ser atendidos por personal especializado, entonces se nos ocurrió formar un proyecto que le llamamos Proyecto Organizacional. Este Proyecto Organizacional consistió en primero visualizar que alumnado necesitaba de la escuela común aprender, tener una atención más específica, más tiempo compartido en lo educativo porque que las casas no lo tienen porque hay otros intereses, hay otras realidades". D. 3

A modo de conclusión, las inspecciones del área, las direcciones de los centros, los docentes, las familias y los estudiantes deben tenerse en cuenta para que las estrategias de inclusión obtengan el objetivo final, que el estudiante realice su trayectoria educativa tanto en la escuela común o en la escuela especial con la mayor cantidad de recursos a su disposición.

Se aprecia claramente que las estrategias se dividen en: las que son llevadas a cabo por parte de las direcciones de las escuelas (encuentros de escuelas y proyectos) y las que son tomadas por los docentes itinerantes y de apoyo y por los docentes de aula de educación especial. Estando muchas de ellas en relación ya que todas se desprenden de un mismo protocolo que guía a los procesos.

En el análisis de las evidencias obtenidas en las entrevistas con los docentes, y luego de presentar las categorías desde una perspectiva de lo más macro que implica a las Políticas Educativas, el contexto histórico de la Discapacidad Intelectual y los nuevos conceptos de Inclusión Educativa.

Las estrategias a nivel micro que una institución educativa elaborará para el trabajo con el estudiante, resulta en que los docentes y directivos evidencian un discurso que muchas veces no se puede sostener en sus prácticas por factores externos o internos.

Se pueden apreciar errores conceptuales en lo que es realmente el significado de inclusión educativa y el abordaje del trabajo entre docentes del mismo nivel, incluso desconocimiento de documentos orientadores oficiales.

Algunos docentes realizan dichos abordajes desde una perspectiva más emocional que desde una perspectiva técnica y pedagógica.

Se evidencia una gran preocupación por estar en conocimiento del trabajo de otros profesionales, pero no se encuentran las instancias para hacerlo.

Parte III.

Capítulo V. Conclusiones, Hallazgos y Recomendaciones

5.1 Conclusiones

El objetivo principal de la presente investigación fue realizar una exploración, descripción y análisis sobre las estrategias y los dispositivos utilizados por la escuela especial para la inclusión educativa de los estudiantes.

Con la información recabada y procesada, el presente trabajo destaca las conclusiones en función de cada objetivo redactado.

5.1.2 Con relación al objetivo específico 1

Describir las estrategias que utiliza la escuela especial para discapacidad intelectual en la inclusión de sus estudiantes en la escuela común.

Con relación al objetivo mencionado, los directores entrevistados manifiestan que, el Centro de Recursos de la Escuela Especial es una de las estrategias para la inclusión, que parte desde la implementación del Protocolo de Inclusión. Este documento legitima y da sentido a su actuación, los organiza y orienta a proyectarse.

Otras estrategias que aparecen entre los docentes de aula es la utilización del DUA, los PTP, y las modalidades de inclusión (escolaridad compartida y la doble escolaridad) como parte fundamentada del accionar, contemplando el contexto de cada estudiante y sus posibilidades. Los docentes de apoyo y de apoyo itinerante establecen redes con otros centros y utilizan al

trabajo con las familias para lograr una estrategia que asegure el seguimiento e involucramiento en el proceso de inclusión de todos los actores.

“Es una escuela donde tenga de maestros itinerantes, como dije hoy una parte este trabajando en las valoraciones de los niños y tenga comunicación directa con las escuelas y las instituciones y las demandas que ellas hagan. Poder darle respuesta a toda la zona de las diferentes situaciones que tienen con esos estudiantes. Poder trabajar en conjunto con los maestros de escuela común”. MAI. 1

“en esta escuela donde estamos trabajando pasamos de quinientos alumnos a doscientos y algo, justamente porque los Centros de Recursos están trabajando mejor con las escuelas, están orientando mejor a las escuelas para que el niño permanezca en escuela común”. M. 3

“Es la que vincula a todos los profesionales posibles con los docentes y las instituciones de escuela común ya sea a aportar a formar el equipo interdisciplinario con psicólogo, educación física, con psicomotricista con asistente social, eso sería lo ideal, que se formara ese tipo de grupo y ese tipo de trabajo y que la escuela especial fuera un lugar de transición”. M. 2

5.1.3 Con relación al objetivo específico 2

Analizar en profundidad algunos de los dispositivos que utiliza la escuela especial para la inclusión de sus estudiantes en la escuela común.

La escuela especial para discapacidad intelectual utiliza el dispositivo de las modalidades de inclusión educativa en el marco de la Circular N. 58 (2014) que establece a la escolaridad compartida como una intervención para lograr la inclusión de sus estudiantes.

El estudiante de la escuela común que presenta alguna dificultad en su aprendizaje es evaluado en conjunto con el maestro de apoyo itinerante y el maestro de aula, en conjunto con la familia se determina la intervención educativa que articula capacidades técnicas y se establece la modalidad en que asistirá a la escuela especial. El trabajo en la escuela especial se realizará con la asistencia de ese estudiante dos o tres veces por semana al centro educativo donde recibirá apoyo especializado, mediante las estrategias del DUA o el PTP. El resto de los días asiste a su escuela común y el cambio de la intervención estará a consideración de la evaluación constante de su progreso.

“En la escuela donde trabajo, y que en realidad lo que hace es que es estar abierta como recurso para las escuelas de educación común, en ese sentido, las maestras itinerantes trabajamos con los niños de las escuelas comunes haciendo valoraciones pedagógicas y, en mi caso particular, en un proyecto con una escuela común que empezó dos mil dieciocho y lo mantenemos hasta este año”. MAI. 1

La escuela tiene un Proyecto Organizacional de Apoyo Pedagógico elaborado en el año 2018 con una escuela común de la zona de influencia. Surge por un relevamiento que indica un rendimiento descendió de los estudiantes de la escuela común, comenzando en su momento con 24 alumnos. Participan ambas maestras directoras, la subdirección de la escuela especial y 3 maestras de apoyo itinerante. Se trabaja con las maestras de aula de la escuela común y con las familias de los estudiantes que participan del proyecto.

5.1.4 Con relación al objetivo general

Explorar las estrategias y los dispositivos que utiliza la escuela especial para discapacidad intelectual en la inclusión de los estudiantes en la escuela común.

El objetivo general de este estudio consistió en explorar las estrategias y dispositivos que utiliza la escuela especial para discapacidad intelectual en la inclusión de los estudiantes en la escuela común. Para llegar a él, los objetivos específicos oficiaron de indicadores para llegar a la meta, para cumplir con los pasos de la metodología y su posterior consecución.

Para ello, en primer lugar, se propuso investigar y reconocer a las estrategias utilizadas por la escuela especial como aquellas que van a permitir los aprendizajes y la participación de todos los estudiantes, así como también, alcanzar los objetivos planificados para los estudiantes que van a determinar las acciones para lograrlos.

El recorrido por la investigación nos permitió reconocer que las estrategias de implementación de las escolaridades compartidas permiten a los estudiantes de la escuela común recibir apoyo en la escuela especial sin perder la calidad de estudiante en su escuela de origen y

recibir el alumno al igual que su familia un acompañamiento cercano con el fin de apoyarlos y que continúe en su escuela de origen.

En segundo lugar, reconocer a los dispositivos utilizados por la escuela especial como mecanismos que desarrollarán acciones con el fin acompañar la inclusión educativa.

Los maestros de apoyo itinerantes son los principales dispositivos con los que cuenta la escuela especial para concretar la inclusión de los estudiantes, apoyan a los maestros de la escuela común, son los que en conjunto con la dirección escolar seleccionan las estrategias pensando en cada estudiante y su familia.

Los encuentros de escuelas son un dispositivo implementado para que, todas las instituciones que utilizan a la escuela especial como centro de recursos, conozcan, participen, hagan demandas, compartan estrategias y puedan hacer un correcto seguimiento de los estudiantes.

5.2 Hallazgos

Esta investigación revela un aspecto de la inclusión educativa y las modalidades de inclusión practicadas por la escuela especial donde se desarrolló la misma.

Los docentes a pesar de estar trabajando muchos años en el área de educación especial desconocen la Circular 58 (2014) referente a la inclusión, muchos de ellos expresan en las entrevistas sentirse por fuera de las resoluciones de las direcciones escolares para dar ingreso a un estudiante a sus aulas.

Teniendo en cuenta, las estrategias y los dispositivos que utiliza el centro de recursos, la modalidad que se lleva a cabo con los estudiantes que son derivados a la escuela especial y

para evitar que la matrícula pertenezca a la escuela para discapacidad intelectual, se practica la escolaridad compartida. El estudiante continúa perteneciendo a la escuela común, pero asiste a la escuela especial dos veces a la semana para recibir apoyo.

La inclusión educativa se hace a la inversa, en vez de que los estudiantes de la escuela especial asisten a la escuela común, son los estudiantes de la escuela común que necesitan apoyo que asisten a la escuela especial para discapacidad intelectual dos o tres veces por semana integrados a un grupo.

Otra forma de trabajo de la escuela especial como Centro de Recursos es la implementación del Proyecto Organizacional de Apoyo Pedagógico que aparece como uno de los dispositivos utilizados por la escuela especial y la escuela común de la zona de influencia. La atención de los estudiantes seleccionados de la escuela común que presentan rendimientos descendidos, y que tienen dificultades en los aprendizajes, son atendidos por la Maestra Itinerante en la escuela especial a través de la doble escolaridad, diferente a lo habitualmente realizado (Circular 58), los grupos son reducidos y asisten con una frecuencia de dos veces por semana.

En los últimos años e incluso en años de la Pandemia de COVID 19, las inclusiones no se han podido desarrollar de forma exitosa, solo dos estudiantes han podido incluirse luego del egreso de la escuela especial a una institución de enseñanza media o media técnica. Estudiantes que son derivados a escuela especial reciben una nivelación en su escuela de origen a través de los maestros itinerantes sin necesidad de que ingresen a especial. La matrícula de la escuela especial donde se realiza la investigación viene disminuyendo año tras año, solo ingresan aquellos casos graves. Por este motivo cada vez se dan menos inclusiones hacia la escuela común.

5.3 Recomendaciones

La inclusión educativa es un tema que debe interpelarnos como directivos, docentes, familiares y público en general. Los estudiantes con discapacidad deben sentir que todos los actores que de una u otra forma se involucran y son parte de su educación, están completamente comprometidos en encontrar las mejores estrategias para que los aprendizajes lleguen a todos y cada uno.

Continuar con el Proyecto Organizacional de Apoyo Pedagógico que ha demostrado logros muy positivos en los estudiantes que participan. Dar a conocer el proyecto a todos los integrantes de la comunidad de la escuela especial para que cada uno pueda integrarse a su medida para enriquecerlo.

En esta investigación se encontró que todavía hay camino por recorrer, los directivos deben estar preparados para brindar un liderazgo que entienda a la inclusión como una forma de gestionar desde la diversidad, los docentes deben involucrarse en su instrucción y el conocimiento de la documentación referente a la inclusión, deben sistematizarse los encuentros de escuelas y el trabajo en red. Se deben crear espacios donde el maestro de la escuela especial y la escuela común tengan un encuentro para planificar, debe realizarse un plan donde se pueda hacer un seguimiento de las trayectorias de los estudiantes una vez egresados de la escuela especial y realizar un trabajo en conjunto con educación Secundaria, UTU, CECAP.

Trabajar junto a las familias en desmitificar que el transcurrir por la escuela especial es algo negativo para sus hijos, entender que se trata de un apoyo para mejorar su crecimiento como individuo y su calidad educativa. Realizar esfuerzos conjuntos para fortalecer los procesos y tomar las mejores decisiones para los estudiantes.

Ante la necesidad de contar con más recursos humanos para la inclusión educativa, se sugiere el trabajo en red y en territorio para acompañar a los estudiantes y sus familias en el proceso, generando nexos con otras instituciones.

Referencias

- Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa (2013). Organización de la Prestación para Apoyar la Educación Inclusiva. Informe resumen. Odense, Dinamarca.
- Ainscow M., Booth T. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK.
- Amor, A.; Calvo, M. y M. A. Verdugo. (2016). La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva Vol. 10 (1)*, pp. 99-113.
- ANEP. (2020). Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024. Montevideo.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga. Aljibe.
- Arnaiz, P. (2019). La educación Inclusiva en el Siglo XXI. Avances y desafíos. Universidad de Murcia.
- Banco Mundial. (2004). Fondo de Inclusión Escolar: La experiencia de Uruguay. Recuperado de <http://pdi.enotinform.pt/recursos/Fondo%20de%20Inclusion%20Escolar.%20Espanol.doc>
- Ballesteros, B. (2014). *Taller de Investigación Cualitativa*. UNED. Madrid.
- Berruezo, P. (2006). Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Vol. 20, N. 2*, 179-207.
- Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Blanco, R. (2008). La Educación Inclusiva un camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima octava reunión. Ginebra: ONU.
- Blejmar, B. (2005). Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones educativas. Bs. As: Novedades Educativas.

- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psico perspectivas* Vol. 9 pp. 9-33. [fecha de Consulta 4 de octubre de 2020]. ISSN: 0717-7798.
 Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1710/171015625002>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva.
 Desarrollando el *aprendizaje y la participación en los centros escolares* (adaptación de la 3ra. edición revisada del *Index for Inclusion*). OEI.
- Borda, P.; Dabendigno, V.; Freidin, B. y Güelman, M. (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Buenos Aires: IIGG.
- CEIP. Educación Especial. <http://www.ceip.edu.uy/educacion-especial-es>
- CEIP. (2014). Protocolo de inclusión educativa. Circular N°. 58.
 Recuperado de
http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular58_14.pdf
- CEIP. (2019). *10 claves Educativas en el Siglo XXI*. Montevideo: IMPO.
- Contreras, T. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), pp. 231-284.
- Da Rosa, T., Más M. (2013). *Discapacidad y Educación Inclusiva en Uruguay*. Uruguay: Cainfo.
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2010). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Accesible en
http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf
- Echeita, G. (2016). *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

- Echeita, G. y Simón, C. (2020). *El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de caso*. España: Advantia.
- Epstein, J. (2001). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Westview Press: Boulder CO.
- Fernández, J. y Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. *Perfiles Educativos*. Vol. 35, (142), pp. 27-41. IISUE-UNAM.
- Flick, U. (2007). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Font, J. (2004). Escuelas que se ayudan. *Cuadernos de Pedagogía*. N.º 331, pp 63-65.
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto definitivo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), pp. 425-437.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- González, T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE Vol. 6 (2)*, pp. 82-99.
- Hernández, G. (2009). *La participación de la familia en la educación de los alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales*. Impredisur: Granada.
- Hernández, G. (2012). *Saberes y Quehaceres de los maestros de apoyo. Reflexiones en torno a la discapacidad intelectual y la escuela inclusiva*. México: Instituto de Educación de Aguascalientes.
- Huguet, T. (2009). El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia para la inclusión. *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.
- INEEd (2018), *Aristas. Marco de contexto familiar y entorno escolar en tercero y sexto de educación primaria*, INEEEd, Montevideo.
- INEEd (2021). *Evaluación del programa Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Evaluacion-Red-Mandela.pdf>
- INEEd. (2022). *Reporte de Aristas 9. ¿Qué factores escolares contribuyen a que*

algunos centros tengan desempeños mayores a los esperados?

Recuperado de

<https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Reportes/Reporte-9- Factores-escolares-centros-desempenos-mayores-esperados.pdf>

- Instituto Nacional de Estadística. (2011). *Manual del censista*. Uruguay: INE.
- Leithwood, K.; Day, C.; Sammons, O.; Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*.
- León, M. J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI, Vol. 30* (1), pp. 133-160.
- Ley N.º 18.437 de diciembre del 2008.
- Ley N.º 19. 889 de julio de 2020.
- Mancebo, M. (2010). *La inclusión educativa: Un paradigma en construcción*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales UdelaR.
- Marchesi, A.; Durán, D.; Giné, C. y Hernández, L. (2009). Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.OEI.
- MEC. (2020). *Plan de Política Educativa Nacional 2020-2025*. Uruguay.
- MEC. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/>
- MINEDUC. (2004). *Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial*. Informe de la Comisión de Expertos. Santiago de Chile.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Moya Maya, A. (2012). El profesorado de apoyo en los centros ordinarios. Nuevas funciones, nuevas contradicciones. *Educatio Siglo XXI, Vol. 30*, N.º 1, pp. 71-88.
- Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Canadá: IIQM.
- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE Vol. 4*, N.º 4e, pp. 11-24.
- ONU (1994) Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades

Educativas Especiales. Accesible en:

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

ONU (2006). Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Accesible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

ONU (2009). Directrices relativas al documento específico sobre la Convención

que deben presentar los Estados parte con arreglo al párrafo 1 del artículo 35 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Accesible en:

https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRPD/Future/CRPD.C.URY.1_sp.doc

ONU. (2016) Comité sobre Derechos de las Personas con Discapacidad.

Observaciones finales sobre el informe inicial del Uruguay CRPD/C/URY/CO/
Accesible

en: <http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/observaciones-finales-sobre-el-informe-inicial-del-uruguay.pdf>

Operti, R. (2019). Convergencia de perspectivas sobre políticas en educación inclusiva. *Publicaciones*, 49(3), 267–282.

Porter, G. y Smith, D. (2011). *Exploring Inclusive Educational Practices Through Professional Inquiry*. Rotterdam: Sense Publishers.

Puigdellívol, I.; Petreñas, C.; Siles, B. y Jardí, A. (2019). *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria*. Barcelona: Graó.

Poggi, M. (2001). La formación de directivos en instituciones educativas. IIPE. UNESCO.

Pont, B.; D. Nusche y Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. Paris: OCDE.

Pozner, P. (2000). Reflexiones sobre Liderazgo. Bs As: IIPE. UNESCO.

Puigdellívol, I. (1998). La Educación Especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad. Barcelona: Graó.

Puigdellívol, I.; Petreñas, C.; Siles, B. y Jardí, A. (2019). *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria*. Barcelona: Graó.

- Santiuste, V. y Beltran, J. (1998). *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Sarasola, M. y da Costa, C. (2016). Evaluando el liderazgo educativo centrado en los aprendizajes del alumnado. *Educación Vol. 25, (49)*, pp. 121-139.
- Sautu, R. (2005). *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Schalock, R.L y Verdugo, M.A. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual. Vol. 41, N. 236*, 7-21.
- Schalock, R.L., Borthwick-Duffy, S.A., Bradley, V., Buntix, W.H.E., Coulter, M-D., Craig, E.M., Gomez, S.C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K.A., Snell, M.E., Spreat, S., Tassé, M.J., Thompson, J.R., Verdugo, M.A., Wehmeyer, M.L. and Yeager, M.H. (2010). *Intellectual disability. Definition, Classification, and Systems of Supports. 11th Edition*. Washington, D.C.: American Association on Intellectual Disability.
- Stake, R. E. (1994). *Case studies. Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Stoll, L. y Temperley, J. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar: herramientas de trabajo*. México: OCDE.
- UNESCO (1994). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad*. Madrid: MEC.
- UNICEF. (2013). *La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión*. Montevideo: Mastergraf
- UNICEF. (2018). *Educación inclusiva en los medios: orientaciones para la comunicación*. Montevideo: Gráfica Mosca.
- Vaillant, D. (2015). Liderazgo educativo en América latina: tendencias y desafíos. *GestiónArte N.1-2*, pp. 31-35.
- Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación Educativa, Vol. (21)*, pp. 119-131.
- Verdugo, M. A. (2002). *Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana de sobre Retraso Mental*. Universidad de Salamanca.

Vergara, J. (2002). Marco histórico de la Educación Especial. *Revista ESE*. N.2, 129-142.

Vidorreta García, C. (1982). *Cómo organizar un Centro de Recursos*. Madrid: Anaya.

Warnock, Mary (1987). “Encuentro sobre necesidades de educación especial”.

En: *Revista de educación*, Número extraordinario. Investigación sobre integración educativa, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 45-73.

Wehmeyer, M.; Buntinx, W.; Lachapelle, Y.; Luckasson, R.; Shalock, R. (2008).

El constructo de la discapacidad intelectual y su relación con el funcionamiento humano. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. Vol. 39, N. 227, 5-18.

Anexos

ANEXO 1. Consentimiento Informado.



Helena Arambillet Olivera

Javier Lavega Etchepare

Tutora: Mag. Stella Maris de Armas

Título del proyecto: “La escuela especial para discapacidad intelectual y sus estrategias de inclusión.”

¿En qué consiste el proyecto?

La presente investigación surge con la finalidad de ser el trabajo de campo para la obtención del título de Magister en Educación con énfasis en Gestión Educativa de los profesores Helena Arambillet y Javier Lavega.

Consiste en el estudio de caso sobre las estrategias que utiliza la escuela especial en la inclusión de sus estudiantes a la escuela común.

Todos los datos que se obtengan de la investigación serán entregados a la institución.

¿Cuáles son sus objetivos?

Analizar y recoger todas las estrategias y en un único documento que permita acercar las buenas prácticas a quienes deseen llevarlas a cabo en su desempeño docente y profesional.

Describir y analizar las estrategias que utiliza la escuela especial para la discapacidad intelectual en la inclusión de sus estudiantes en la escuela común.

¿Qué realizarán los docentes entrevistados?

Responderán a una serie de preguntas semi estructuradas en una entrevista presencial con una duración máxima de una hora reloj.

Permisos necesarios

Se entregará a todos los participantes un permiso al igual que a la institución donde se realizará el estudio de campo donde nos comprometemos a entregar todos los resultados obtenidos en la investigación.

Confidencialidad de los datos

Todos los datos obtenidos al igual que la identidad de los entrevistados y de la institución serán resguardados.

- Estoy satisfecho con la información que he recibido sobre el proyecto y he leído toda la información a mi disposición escrita en este documento.
- Entiendo que los datos que se obtengan dentro del marco del proyecto son de carácter anónimo y confidencial, revelándose resultados generales del estudio.
- Se me ha informado de mi derecho para declinar o retirar la autorización para el uso de mis datos en cualquier momento durante el proyecto sin consecuencia ninguna.
- He tenido la oportunidad de pensar acerca de dicha solicitud y de realizar preguntas del estudio.

Yo, _____ acepto participar y autorizo el uso de mis datos en este estudio.

Firma _____ Fecha _____

Yo, Helena Arambillet y Javier Lavega responsables de la investigación, declaramos que informamos a las personas mencionadas arriba acerca del proyecto y sus implicancias.

Firma _____

Si desea más información pueden contactarse al correo **helenaarambillet@gmail.com**

ANEXO 2. Modelo de Entrevista al Equipo de Gestión Escuela Especial.

Las entrevistas quedan a disposición del tribunal

- 1) ¿Hace cuándo que es docente?
- 2) ¿Qué te llevó a trabajar en el área de especial?
- 3) ¿Cómo cree usted que tiene que ser la gestión para que una escuela sea inclusiva, trabaje con niños hacia la inclusión y cómo debería funcionar el Centro de Recursos?
- 4) Ahora que estás hablando de eso, de trabajar con los maestros del éxito de la inclusión ¿cómo ves a nuestro país para frente a la comparativa de otros países que ya están dejando a la escuela especial solamente como Centro de Recursos y quedándose con los alumnos que exclusivamente tienen que si o si recibir el apoyo allí y saliendo a las escuelas comunes?
- 5) ¿Dentro de tu gestión, eres de delegar tareas, de pensar en el perfil de los docentes?
- 6) Pensado y el perfil del maestro itinerante ¿qué debe tener para usted?
- 7) Si tú pudieras gestionar tu Centro de Recursos, digieran directora usted se encarga del Centro de Recursos, usted elige el personal, los recursos económicos ¿qué sería para usted un Centro de Recurso?
- 8) ¿Cómo se trabaja la motivación desde la gestión en una escuela especial? y ¿Cómo se trabaja la motivación en una escuela especial hacia los docentes?
- 9) ¿Si usted tiene que definir sus estrategias de inclusión en tres patas cuatro patas, en dos cuáles serían?
- 10) Si hoy llega un maestro recién recibido a la escuela ¿cómo trabaja la parte de formación, ¿cómo busca que el maestro se interese, estudie, aprenda, propicia el maestro con maestro, comparte buenas prácticas?
- 11) ¿Le insume más tiempo en la planificación desde la dirección de la escuela especial?

ANEXO 3. Modelo de Entrevista a Gestores de Escuela Común.

- 1) ¿Cómo se da el proceso de inclusión con la escuela común, cuáles son los factores que intervienen en ella?
- 2) ¿Qué debe de tener la escuela especial como centro de recursos?
- 3) ¿Qué labor cumple el maestro itinerante?
- 4) ¿Qué actor es el que determina que un alumno debe ingresar a escuela especial o que es para escolaridad compartida?
- 5) ¿Qué visión sobre la inclusión tiene la escuela común?

ANEXO 4. Modelo de Entrevista a Maestros de Apoyo y de Apoyo Itinerante.

- 1) ¿Qué te llevó a estudiar magisterio?
- 2) ¿Qué te lleva a trabajar en el área de la discapacidad?
- 3) ¿Cuál es el trabajo del maestro de aula en la inclusión del niño con discapacidad intelectual y qué actores intervienen en todo ese proceso?
- 4) ¿Cómo es el trabajo coordinado entre los maestros de la escuela especial y un niño candidato a la inclusión con los maestros de la escuela común que lo van a recibir?
- 5) ¿En esas determinaciones que tú tomas de saber qué niño está preparado o no, las tomas sola, trabajas en equipo?
- 6) ¿Tienes tiempo ahora que has nombrado a otros actores, especialistas, maestras de apoyo itinerante, tienes un tiempo destacado o pensado para tener una reunión?
- 7) ¿Usted tiene el momento o la oportunidad de trabajar con el maestro que va a recibir a ese niño?
- 8) ¿Qué otros actores tendrían que estar involucrados para que haya un real seguimiento de ese estudiante que se incluye?
- 9) ¿La dirección del centro propicia los momentos de coordinación entre los docentes?
- 10) ¿Qué sería para usted un Centro de Recursos?
- 11) ¿Qué alumnos o estudiantes son candidatos a una inclusión?
- 12) ¿Qué estrategias se utilizan para la inclusión?
- 13) ¿Puede describir qué es una escolaridad múltiple?
- 14) ¿Cuál es el mapa de ruta para incluir a un estudiante en cualquiera de sus modalidades?
- 15) En el plano internacional ya hay muchos países que están teniendo la experiencia de que las escuelas especiales se dedican a ser Centro de Recursos y salen a las escuelas comunes quedándose con aquellos chicos que realmente no tiene otra opción ¿Cómo ve usted hoy en día nuestra educación?

ANEXO 5. Modelo de Entrevista a Maestros de la Escuela Especial.

- 1) ¿Qué te llevó a elegir magisterio?
- 2) ¿Qué te llevó a trabajar en el área especial?
- 3) ¿La dirección de la escuela tiene instancias de coordinación cuando tienen un alumno en esa condición?
- 4) ¿Consideras que tienes libertad de decisión en el aula con respecto a la inclusión?

- 5) ¿Quién decide cuándo el estudiante no necesitaba más la escolaridad compartida y en ese caso, si eres tú o es el maestro itinerante o el maestro de escuela común y luego de eso cuándo el estudiante no necesita más la escolaridad compartida si se hace un seguimiento de la continuidad educativa y de los avances de ese alumno?
- 6) ¿Cómo es el trabajo con las familias de esos estudiantes en esa situación?
- 7) ¿Y en ese sentido, ¿cómo toma la familia cuando se le dice que su hijo está en una escuela común, va a pasar a una escuela especial?
- 8) ¿A parte de la escolaridad compartida que vine de la escuela común hacia ti, has tenido alguna vez al revés, un niño de la escuela especial que detectes que se pueda incluir en la escuela común?
- 9) ¿Llegan con un diagnóstico?
- 10) ¿Piensa que influye la postura que toma el maestro de aula con respecto a la inclusión?
- 11) ¿Eso puede jugar en contra si un niño tiene la posibilidad de incluirse a la escuela común y que la familia no quiera?
- 12) ¿Y en qué puede influir un centro de recursos al momento de ayudarte como docente de aula con niños con escolaridad compartida?
- 13) ¿Quién decide maestra cuantos días viene ese estudiante, los sistemas de apoyo?
- 14) ¿Cuándo viene un alumno de escolaridad compartida lleva un proceso de adaptación, primero viene con la familia y conoce la escuela, con el otro maestro de la otra escuela o es algo que se da vino y listo?
- 15) ¿Qué debería pasar para que todos los alumnos puedan ser incluidos en la escuela común, están dadas las condiciones para que la escuela especial solo funcione como Centro de Recursos y apoyar el trabajo en aula a los maestros con niños incluidos, están dadas esas condiciones?
- 16) ¿La escuela especial siente que le brinda todos los recursos que necesita la escuela común para afrontar esas situaciones como Centro de Recursos?

ANEXO 6. Modelo de Entrevista a Familias de Estudiantes con Escolaridad Compartida dentro del Proyecto Organizacional con la Escuela X.

- 1) ¿Hace cuanto que su hijo/a asiste a la escuela especial?
- 2) ¿Por qué motivo su hijo/a asiste a la escuela especial?
- 3) ¿Tiene reuniones con las directoras y maestros?
- 4) ¿Se siente participe de los procesos de inclusión de su hijo/a?

ANEXO 7. Modelo de Consulta del Encuentro de Escuelas con Escolaridad compartida.

- 1) ¿Cuándo comenzó su hijo/a, a transitar la escolaridad compartida?
- 2) ¿Nota progresos desde que su hijo/a realiza la escolaridad compartida?
- 3) ¿Tiene reuniones con las maestras y directoras de las escuelas?
- 4) ¿Se siente participe de los procesos de inclusión de su hijo/a?

ANEXO 8. Modelo de Consulta del Encuentro de Escuelas

Relevamiento de necesidades de las Escuelas públicas, de necesidad de encuentros, etc

La Comunidad Educativa de la Escuela N*—, propone un trabajo en conjunto de las escuelas comunes con la escuela especial. En el entendido que la Escuela Especial es un centro de recursos para la inclusión.

Para ello se propone un encuentro mensual o bimestral. para trabajar, por ejemplo: enfoque teórico — práctico de trabajo con diferentes etiologías informes pedagógicos, circular NO 58, estudio de situaciones, PTP, DUA etc. lo que a ustedes se les ocurra que nosotros podamos colaborar, pero en un intercambio y como apoyo.

La idea es crear una comunidad de aprendizaje y de práctica. convirtiéndose estos espacios de intercambio y desarrollo profesional-

Es por ello por lo que solicitamos se respondan las siguientes preguntas:

Escuela NO... 

1. ¿Cuál debería ser la intervención de Escuela Especial?

2_ ¿Qué se espera de las Maestras de Apoyo Itinerantes?

3-En su escuela, ¿todas las maestras conocen el Protocolo de Inclusión o Circular N 58? Si así lo considera, ¿qué temas les gustaría que se trabajasen en la escuela especial cómo centro de recursos para la inclusión?

4. ¿Se está de acuerdo en realizar una reunión mensual?, o se prefiere bimensual o se prefiere una presencial y una virtual, o sólo virtual, hasta fin de año.

3) No estoy segura de que todo el equipo docente lo conozca.

4) - Diferentes estrategias pedagógicas para trabajar con niños en situaciones de inclusión.

- 1) - Como centro de recursos debería estar abierta a recibir las inquietudes, consultas o preocupaciones de las diferentes instituciones. Ej: ~~Comité~~ Proponer estrategias de trabajo a los maestros que cuenten con alumnos en situación de inclusión, brindar espacios de intercambio entre docentes y alumnos a través de eventos pedagógicos.
- 2) Que conozcan las diferentes realidades y mantengan contacto fluido con maestros y directores de las

ANEXO 9. Evaluación Sobre el Encuentro de Escuelas.

Montevideo, 25 de septiembre de 2019

Evaluación anónima de los Encuentros de Escuelas

1. De los temas trabajados en los diferentes encuentros, evalúe los diferentes aspectos:

1.1 Temas tratados:..... *mas pertinentes*

1.2 Forma en que se abordaron:..... *buena*

1.3 Quedaste conforme con el desarrollo de los diferentes temas o prefieres que se siga trabajando y/o profundizando, si es así, escritura cuál.
P.P.P. (PTP)

2. Cómo proyección para el año 2020, que propones:

2.1 Seguir como hasta ahora: encuentros bimensuales

2.2 O prefieres que vayamos a las realidades de las escuelas, a observar y trabajar en territorio?

2.3 Propone una forma de seguir para el año 2020: *Creo que una combinación de ambas modalidades sería lo ideal.*

3. ¿Qué temas consideras que deberían tratarse para el año 2020 y de qué forma?

Abordaje de las áreas instrumentales (enseñanzas) para alumnos con discapacidad intelectual y dificultades de aprendizaje inespecíficas. Sería bueno que todos participemos de la presentación de los dif. temas

4. Este espacio es para escribir lo que ustedes consideren *de los dif. temas*

Valoró la posibilidad que brinda este espacio para el encuentro y el compartir experiencias.

- Priorizaremos la atención en los alumnos de Inicial 1^o y 2^o años, dado que el trabajo en estos años puede optimizar resultados. Pero hubiera alumnos integrados en otros grados se priorizará la atención de estos.
- La intervención se realiza de forma participativa en aula común y en casos especiales se hará en aula especial
- Las tareas se harán en forma coordinada con los docentes de clase, con los padres y con la Dirección de la Escuela.
- Se realizarán entrevistas con padres, orientación sobre las acciones a seguir con respecto al alumno, para optimizar la intervención pedagógica especial.
- Se propondrá una evaluación pedagógica de aquellos alumnos con mayor compromiso en el aprendizaje, concurrirán para efectuada a la Escuela Especial No... dónde se considere más accesible para la familia
- Se tendrá en cuenta para el proyecto de egreso, los casos de alumnos con 12 años o más, que, habiendo sido diagnosticados, se encuentren incluidos en la Escuela común en sexto año, con el fin de que no abandonen el circuito educativo y puedan incluirse en algún programa de UTU o en algún Taller de Escuela Especial, se estudiará cada caso
- Se atenderán los niños teniendo en cuenta el proceso en el que se encuentran promoviendo el desarrollo de estrategias de aprendizaje.
- Dará comienzo la tarea a partir de la observación, con la evaluación inicial, para decidir el tipo de apoyo que requiere cada alumno, con el fin de potenciar sus fortalezas y dar mayores oportunidades para que Integrados al ámbito educativo de la escuela común,,
- Se trabajará con un currículo diversificado, que facilite la accesibilidad al mismo.
- La intervención será respetuosa del proceso de cada alumno, revisando las estrategias en un diálogo continuo con la maestra de clase, con el fin de disminuir las barreras para el aprendizaje y de atenuar las dificultades constatadas en el proceso de aprendizaje. Se orientará el Diseño Universal del Aprendizaje, para atender a los diferentes puntos de partida y estilos de aprendizaje.
- La reflexión continua con la maestra de clases dará lugar a la evaluación procesual que podrá tener como resultado promociones de acuerdo con la Circular N^o 200.
- Se promoverá la toma de decisiones al siempre en equipo (Maestra de Aula, Dirección, Maestra Itinerante)
- En reflexión compartida se elaborarán con las maestras de clase adaptaciones de acceso al currículo que faciliten las participaciones en los procesos de clase.
- En un intercambio constante con las familias, compartiremos los avances en el proceso de inclusión y los desafíos que se presenten en el mismo.

ACCIONES DE LAS MAESTRAS DE APOYO

- Comunicación con las escuelas de la zona.
- Relevamiento de los posibles alumnos.
- Entrevistas con maestras y padres de alumnos seleccionados.
- Elaboración de un acuerdo en el que intervengan todas las partes (escuela de origen, padres, nuestra escuela y alumnos/as).
Se trabajará en Escuelas No.....los
días.....
El/la maestro/a.....

ANEXO 12. Proyecto Organizacional de Apoyo Pedagógico.

- ▶ Toda intervención se realiza a partir del conocimiento del estudiante y su situación.
- ▶ Son insumos para ello:
 - ▶ Aportes de la familia.
 - ▶ Antecedentes educativos, si los poseyera.
 - ▶ Informes de los técnicos: médicos, psicológicos, fonoaudiológicos, pedagógicos.
- ▶ Cuando un estudiante se encuentra incluido y requiere la intervención de la Escuela Especial, la misma interviene a través de la Maestra de Apoyo Itinerante, quién posee como función, apoyo al docente inclusor, al niño y a la familia.
- ▶ En esta intervención se orienta y definen en forma conjunta las adaptaciones de acceso al currículum y la modalidad de apoyo necesaria y posible.

13

Es así como en el Proyecto con la Escuela N° [REDACTED], se definió una doble escolaridad, diferente a la habitualmente realizada, ya que los estudiantes acordados que forman parte del mismo, en vez de concurrir a un aula de la Escuela Especial, concurren a la Escuela Especial con la Maestra de Apoyo Itinerante en grupos de 6 niños, al comienzo 3 horas dos días por semana, actualmente dos horas tres veces por semana.

14

- ✓ Hoy se cuenta con dos M.I. que atienden a un total de 24 estudiantes.
- ✓ El proceso de inclusión y las necesidades de apoyo de los estudiantes, son dinámicas, por lo que todas las partes que lo integran son sometidas frecuentemente a evaluación y ajustes.
- ✓ El sentido de la intervención es optimizar las oportunidades educativas para cada estudiante, considerando en ello una educación con sentido para la calidad de vida, o sea aquella que posibilita el aprendizaje, la comunicación y la participación con pares y adultos.

15

[REDACTED]

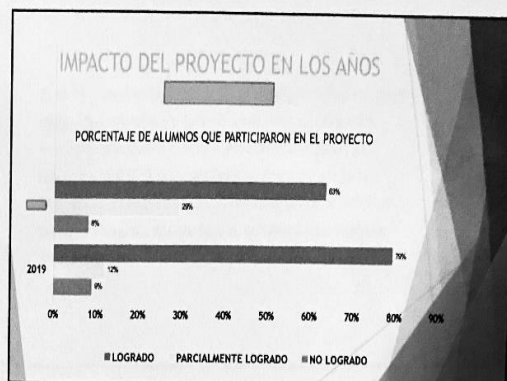
En este sentido se establecen evidencias de la inclusión exitosa en el presente Proyecto, realizadas por la Maestra de Apoyo Itinerante de la Escuela [REDACTED].

16

EL PROYECTO EN EL 2019, 2020 y 2021

- ▶ La escuela se fusiona en el 2019 convirtiéndose en 40 horas.
- ▶ Se apela a continuar con el Proyecto. Se incorpora una M/I más.
- ▶ Se realiza el relevamiento de alumnos para integrar el proyecto: 24 alumnos entre los dos turnos, con evaluación en julio, e incorporación de nuevos alumnos dependiendo de los que egresan del Proyecto.
- ▶ Se mantiene el formato y el criterio de selección.
- ▶ Los alumnos son atendidos en grupos reducidos dos veces secuenciadas por semana, de 9 a 11 y de 12 a 14hs, los días lunes, martes, jueves y viernes (en el 2020). En el 2021 asisten dos horas tres veces por semana.
- ▶ Durante el 2020 y 2021 en periodo de pandemia y no presencialidad, las M.I. en continuo contacto con los docentes de aula, M.A. y equipo Director implementaron estrategias para mantener el vínculo con el niño. Lo hicieron a través de:
 - Video-llamadas
 - Cartillas
 - WhatsApp

9



10

ALUMNOS QUE INGRESARON A LA ESCUELA N° [REDACTED] A PARTIR DEL "PROYECTO ORGANIZACIONAL"

- ▶ 2018: 2 ALUMNOS.
- ▶ 2019: 1 ALUMNO.
- ▶ 2020: 0 ALUMNO.

11

PROTOCOLO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DE EDUCACIÓN ESPECIAL

CIRCULAR N° 58 JUNIO 2014

- ▶ La Escuela Especial N° [REDACTED], es un centro para la inclusión educativa.
- ▶ La Circular N° 58, establece que el ingreso de un estudiante a una escuela especial, sólo es considerado luego de haberse valorado, las posibilidades de:
 1. Inclusión en escuela común y jardines de infantes con apoyos o seguimiento del maestro de apoyo itinerante
 2. Doble escolaridad.
 3. Escolaridad compartida

12

¿CÓMO ACOMPAÑAR?

En reunión se acuerda la implementación de un proyecto piloto al que denominamos "PROYECTO ORGANIZACIONAL".

- Trabajo en conjunto: M.A., M. de aula, M.I. especializada.
- La atención será por la M.I. en la Esc. ■
- En coordinación :M. de aula, M.A. y M.D. se realiza la selección de niños con rendimientos muy descendidos, con dificultades en los aprendizajes y rezago.
- Armado de carpeta de legajos de niños, entrevistas con familias: consentimiento informado, talleres. (Desmitificar ser "morquiano").
- Grupos de atención:
 - Grupo A: lunes y martes de 9 a 12hs.
 - Grupo B: jueves y viernes de 9 a 12hs.
 - Grupo C: lunes y martes de 13 a 15 hs.
 - Grupo D: jueves y viernes de 13 a 15 hs.
- Distribución según niveles y expectativas de logro (A y B incluye a los más descendidos).
- Apostando a la frecuentación y a la asistencia.

5

IMPACTO DE LAS ACCIONES:

FINALIZADO EL CUATRIMESTRE ABRIL- JULIO.

Se evalúa con diversas pruebas.

Resultados:

Con estos resultados los alumnos que lograron avances dejan de asistir y se integran otros niños en el Proyecto, seleccionados por los M. de aula, M.A. y Equipo. Director.

6

FINALIZADO EL 2018

Se evidenció que los alumnos que participaron en el proyecto presentaron avances en sus aprendizajes, logrando confianza y mejor desempeño en el aula al manejar con mayor solvencia el código lingüístico.

7

- Los alumnos que no obtuvieron grandes logros se debió a:
 - Asistencia intermitente al proyecto.
 - Dificultades específicas detectadas y no diagnosticadas (trastornos en el aprendizaje, TDAH, problemas cognitivos, problemas emocionales). Determinando posibles alumnos para la Esc. ■
 - Asistencia intermitente al proyecto y a la escuela.
- Los logros obtenidos se visualizaron en:
 - Mayor desempeño en el uso de la Lengua escrita a través de la construcción interna y no de una simple imitación.
 - Avances en la comprensión de la lectura, logran relacionar lo que leen con lo que conocen, interpretando y construyendo textos duales.
 - Comenzaron a utilizar estrategias de: anticipación, inferencias, interrogaciones, verificaciones y refutaciones.

8