

Universidad ORT Uruguay
Instituto de Educación

**En búsqueda de la calidad educativa:
inclusión en una escuela
privada de Montevideo**

Entregado como requisito para la obtención del título de
Master en Gestión Educativa

Sofía Gómez Oroná - 227281

Docente orientadora: Dra. Claudia Cabrera Borges

2020

Declaración de autoría

Yo, Sofía Gómez Oroná, declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Master en Gestión Educativa de la Universidad ORT Uruguay.
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.



Sofía Gómez Oroná

5 de mayo de 2020

Agradecimientos

A Rossana, Raúl y Santiago por su apoyo incondicional.

A Claudia por el afecto, la orientación y por permitir que este fuera un verdadero proceso de aprendizaje y crecimiento personal.

A los docentes y compañeros de curso, quienes alimentaron este proceso de aprendizaje con disponibilidad y generosidad.

A la institución educativa, a las maestras, docentes y al equipo de dirección que con su calidez y confianza abrieron sus puertas para esta investigación.

Abstract

El presente trabajo analiza los diferentes elementos vinculados a la educación inclusiva y su inscripción en una escuela privada de Montevideo, Uruguay.

La investigación partió de una demanda institucional, expresada por la dirección general del centro de forma previa al comienzo del estudio. El diagnóstico inicial estuvo orientado a conocer la perspectiva de los diferentes equipos de trabajo que componen la escuela, la cultura organizacional, el proyecto de centro y el vínculo actual con la perspectiva inclusiva. Estos insumos sirvieron de sustento para orientar la toma de decisiones respecto de las prácticas inclusivas y del apoyo a la formación docente, así como para generar conocimiento a partir de los espacios formativos y sus registros. La demanda referida apunta a mejorar la calidad educativa de la escuela, poniendo énfasis en las prácticas inclusivas de la escuela primaria.

El estudio se realizó mediante el método de estudio de caso, de tipo cualitativo, en el que se realizaron seis entrevistas semiestructuradas a los diferentes equipos de trabajo. Asimismo, se aplicó un cuestionario a docentes y se analizaron documentos del proyecto pedagógico institucional proporcionado por el centro. La combinación de métodos se hizo con el objetivo de favorecer la triangulación de datos.

En el estudio se abordaron los principales referentes teóricos actuales sobre la educación inclusiva, y se analizó el marco normativo vigente para la educación primaria. Además, se abordó la formación permanente de los docentes y el lugar de los centros educativos en la profesionalización de los educadores.

A partir de los resultados de la investigación se elaboró el Plan de Mejora Organizacional, en acuerdo con el centro estudiado, con el objetivo de atender la problemática señalada y proponer posibles vías de solución. A modo de conclusión, se propone un modelo que reúne los tres principales factores que favorecen la educación inclusiva: la formación permanente, el apoyo técnico y la gestión del conocimiento.

Palabras clave: educación inclusiva, escuela primaria, calidad educativa.

Índice

SECCIÓN I - MARCO TEÓRICO.....	11
1. Marco teórico.....	12
1.1 Educación inclusiva.....	13
1.1.1 Educación inclusiva y polisemia.....	13
1.1.2 Discapacidad.....	16
1.1.3 Modelo social de la discapacidad.....	17
1.1.4 Barreras al aprendizaje y la participación.....	17
1.1.4.1 Adecuaciones curriculares.....	18
1.1.5 Obstáculos a la inclusión.....	19
1.2 Las organizaciones educativas.....	20
1.2.1 Calidad educativa en las organizaciones.....	20
1.2.2 Cultura organizacional y formación docente.....	21
1.2.3 Proyecto de centro.....	24
1.2.4 Dimensiones del campo institucional.....	24
1.2.5 Desarrollo organizacional.....	25
1.2.6 Cambio organizacional.....	27
1.2.7 Liderar el cambio.....	27
1.2.8 Gestión del conocimiento.....	28
1.3 Asesoramiento institucional.....	29
1.3.1 El estudio diagnóstico en los procesos de mejora organizacional.....	30
1.3.2 Plan de mejora.....	30
1.3.3 El rol del asesor en los procesos de mejora organizacional.....	31
SECCIÓN II - MARCO CONTEXTUAL.....	32
2 Marco contextual.....	33
2.2.1 Marco normativo internacional.....	33
2.2.2 Marco normativo local.....	33
2.3 Sistema educativo uruguayo.....	35
2.4 Escuelas inclusivas.....	36
2.5 Centros educativos privados.....	36
2.6 Presentación del centro.....	37
2.6.1 La escuela primaria.....	37
2.6.2 Horarios de clase e infraestructura.....	38
2.6.3 Actividades escolares.....	38
2.6.4 Matrícula.....	39
2.6.5 Comunicación.....	39

2.7	Descripción de la demanda	40
SECCIÓN III - MARCO APLICATIVO.....		41
3	Marco aplicativo	42
3.2	El enfoque cualitativo	42
3.2.1	Estudio de caso.....	43
3.2.2	Técnicas de recolección de datos.....	46
3.2.3	Triangulación.....	47
3.3	Proyecto de investigación organizacional	48
3.3.1	Fase I: Identificación de la demanda	50
3.3.2	Fase II: Comprensión del problema.....	50
3.2.2.1.	Entrevistas	51
3.2.2.2	Cuestionario.....	52
3.3.3	Fase III: Conclusiones y acuerdos.....	53
3.4	Plan de mejora organizacional	54
3.4.1	Fases del diseño del plan de mejora	54
SECCIÓN IV - RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....		57
4	Resultados y conclusiones.....	58
4.2	Resultados del diagnóstico institucional	58
4.2.1	Primera colecta de datos	58
4.2.1.1	Modelo de análisis	59
4.2.2	Segunda colecta de datos	59
4.2.3	Principales resultados del estudio diagnóstico	60
4.2.4	Lineamientos para el desarrollo del plan de mejora organizacional	67
4.3	Resultados vinculados con el diseño del plan de mejora	69
4.3.1	Componentes del plan de mejora	70
4.3.1.1	Objetivos.....	70
4.3.1.2	Metas	70
4.3.1.3.	Actividades	71
4.3.1.4	Recursos	71
4.3.1.5	Cronograma.....	72
4.3.1.6	Seguimiento.....	72
4.4	Conclusiones	73
4.4.1	Por qué construir un lenguaje común sobre la educación inclusiva.....	73
4.4.2	Formación permanente en la escuela primaria	74
4.4.3	Los espacios de intercambio entre técnicos y equipos docentes	74
4.4.4	La gestión del conocimiento en la escuela	74
4.4.5	La actualización del proyecto pedagógico institucional.....	75

SECCIÓN V - REFLEXIONES FINALES.....	76
5 Reflexiones finales.....	77
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	79
ANEXOS	85
ANEXO I	86
ANEXO II	94
ANEXO III	96
ANEXO IV.....	99
ANEXO V.....	101
ANEXO VI.....	135

Índice de tablas

Tabla 1. Componentes del “Protocolo para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos”	35
Tabla 2. Formación docente para la inclusión educativa.....	21
Tabla 3. Tipos de cultura profesional	23
Tabla 4. Características de los procesos de mejora.....	31
Tabla 5. Equipo de la escuela primaria.....	37
Tabla 6. Distribución de estudiantes por grupo	39
Tabla 7. Tipologías de los estudios de caso	44
Tabla 8. Técnicas empleadas para la recolección de datos.....	46
Tabla 9. Plan de trabajo del proyecto de investigación organizacional	49
Tabla 10. Tabla de técnicas de la fase exploratoria	50
Tabla 11. Tabla de técnicas aplicadas en la segunda fase	51
Tabla 12. Fases del diseño del plan de mejora	54
Tabla 13. Recursos necesarios para la implementación del plan	71
Tabla 14. Cronograma de actividades y aplicación de los dispositivos de seguimiento	72

Índice de figuras

Figura 1. Red conceptual.	12
Figura 2. Inclusión educativa a nivel de centro educativo.	16
Figura 3. Obstáculos para la inclusión.	20
Figura 4. Dimensiones de las instituciones educativas.	24
Figura 5. Los cuatro estadios del desarrollo organizacional.....	26
Figura 6. De los datos al conocimiento.	29
Figura 7. Características significativas de la investigación cualitativa.	43
Figura 8. Modelo de análisis.	59
Figura 9. Técnica del iceberg.....	61
Figura 10. Árbol de problemas.	68
Figura 11. Árbol de objetivos.	69

Introducción

El presente trabajo analiza los diferentes elementos vinculados a la educación inclusiva y su inscripción en una escuela privada de Montevideo, Uruguay.

Su contenido se desarrolla en cinco secciones: marco teórico, marco contextual, marco aplicativo, presentación de resultados y conclusiones y, por último, reflexiones finales.

El primer capítulo contiene el marco teórico, en el que se presentan los principales referentes teóricos que orientan el estudio y fundamentan el análisis. Se desarrolla en tres secciones principales. La primera recoge conceptos vinculados a la educación inclusiva, el paradigma vigente, la normativa tanto local como internacional. En la segunda sección se presentan conceptos relacionados con las organizaciones educativas y su proceso de cambio. La tercera sección engloba conceptos sobre el asesoramiento institucional.

El segundo capítulo presenta el marco contextual, que refiere al contexto en el cual se inscriben las organizaciones educativas de educación primaria privadas de Uruguay, contemplando su normativa y los organismos encargados de su gestión. Asimismo, se introducen otras prácticas de educación inclusiva que se encuentran vigentes en el Consejo de Educación Inicial y Primaria.

En el tercer capítulo se expone el encuadre metodológico, el cual comprende el paradigma de investigación en el que se enmarcó este estudio, las técnicas empleadas en las diversas fases y los instrumentos diseñados para el análisis.

El cuarto capítulo presenta los resultados y las conclusiones de la investigación. Ofrece una mirada global acerca de los principales hallazgos del proceso de investigación organizacional y la elaboración del Plan de Mejora Organizacional. El análisis en esta sección se realiza a partir de los aportes teóricos presentados en el primer capítulo.

En la última parte del trabajo se exponen las reflexiones finales, que presentan los principales aportes que el estudio brinda a la comunidad científica, así como los aprendizajes adquiridos por la investigadora en el rol de asesora en el transcurso de este estudio.

SECCIÓN I - MARCO TEÓRICO

1. Marco teórico

En esta sección se presentan los principales conceptos teóricos que sustentan la presente investigación. A su vez, se explica el rol del asesor como agente dinamizador que orienta, con una mirada objetiva de la problemática del centro, los cambios favorables para mejorar la calidad educativa. Este proceso de cambio supone, a la par, un diagnóstico previo a partir del cual se diagrama la intervención a realizar.

La investigación giró en torno a la educación inclusiva, contextualizada en un centro educativo privado de Montevideo. Partimos de la presentación de los principales referentes teóricos sobre la temática, para luego incorporar elementos teóricos vinculados al desarrollo y el cambio organizacional.

La gestión que apunta a lograr la mayor calidad educativa debe considerar el contexto social en el que se desarrolla; algunos de los principales conceptos relacionados con esto se presentan en la Figura 1.

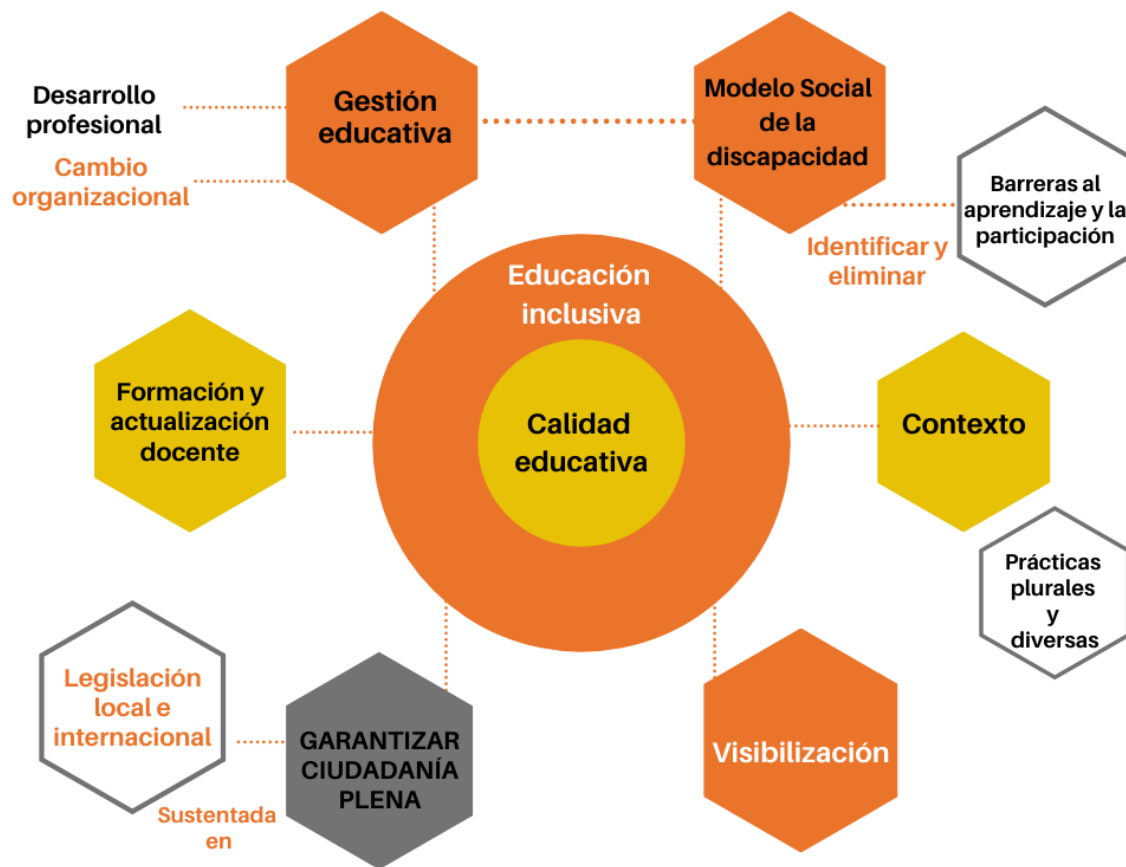


Figura 1. Red conceptual. Fuente: elaboración propia.

1.1 Educación inclusiva

En la actualidad la educación inclusiva continúa cobrando fuerza en la escena escolar. No obstante, el amplio abanico de prácticas y conceptos asociados a ella hace necesaria su delimitación conceptual.

En este apartado realizaremos un recorrido amplio por las concepciones de la educación inclusiva, sus implicancias para las personas con discapacidad y la normativa reguladora a nivel local e internacional.

1.1.1 Educación inclusiva y polisemia

En este trabajo abordamos el concepto de educación inclusiva desde un enfoque filosófico centrado en fundamentos éticos de los procesos de inclusión, que compartimos con Romero (2017) y se acercan más a lo que ocurre dentro de las escuelas, frente a la conceptualización de corte más sociológico.

En palabras de Booth y Ainscow (2000) “La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.” (p. 6)

De acuerdo a lo que proponen los autores, la educación inclusiva no se centra en los niños y niñas con discapacidad, sino que promueven escuelas accesibles para todo el mundo, en las que, personas con o sin discapacidad encuentren lugar para el desarrollo de sus trayectorias educativas. Pese a ello, con fines de establecer un recorte teórico, en este trabajo profundizaremos en la relación de la educación inclusiva y la discapacidad.

Celman et. al., (2016) destaca la postura de Krichesky (2009) en tanto este autor aborda el concepto de inclusión a partir del reconocimiento del niño como sujeto de derecho, señalando que, la inclusión “supone crear condiciones para un aprendizaje que habilite la formación ciudadana para la participación social y la continuidad en el sistema educativo con sentido emancipador” (Celman et. al 2016, p. 1288)

En esta misma línea, Crosso (2014) indica que, “un sistema educativo inclusivo es aquel que, por encima de cualquier otra característica, prohíbe las prácticas discriminatorias, promueve la valoración de la diferencia, acoge la pluralidad y garantiza la igualdad de oportunidades.” (Crosso, 2014 p. 83)

Así, interpela la forma tradicional de garantizar la calidad de los aprendizajes e impulsa una reestructuración profunda de lo escolar, en tanto promueve cambios al interior de la escuela que aseguren la plena participación de todos los niños y niñas.

En Perassi y Macchiarola (2018), Sendón (2012) distingue tres significados que asume el término inclusión en la escena escolar, capaces de otorgar diferentes sentidos a las trayectorias educativas:

- i. La inclusión pedagógica que pone foco en la socialización a través de la transmisión de saberes y en la valoración del estudiante como sujeto de derecho.

- ii. La inclusión como política social que enfatiza el papel de la escuela en la contención social cuando se coartan las posibilidades del estudiante de inclusión en otros espacios.
- iii. La inclusión como disciplinamiento del cuerpo y dispositivo de control social que parte del supuesto de que es el déficit del estudiante lo que impide los aprendizajes. (p.25)

La educación inclusiva como tal constituye actualmente una preocupación universal, en tanto interpela los esfuerzos de garantizar la educación como derecho humano fundamental. Echeita (2007) señala que “la inclusión supone un énfasis particular en los grupos de alumnos que pueden estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar.” (p.14). Esto supone asumir la responsabilidad moral de reconocer que la lógica escolar, que comprende largas jornadas de clases y un currículo homogéneo, entre otros aspectos rígidos, se estructura sobre un modelo de estudiante homogéneo, que no se alinea con las diversas realidades de las aulas, por lo cual la educación inclusiva impulsa a generar estrategias para el cambio desde una perspectiva inclusiva.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la educación inclusiva como:

el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y la comunidad, reduciendo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Involucra cambios y modificaciones en los contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños/as (UNESCO, 2005, p. 14).

Esta definición que proporciona la UNESCO se aleja conceptualmente de las prácticas de integración promovidas anteriormente, que implicaban la incorporación de niños y niñas con discapacidad a espacios de educación comunes, pero solo en tiempo parcial o en actividades específicas. En el Informe Warnock (1979) en Blanco (1999), se distingue tres tipos de integración:

- Integración física: cuando se crean clases de educación especial en una escuela común pero con una organización totalmente independiente, compartiendo lugares como el patio o el comedor.
- Integración social: las clases de educación especial se integran en la escuela común, compartiendo algunas actividades extraescolares.
- Integración funcional: los alumnos con necesidades educativas especiales participan a tiempo total o parcial en las clases comunes y se incorporan como uno más en las escuelas. En esta modalidad también existen diferentes opciones: compartir solo algunas áreas curriculares o estar todo el tiempo en el aula común. (p.59)

La noción de personas con necesidades educativas especiales (NEE), es conceptualizado por la misma autora como “aquellos que presentan una discapacidad, porque se sigue utilizando como criterio el origen del problema en lugar de considerar el tipo de ayudas o recursos que hay que proporcionar a ciertos alumnos para facilitar su proceso de aprendizaje” (Blanco, 1999, p. 59).

Según Operti y Guillinta (2008), más que centrar el debate en si integramos o incluimos, debemos asumir que la responsabilidad para con todos los niños y niñas implica necesariamente realizar un abordaje articulado, coherente, con una planificación de políticas que abarcan propuestas curriculares, estrategias pedagógicas, infraestructura adecuada, entre otros aspectos.

Alineados con esta propuesta, Mancebo y Goyeneche (2010), en Viera y Zeballos (2014), “señalan que hablar de inclusión educativa implica, entre otros, desnaturalizar el fracaso escolar, promover la diversidad de trayectorias educativas, quebrar la homogeneidad de la oferta, personalizar el proceso educativo y, resignificar el rol de maestras y profesores” (p. 240).

Por otro lado, López-Torrijo (2009) sostiene que la inclusión:

[...] destaca el derecho fundamental de todas las personas a recibir una educación de calidad, incorpora la realidad humana de la diversidad como un valor, plantea el medio ordinario como el más realista, natural y eficaz para llevar a cabo dicha educación, exige la participación y convivencia como metas integrantes de todo proceso educativo, demanda el desarrollo de un currículo funcional, común y adaptado a la vez a la individualidad de cada alumno, promueve un aprendizaje significativo, cooperativo, constructivista y reflexivo y finalmente, implica a toda la comunidad educativa y a la sociedad misma como marcos y agentes de la educación (p.2).

Tal como expresan Booth y Ainscow (2015), la inclusión educativa dentro de un centro escolar implica el desarrollo de un proceso. Esto significa, de acuerdo al planteo de los autores, que una escuela que busca trabajar desde la perspectiva inclusiva deberá trabajar sobre diversos factores en virtud de la mejora hacia la inclusión, entre ellos el tiempo, la formación educativa que brinda a su propio personal, las condiciones edilicias en materia de accesibilidad universal, los conceptos en torno a la educación, entre otros. (véase la Figura 2).

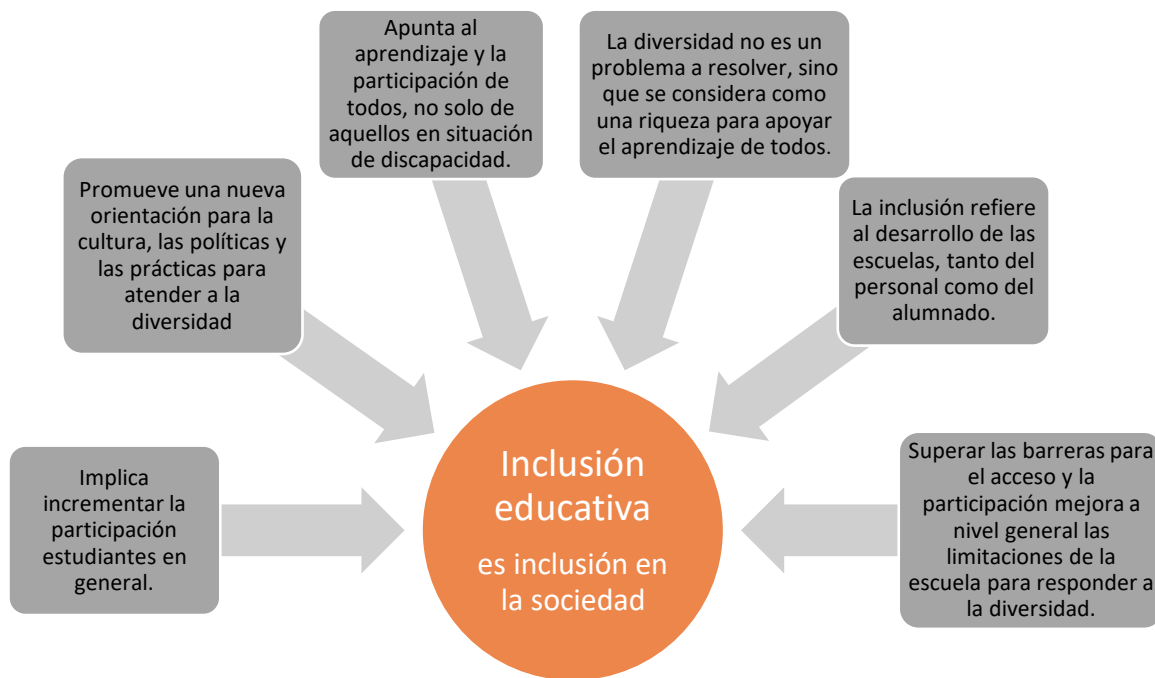


Figura 2. Inclusión educativa a nivel de centro educativo. Fuente: elaboración propia con base en Booth y Ainscow (2015).

1.1.2 Discapacidad

En las últimas décadas el concepto de discapacidad se ha ido modificando. En los años ochenta la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1980), en la Clasificación Internacional de la Deficiencia, la Discapacidad y Minusvalía (CIDDM), se integraba el concepto de discapacidad vinculada a una enfermedad reflejada como una deficiencia, una minusvalía o una discapacidad. Esta clasificación se basó fundamentalmente en tres aspectos: la deficiencia, vista como la enfermedad; la minusvalía, vista como la participación restringida, y la discapacidad. (Palacios, 2008)

La reacción de las organizaciones sociales no se hizo esperar, y esta reacción tuvo consecuencias positivas. Así, en el año 2001 se realizó una nueva clasificación, ya no apoyada en el modelo médico, y la CIDDM dio paso a la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud CIDDM-2, en lo que no solo es un cambio de nominación, ya que pasó de ser una clasificación de “consecuencias de enfermedades” (en 1980) a una clasificación de “componentes de salud”.

Actualmente la OMS (2001) ha integrado el modelo social a su concepción de la discapacidad; así, la discapacidad ha pasado a ser entendida por esta organización, como el resultado de la interacción de la persona y los factores sociales, adoptando una visión biopsicocial (Palacios, 2008)

1.1.3 Modelo social de la discapacidad

Se habla de tres modelos de discapacidad (Palacios, 2008). Si trazamos una línea temporal el primer modelo que ubicamos es el de la prescindencia, principalmente “supone que las causas que dan origen a la discapacidad tienen un motivo religioso, y en el que las personas con discapacidad se consideran innecesarias” (Palacios, 2008 p. 26).

El segundo modelo que señala la autora es el rehabilitador. En este modelo se presentan dos cambios relevantes. En primer lugar, las causas que originan la discapacidad se dejan de considerar de origen religioso y son problematizadas por la ciencia, se busca de este modo explicar la discapacidad a través de la medicina (Palacios, 2008) En adición, “varía la concepción respecto de la condición de *innecesariedad* que primaba sobre las personas con discapacidad, pero esto siempre supeditado, y en la medida, en que dichas personas sean rehabilitadas.” (Palacios, 2008 p.30)

En este modelo educativo las prácticas se orientan a partir del principio rehabilitador, haciéndose permanente “la “intervención” en la educación especial de un equipo de especialistas, encargado de diseñar un proceso rehabilitador como respuesta a los problemas derivados del déficit, evaluándose el grado de recuperación de ciertas destrezas o habilidades”. (Viera, 2012 p. 70)

Es posible situar el nacimiento del modelo social (o de barreras sociales) a finales de la década de 1960. Este modelo tiene dos presupuestos fundamentales. En primer lugar, las causas que originan la discapacidad son producto de la interacción de la persona y la sociedad. El segundo presupuesto hace referencia a la utilidad de las personas con discapacidad para la comunidad: se considera que tienen mucho que aportar a la sociedad, o que al menos su contribución puede ser similar a la del resto de personas. (Palacios, 2008)

El modelo social o de barreras sociales se construye con base en la distinción entre deficiencia y discapacidad. (Palacios, 2008) Este elemento distintivo resignifica los valores atribuidos de antemano a las personas con discapacidad y sus recorridos estereotipados:

La deficiencia (o diversidad funcional) sería esa característica de la persona que tiene que ver con un órgano, una función o un mecanismo del cuerpo o de la mente que no funciona, o que no funciona de igual manera que en la mayoría de las personas. En cambio, la discapacidad estaría compuesta por los factores sociales que restringen, limitan o impiden a las personas con diversidad funcional vivir una vida en sociedad. (...) si en el modelo rehabilitador la discapacidad es atribuida a una patología de la persona, en el modelo social se interpreta como el resultado de las barreras sociales y de las relaciones de poder, más que de un destino biológico ineludible (Palacios, 2008 p.123).

1.1.4 Barreras al aprendizaje y la participación

Hablar de barreras al aprendizaje y la participación implica problematizar los obstáculos que niños y niñas encuentran en los centros educativos que no se alinean con los supuestos del modelo social

presentado anteriormente. Mientras que, en el modelo precedente el entorno educativo no se analizaba de forma previa al ingreso de niños y niñas con discapacidad, sino que se elaboraba una propuesta concreta de integración para estos estudiantes. El ingreso de estos niños y niñas no generaba a priori grandes cambios a nivel pedagógico que afectara al resto de los estudiantes.

En el modelo social se evidencia un viraje hacia el entorno en el que se desarrolla la vida los niños y niñas. Booth y Ainscow (2000) señalan que, “las barreras al aprendizaje y con la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.” (p. 24)

En este sentido, Donya Rodríguez (2015) plantea que si bien el término barrera tiene connotaciones negativas, no debe entenderse como un atributo de las personas, sino que, por el contrario, la barrera hace referencia a las limitaciones o los impedimentos que proporciona el entorno y no permiten a las personas aprender y participar activamente en él.

En nuestros contextos escolares las barreras son todas aquellas actitudes, valores, procesos, decisiones, normas y prácticas educativas que interactúan negativamente con las posibilidades de aprendizaje, de participación y de acceso y presencia de los alumnos en los contextos educativos comunes, en particular la de aquellos más vulnerables. Las barreras aparecen y existen en la cultura escolar, en los valores y en las creencias [...] en las políticas de escolarización, en la organización y funcionamiento del centro y en las prácticas docentes del profesorado (Echeita, 2011, p. 39).

Estas palabras arrojan luz sobre cómo se originan y reproducen las barreras, que pueden ser generadas y sostenidas tanto por la formación docente como por la cultura organizativa de los centros escolares si no hay una cultura colaborativa capaz de introducir reflexión sobre las prácticas educativas cotidianas.

1.1.4.1 Adecuaciones curriculares

Las adecuaciones curriculares se presentan como una de las formas de eliminar las barreras al aprendizaje y la participación de niños y niñas en los centros escolares. En el presente trabajo la adecuación curricular se posiciona como una de las estrategias de apoyo para la tarea docente; el reconocimiento de las adecuaciones realizadas, así como su sistematización, ofrecerá mayor conocimiento de las prácticas docentes en los diversos niveles.

Si bien la inclusión es uno de los principios rectores del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), hasta el momento no ha sido publicada una sistematización sobre esta temática. Por otro lado, acorde con la legislación actual, en 2017 el Consejo de Educación Secundaria (CES) lanzó la “Guía de adecuaciones curriculares”, con el objetivo de ofrecer apoyo a docentes que trabajen con estudiantes que presenten fragilidades para el aprendizaje.

El material identifica a las adecuaciones curriculares como “modificaciones de los distintos elementos del currículo, que se realizan desde la programación en objetivos, contenidos, metodología, actividades,

criterios y procedimientos de evaluación para atender a las diferencias individuales” (Blanco et al., 1996, en CES, 2017, p. 23).

Un centro educativo con cultura inclusiva, que reconozca a sus estudiantes y los ejercicios docentes que apuntan a mejorar las trayectorias educativas, puede potenciar los espacios de reflexión sobre las prácticas educativas y sus implicancias a nivel general.

Considerando que la educación inclusiva se construye atenta al respeto por los derechos humanos es preciso señalar que:

“la inclusión educativa como derecho inherente de los estudiantes de aprender en las mejores condiciones (siendo tenidos en cuenta en sus costumbres, variedad lingüística, grupo de pertenencia, familia, etc.) y como derecho inherente de los docentes de enseñar y de adecuar sus prácticas incorporando espacios de análisis y reflexión sobre las mismas.” (CES, 2017 p.15)

Este contexto que apunta a albergar la diversidad, exige espacios de intercambio que propicien la reflexión de los docentes y equipos directivos en los centros educativos.

1.1.5 Obstáculos a la inclusión

Uno de los principales obstáculos que destaca Camila Crosso (2014) a la hora de incluir a las personas con discapacidad es la visión estereotipada que se tiene sobre ellas, la tendencia social a identificarlas como sujetos de caridad antes que titulares de derechos, así como a desconocer que su vulnerabilidad es producida por la sociedad, a partir de la interacción del individuo con el medio social. (véase la Figura 3).

Otro factor que contribuye es que el concepto de educación inclusiva se ha restringido históricamente a las NEE y las personas con discapacidad. Una de las consecuencias más significativas de estos modelos es la segregación de niños y niñas dentro de un mismo sistema educativo con tratamiento diferencial, reproduciendo prácticas estigmatizantes para esta población.

Las barreras inherentes a la actitud y el entorno de las personas con discapacidad requieren múltiples estrategias para su reversión. Es preciso señalar otro aspecto que se presenta como un obstáculo, relacionado con la baja calidad educativa, que la autora presenta como “la ausencia de formación, capacitación y actualización permanente de los/as docentes, que no son capaces de responder a las necesidades especiales de la población con discapacidad” (Crosso, 2014, p. 88).

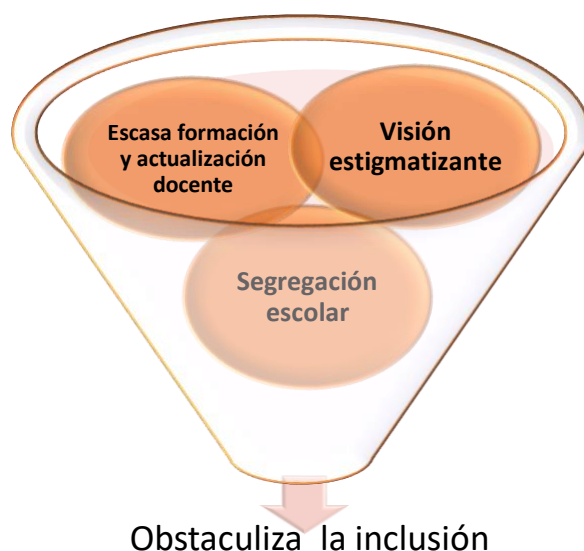


Figura 3. Obstáculos para la inclusión. Fuente: elaboración propia.

1.2 Las organizaciones educativas

Las organizaciones educativas son constructos de y para la sociedad, y son uno de los marcos en que se realizan procesos educativos intencionales. Son dinámicas, y responden a variadas y multidimensionales influencias. Analizar su cultura y desarrollo interno es fundamental para comprender sus procesos de cambio. (Gairín, 2004)

1.2.1 Calidad educativa en las organizaciones

El término calidad educativa tiene un componente ideológico, en virtud de que responde a las “demandas de la sociedad”, que se articulan en el proyecto educativo y el proyecto político general vigente. Lo que se busca es la congruencia entre los proyectos; solo si hay congruencia se puede afirmar que es posible percibir la mejora de la calidad educativa. Como señala Aguerrondo (2002), es un concepto determinado social e históricamente. Podemos evidenciar dicha calidad en función de la correlación y la coherencia entre tres ejes: los fines y los objetivos de la educación, las opciones técnico-pedagógicas y la estructura organizativa externa.

En este proceso el papel de las escuelas es fundamental, por el estrecho vínculo que tienen con la calidad y la innovación, en tanto “la calidad es el resultado, en sistemas complejos, de la mejora de los elementos del sistema y de sus interrelaciones. Una buena gestión, que se preocupa de este aspecto, necesariamente obliga a considerar el tema de la calidad” (Gairín, 2004, p. 286).

El concepto de calidad adquiere diversos matices en los diferentes centros educativos, incluso por tratarse de un concepto dinámico y muchas veces transitorio; es por esto que Cano García (1999) señala que “el proceso de definir la calidad es importante en sí mismo ya que brinda la oportunidad de

dar a conocer valores, ideas, conocimientos y experiencias que podrán ser compartidas, estudiadas y comprendidas más ampliamente” (p.113).

En la búsqueda de un escenario de calidad, favorable para todos y todas, es preciso buscar modelos de educación que promuevan la igualdad de oportunidades y participación plena de todo el estudiantado.

“Los niveles de reflexión que implican las prácticas inclusivas contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar, y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas.” (Booth y Ainscow, 2000 p.6)

Booth y Ainscow (2000) trabajan sobre el modelo social que apunta a eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación. Subrayan que “las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y las estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales.” (Booth y Ainscow, 2000 p. 9)

La eliminación de barreras al aprendizaje y la participación es responsabilidad del centro educativo, por tanto, se debe tener en cuenta que en algunos casos es la propia escuela la que puede obstaculizar la igualdad de oportunidades. En este sentido,

La oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores, entre otros, son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo. (Booth y Ainscow, 2000 p.6)

Uno de los componentes primordiales para efectivizar una educación de calidad, inclusiva, es la formación de los profesionales de la educación desde esta perspectiva.

1.2.2 Cultura organizacional y formación docente

En la Tabla 2 se resume la propuesta que Gloria Calvo (2013) realiza sobre la formación docente para la inclusión educativa.

Tabla 1. *Formación docente para la inclusión educativa*

Formación pedagógica	- Formación pedagógica amplia y sólida
	- El currículo como un marco referencial que se toma en su contexto
	- Contar con conocimientos que le permitan flexibilizar los contenidos de aprendizaje
	- Conocimiento del contexto y la sensibilidad a las condiciones psicosociales del alumno
Formación didáctica	- Manejo de un amplio repertorio de estrategias didácticas
	- Más tiempo para cada alumno
	- Reconocer los saberes previos de niños y niñas

	- Utilizar estrategias lúdicas
	- Trabajo en equipo
	- Conformar grupos multidisciplinarios
	- Contar con apoyo pedagógico
	- Conocer las posibilidades educativas de la ciudad
Formación ética	- Compromiso social
	- Integrar la comunidad educativa
	- Trabajo con las familias

Fuente: elaboración propia con base en Gloria Calvo (2013).

Fullan y Hargreaves (2006) defienden la idea de que se debe analizar la cultura del centro educativo en que se desarrolla la tarea, puesto que para estos autores esta es una de las variables que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje más poderosas.

En este punto cabe destacar la relevancia que tiene una cultura organizacional transformadora, comprometida con la calidad educativa de todo el estudiantado.

Como elemento relevante para el análisis destacamos la cultura docente, la cual es definida por Pérez Gómez (2005) como “el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí” (p. 162).

Las culturas de la enseñanza se vinculan con la identidad docente, y proporcionan orientación y sentido en el quehacer cotidiano de los distintos centros educativos. Los matices de la cultura de la enseñanza se revelan en la forma de enseñar, en el modo de vincularse con los otros en el contexto educativo, y en la toma de decisiones. Según Hargreaves (2005) la cultura es especialmente importante para los docentes recién llegados a la escuela, en tanto “transmite, a sus nuevos e inexpertos copartícipes, las soluciones históricamente generadas compartidas de manera colectiva en la comunidad” (p.189).

Para este autor en las culturas de la enseñanza se puede identificar dos dimensiones: contenido y forma. El contenido se manifiesta en lo que los profesores piensan, dicen y hacen, y representa las actitudes, los valores, las creencias, los hábitos, los supuestos y las formas de hacer las cosas. (Hargreaves, 2005) La forma se identifica como el modo en que se articulan las relaciones entre los docentes, y tiene que ver con los modelos de relación y las formas de asociación comúnmente aceptados entre los miembros de esa cultura.

En este sentido, Antonio Bolívar (2000) nos habla de cuatro culturas profesionales distintas: la del individualismo, la balcanizada, la de colegialidad artificial y la de colaboración (véase la Tabla 3).

Tabla 2. Tipos de cultura profesional

Cultura del individualismo	Se caracteriza por el aislamiento y la responsabilidad individual de los resultados. La preocupación está centrada en el aula y predominan las relaciones jerárquicas.
Cultura balcanizada	Se caracteriza por la existencia en su interior de subgrupos con identidad muy marcada. Las relaciones se establecen en función de la organización por áreas.
Cultura de colegialidad artificial	La caracteriza que las relaciones se establecen en función de procedimientos impuestos artificialmente. Hay reuniones formales, pero no se dan por motivación de los actores, sino por imposición externa.
Cultura de colaboración	Se caracteriza por la presencia de un sentido de comunidad que contiene ayuda y relación mutua, aprendizaje compartido, colaboración espontánea y participación voluntaria. Existe una visión compartida del centro como conjunto, y hay interdependencia y coordinación entre los actores. Hay estructuras y contextos que promueven el trabajo conjunto.

Fuente: elaboración propia con base en Bolívar (2000).

Bolívar (2000) propone la construcción de culturas colaborativas, para pensar al centro educativo como una tarea colectiva en la que se analiza, discute y decide conjuntamente lo que pasa en la escuela y el entorno, así como lo que se quiere lograr. Para este autor el compromiso es el factor principal, porque sustenta el trabajo diario y las actividades de la escuela a través de un conjunto de valores compartidos, a la vez que favorece la integración de los docentes entre sí y con los alumnos, más allá del espacio privado del aula (Romero, 2017).

En la misma línea, Gairín y Rodríguez (2011) establecen que el trabajo colaborativo no es importante per se, sino que toma fuerza cuando es capaz de cumplir con los objetivos que la institución se propone, y cuando es capaz de adaptarse a las cambiantes necesidades del entorno. Esto implica dos aspectos, por un lado una apertura de las direcciones escolares a la toma de decisiones compartida, o al menos a una instancia de diálogo con los diferentes actores implicados en la institución educativa, y por otro lado las condiciones necesarias para que este diálogo ocurra. Los procesos colaborativos son producto de una intencionalidad, y para que se sostengan es importante que se generen estructuras al interior de la organización educativa.

Mediante una cultura colaborativa propia, y a partir de un potente intercambio profesional, cada centro puede orientar las acciones individuales y colectivas. Algunas instituciones se constituyen como comunidades de aprendizaje, y logran abrir la intervención a estudiantes y familias. Son comunidades sensibles, que se organizan para dar respuesta a las preocupaciones del entorno.

En suma, las mejoras puestas en las organizaciones educativas pueden significar un instrumento valioso para establecer formas de construcción de escuelas más democráticas en sus prácticas cotidianas, otorgando la posibilidad de bajar a tierra lo planteado en los programas de gobierno, los proyectos locales y la legislación. Analizar la cultura institucional nos permitirá comprender mejor los procesos de cambio al interior de la organización educativa.

1.2.3 Proyecto de centro

Otro de los componentes que es relevante analizar en este estudio es el proyecto de centro, puesto que en este se hacen explícitos el “conjunto de fundamentos epistemológicos, psicológicos, sociológicos y pedagógico-didácticos que subyacen en la acción educativa, a la vez que manifiestan formas particulares de priorización, organización y ejecución práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje.” (Gairín, 2004b p. 30)

Los proyectos son construcciones que requieren la participación activa de los miembros, así como planificación, tanto en lo que tiene que ver con su desarrollo como en lo relativo a sus sistemas de autoevaluación. Se vinculan con la autonomía dentro del subsistema al que pertenecen, por lo que necesitan que las direcciones y los profesionales del centro se involucren (Gairín, 2004b).

Por tanto, los proyectos educativos se constituyen como una herramienta que denota una posición activa frente al quehacer educativo, explicitando las metas que se propone. Además, brinda una mejor orientación, clarificación ideológica y organizativa, aportando coherencia y legitimando la práctica pedagógica.

1.2.4 Dimensiones del campo institucional

Para analizar la organización educativa, a continuación presentamos las dimensiones del campo institucional (véase la Figura 4), en tanto nos permiten conocer aspectos del funcionamiento de las organizaciones que no son visibles a primera vista (Frigerio et al., 1996).

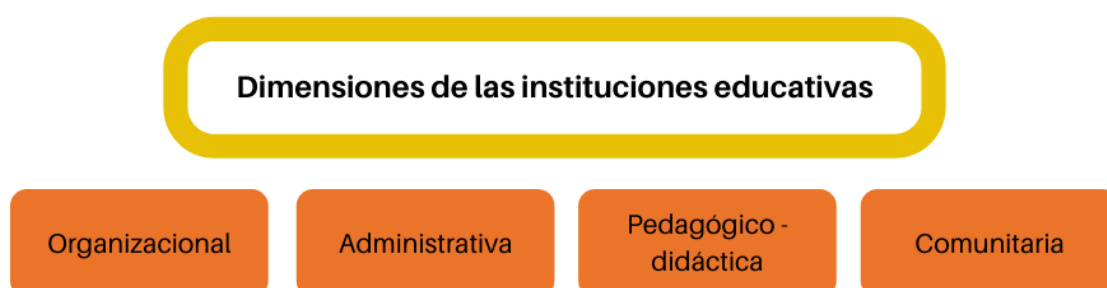


Figura 4. Dimensiones de las instituciones educativas. Fuente: elaboración propia con base en Frigerio et al. (1996).

En este texto, las autoras conceptualizan las diferentes dimensiones de la siguiente manera:

- “La dimensión organizacional es el conjunto de aspectos estructurales que toman cuerpo en cada establecimiento educativo y determinan un estilo de funcionamiento”. (Frigerio, et. al., 1996 p.27) Comprende la distribución de tareas, el organigrama, los canales de comunicación y las formas de conducción de los equipos de trabajo, entre otras. (Frigerio et. al., 1996)
- La dimensión administrativa tiene que ver con los aspectos de gobierno. Comprende los soportes estructurales y las estrategias de desarrollo, así como los recursos humanos y financieros, el manejo de la información y las reglamentaciones presentes en la organización. (Frigerio, et. al., 1996)
- La dimensión pedagógico-didáctica hace referencia a aquellas actividades que definen a la institución educativa, en esta dimensión se hacen presentes los aspectos que otorgan una impronta particular. Esta dimensión contiene las prácticas docentes y las teorías subyacentes, y “su eje fundamental está constituido por los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos.” (Frigerio, et. al., 1996 p.27)
- “La dimensión comunitaria se refiere al conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones y las actividades del establecimiento, así como de representantes del ámbito en el cual está inserto el mismo.” (Frigerio, et. al., 1996 p.28)

1.2.5 Desarrollo organizacional

Para mantener su función educativa, las organizaciones deben ser capaces de aprender. Es en virtud de este supuesto que Gairín (2004, 2009, 2013) trabaja sobre los estadios organizativos, que nos permiten analizar diferentes aspectos, como la intervención educativa, los modelos de educación y de enseñanza, las estructuras organizativas, entre otros. A partir de esto, plantea cuatro estadios de desarrollo organizacional (véase la Figura 5), que no deben tomarse como características que las organizaciones asumen íntegramente, sino que en una sola organización pueden coexistir elementos de los distintos estadios. La herramienta se utiliza para analizar la coherencia interna y qué apertura muestra la organización frente al cambio. Por tanto, esta herramienta favorece y clarifica el análisis institucional, a la vez que valora las prácticas internas de la organización escolar.

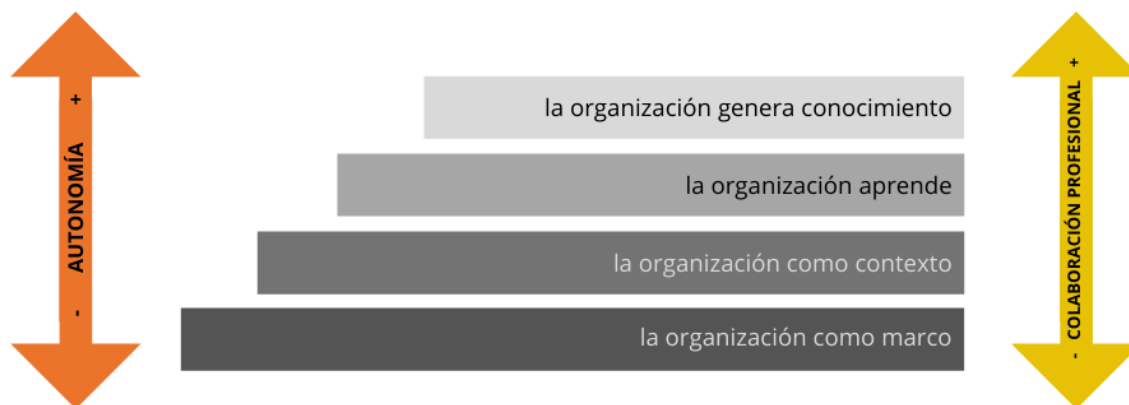


Figura 5. Los cuatro estadios del desarrollo organizacional. Fuente: Gairín et. al., 2009, p. 622.

- **El primer estadio: la organización como marco**

En este estadio la organización cumple un papel secundario, meramente instrumental. “El papel asignado a la organización resulta así subsidiario y fácilmente sustituible; de hecho, el programa podría darse en otro marco de actuación, si así se decidiera” (Gairín et al., 2009, p. 622).

- **El segundo estadio: la organización como texto/contexto de actuación**

En este estadio la organización toma un rol más activo, “recupera la *identidad de la escuela*, que la diferencia de otro tipo de organizaciones y que hace referencia a su especialización como lugar para el aprendizaje sistemático” (Gairín, 2004, p. 378). Se explicitan proyectos que establecen metas a seguir, así como acciones orientadas al desarrollo personal de los técnicos.

- **El tercer estadio: la organización que aprende**

En este estadio de desarrollo el aprendizaje es la base fundamental de la organización, dado que propicia el aprendizaje de todos sus miembros. En este caso los elementos más importantes son el permanente desarrollo de las personas, la capacidad de adoptar nuevas habilidades y formas de hacer las cosas, la evaluación constante y la capacidad de aprender de los errores. En palabras de Gairín (2004), la organización es “capaz de aprender de sus errores y configurarse de manera distinta a como es en un momento determinado, esto es, una *organización inteligente* que tiene la capacidad de transformarse permanentemente” (p. 381).

- **El cuarto estadio: la organización que genera conocimiento**

Este último estadio alude a aquellas organizaciones que son capaces de contribuir al desarrollo social y comunitario; la creación de redes y el intercambio de experiencias entre organizaciones son actividades frecuentes en este nivel (Gairín et al., 2009).

Considerar los estadios de las organizaciones otorga la posibilidad de orientar los procesos de cambio a partir del análisis y la indagación. Como mencionamos anteriormente, a veces diferentes características de distintos estadios coexisten. Gairín (2000) señala que:

La organización no sería un buen contexto si no es un buen marco y no aprende si no es un buen contexto, organizado y con capacidad de luchar por una determinada idea. Paralelamente, hemos de pensar que si no es un buen marco, no es un buen contexto y, por tanto, no tiene capacidad de aprendizaje. (p.63)

Es por esto que Gairín (2000) también utiliza la metáfora del “bucle” además de estadios organizativos. Aun así, la teoría de los estadios puede servir como herramienta de análisis, para conocer en profundidad y evaluar la efectividad de los cambios consecuentes de una intervención.

1.2.6 Cambio organizacional

Según Gairín y Rodríguez (2011) los procesos de cambio al interior de las organizaciones educativas pueden referir a una innovación institucional, siempre y cuando se asuman como un compromiso institucional por parte de los diversos colectivos que las componen. Es preciso que los actores tomen parte y se apropien de estos procesos; cuando esto se da generalmente es gracias a la fuerte vinculación que tienen con los objetivos formativos de la institución.

El centro educativo es responsable de promover mejoras que impulsen el cambio y el desarrollo de la capacidad institucional, a partir de la elaboración de planes estratégicos. El compromiso con la democratización educativa implica hacer explícitas las intenciones formativas, lo que debe guardar coherencia con los diversos componentes de la organización educativa, en la medida en que todos se ven implicados en el proceso de cambio. Por ello es necesario comprender el cambio organizacional como un proceso contextual y dinámico, lo que significa que un cambio en un centro no tiene por qué ser compartido por otro; lo mismo sucede con las innovaciones, pues lo que en un momento dado es innovador tiempo después puede dejar de serlo (Gairín y Rodríguez, 2011).

1.2.7 Liderar el cambio

A la hora de considerar los procesos de cambio es fundamental reflexionar sobre el liderazgo en la organización, ya que es a través de este, como señala Gairín (2004), que se deben impulsar las mencionadas culturas colaborativas, ofreciendo a la organización una visión compartida que sirva como base para la mejora institucional.

El liderazgo es definido por Robbins y Judge (2013) como “la habilidad para influir en un grupo y dirigirlo hacia un objetivo o un conjunto de metas” (p. 368). Para que esto sea efectivo, el primer paso es comprender que no necesariamente todos los líderes son gerentes, ni todos los gerentes, líderes.

Murillo (2006) identifica que “con el liderazgo distribuido se genera un incremento en la capacidad de la escuela para resolver sus problemas.” (p. 10)

Además, esta nueva forma de liderazgo supone no solo la distribución de tareas entre los miembros de los equipos, sino el compromiso de los diferentes actores de la comunidad escolar en la gestión de la escuela. En este modelo el director es un agente de cambio que promueve, en un clima de colaboración, el desarrollo de la comunidad educativa, a la vez que impulsa al equipo de trabajo a alcanzar metas comunes, rompiendo con el individualismo de las prácticas docentes tradicionales.

1.2.8 Gestión del conocimiento

La gestión del conocimiento es “una disciplina cuyo objetivo se centra en desarrollarlo mediante la adquisición, el almacenamiento, la transformación, la distribución y la utilización, con la finalidad de lograr ventajas competitivas.” (Cantón Mayo y Ferrero de Lucas, 2016 p.3)

Con respecto al conocimiento, Gairín (2015) identifica dos tipos, el tácito y el explícito. Sostiene que el conocimiento tácito reside en cada uno de los miembros de la organización y es transferible a partir de la práctica compartida o la imitación. “En cambio, el conocimiento explícito es la codificación y estructuración del conocimiento tácito para ser compartido y transmitido socialmente” (p. 63).

A través de la gestión del conocimiento se busca aprovechar la experiencia y competencia que los profesionales que participan en estas organizaciones han acumulado durante años. Por lo tanto, a través de la gestión del conocimiento se pone a disposición del conjunto de miembros de una organización, la totalidad de los conocimientos explícitos y particulares de cada uno de los miembros, buscando tanto el desarrollo de las personas como el de la organización.

En la figura 6 se sintetiza el proceso mediante el cual se genera información a partir de los datos. Estos últimos según Gairín (2015) se constituyen como la materia prima del conocimiento y es partir de su organización, clasificación y la asignación de un significado, que se transforma en información dispuesta a ser compartida.

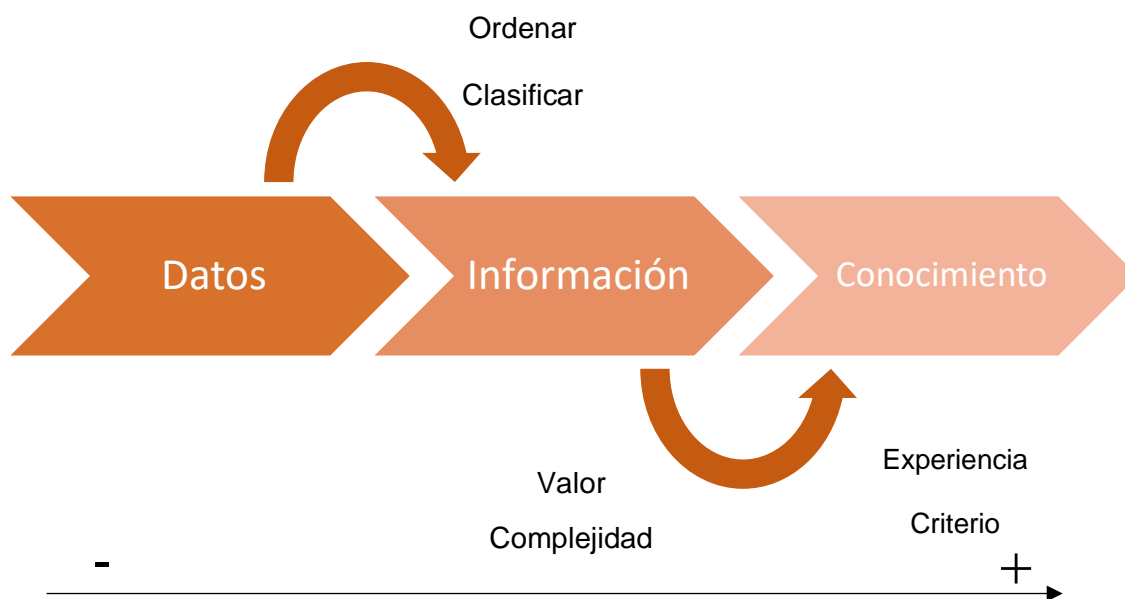


Figura 6. De los datos al conocimiento. Fuente: elaboración propia en base a Gairín (2015).

A esta teoría, subyace la idea del conocimiento como un factor de transformación y al individuo como agente de mejora dentro de una organización. Según Gairín (2018) la mejor forma de comprender la formación y el aprendizaje de los profesionales es considerando el conocimiento que poseen sobre la práctica, y a su vez, la capacidad de reflexión sobre y en la acción, es lo que moviliza los procesos de mejora en la enseñanza. A esto lo denomina Epistemología de la práctica, y se centra en procesos de reflexión y sistematización a partir del conocimiento y la interacción con elementos de la práctica profesional.

Por lo tanto, la experiencia es importante como fuente de conocimiento, pero esto no es suficiente para elevar la calidad educativa y promover la mejora. Para ello es necesaria la instancia de reflexión sobre la práctica y que, además, sus resultados se apliquen a la mejora con intencionalidad. Una vez resuelto esto, es importante que estos procesos se registren y se divulguen al menos en el marco interno de la organización, contribuyendo de este modo a generar un conocimiento social sobre la realidad de la organización. (Gairín, 2018)

1.3 Asesoramiento institucional

El asesoramiento es considerado un valioso recurso para el cambio y la mejora organizacional. Debe ser capaz de brindar orientación que facilite la concreción de proyectos. Como impulsor del cambio, el asesor puede contribuir a la sistematización de procesos reflexivos sobre lo que se hace en los centros, contribuyendo así a su desarrollo (Murillo, 2008).

En esta línea, Murillo (2004) define al asesoramiento como “procesos interactivos de colaboración con los centros educativos, y/o profesorado que los conforman, con la finalidad de prevenir posibles problemas, participar y ayudar en la solución de los que puedan existir y cooperar en la consecución de una mayor mejora educativa” (p. 8).

1.3.1 El estudio diagnóstico en los procesos de mejora organizacional

El diagnóstico institucional es un elemento clave en el desarrollo de un plan de mejora organizacional, por medio del cual se accede a información relevante sobre la situación emergente, y permite conocer en profundidad aspectos que favorezcan el desarrollo de la mejora buscada.

Esta etapa implica la exploración reflexiva. Para Bolívar (2001) es considerado una forma de documentar la realidad en las organizaciones, pero también una manera de autoevaluarse como organización, en tanto representa una construcción consensuada por los miembros del equipo, que a través de técnicas de recolección de datos proporcionan información para que el asesor comprenda la realidad del centro educativo.

En base a los aportes de Murillo y Krichesky (2012) sobre los procesos de cambio escolar, identificamos que en el caso de la presente investigación hablamos de un diagnóstico externo, ya que, a pesar de intercambiar con el equipo de dirección de la escuela los hallazgos, el proceso fue llevado enteramente por un agente externo.

1.3.2 Plan de mejora

Estos planes se llevan a cabo para mejorar la dinámica del centro. Es imprescindible una actitud de apertura hacia los cambios por parte de la organización, aún así, es deseable que las orientaciones de diseño se adapten a las necesidades y las condiciones del centro educativo. Murillo (2008) identifica algunas características relevantes de los planes de mejora, que sirven para ilustrar los componentes implicados en estos procesos (véase la Tabla 4).

Tabla 3. *Características de los procesos de mejora*

1	Es una actividad voluntaria de los centros
2	Se establece un compromiso del centro consigo mismo
3	La actuación es compartida
4	Los procesos de coordinación son fundamentales
5	Es importante que tengan un adecuado liderazgo
6	Actuación relevante en los procesos que genera en los centros
7	Asesoramiento y seguimiento interno y externo

Fuente: elaboración propia con base en Murillo (2008).

1.3.3 El rol del asesor en los procesos de mejora organizacional

Es preciso identificar qué rol juega el asesor en estos procesos de mejora. El asesoramiento, como proceso de colaboración, tiene como objetivo la mejora del centro educativo. Como agente de apoyo, el asesor promueve cambios y acuerdos entre los miembros de la comunidad educativa con el fin de alcanzar mejoras. (Murillo y Krichesky, 2012)

El asesor, como promotor de procesos de cambio, deberá diseñar un protocolo de actuación que oriente y promueva la autonomía del centro con respecto al asesor, de lo contrario podría significar un perjuicio, ya que no contribuiría con el desarrollo de la capacidad de respuesta del centro educativo y sus equipos de trabajo. En este sentido, Murillo y Krichesky (2012) identifican que la principal tarea del asesor es “promover acciones que faciliten el desarrollo e independencia progresiva de los centros respecto a las temáticas sobre las que demandan apoyo” (Murillo y Krichesky, 2012, p. 24).

En síntesis, es fundamental pensar los centros educativos en clave de educación inclusiva desde el modelo social de la discapacidad, y en consonancia con la legislación actual. Desde el asesoramiento y la gestión organizacional, es preciso conocer y promover cambios que apunten a mejorar la calidad educativa.

SECCIÓN II - MARCO CONTEXTUAL

2 Marco contextual

En esta sección se presentan los elementos que ponen en contexto el estudio realizado. Se describe brevemente el marco normativo a nivel internacional y local, la inscripción del centro en el sistema educativo nacional, para pasar luego a la descripción del centro educativo y la demanda institucional expresada.

2.2.1 Marco normativo internacional

La educación se considera un derecho humano fundamental, cuyo reconocimiento jurídico se constata en el artículo 26 de la Declaración Mundial de los Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1948):

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. (p. 8)

Los cambios se introdujeron de forma paulatina en los diversos instrumentos jurídicos de regulación internacional. Un importante hito lo marca la Declaración de Salamanca en el año 1994 (UNESCO, 1994). Según Crosso (2014) esta Declaración señala que:

el enfoque inclusivo es importante no solamente para las personas con discapacidad, sino que para el conjunto de estudiantes ya que promueve valores y posturas de no discriminación, de convivencia en la diversidad, de respeto tanto a la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos. (p. 82)

En 2006 la ONU aprobó la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. De acuerdo a lo que propone Palacios (2008), este instrumento tiene grandes implicancias para las personas con discapacidad, ya que institucionaliza un nuevo paradigma sobre la discapacidad, que es el modelo social. Dentro de sus ejes principales se destaca:

la "visibilidad" de este colectivo dentro del sistema de protección de derechos humanos de Naciones Unidas, la asunción indubitada del fenómeno de la discapacidad como una cuestión de derechos humanos, y el contar con una herramienta jurídica vinculante a la hora de hacer valer los derechos de estas personas. (Palacios, 2008 p. 236)

2.2.2 Marco normativo local

Como parte de las estrategias que se dan en Uruguay en el sistema educativo para atender a la diversidad, se plantea la flexibilización curricular y metodológica. La Ley General de Educación, número 18.437, en su artículo 33 expresa: “La educación formal contemplará aquellas particularidades, de carácter permanente o temporal, personal o contextual, a través de diferentes modalidades, entendidas como opciones organizativas o metodológicas, con el propósito de garantizar la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación”. (Uruguay, 2009 p. 7)

Otra de las fuentes a nivel local es el Código de la Niñez y la Adolescencia, expresado en la Ley 17.823. Resaltamos algunos de los artículos de sus “Principios Generales”, en el Capítulo I:

Artículo 9 (Derechos esenciales): Todo niño y adolescente tiene derecho intrínseco a la vida, dignidad, libertad, identidad, integridad, imagen, salud, educación, recreación, descanso, cultura, participación, asociación, a los beneficios de la seguridad social y a ser tratado en igualdad de condiciones cualquiera sea su sexo, su religión, etnia o condición social.

Artículo 10 (Derecho del niño y adolescente con capacidad diferente): Todo niño y adolescente, con capacidad diferente psíquica, física o sensorial, tiene derecho a vivir en condiciones que aseguren su participación social a través del acceso efectivo especialmente a la educación, cultura y trabajo. (Uruguay, 2004 p. 21)

Además, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad fue reconocida por el Parlamento en 2008 mediante la Ley 18.418, a lo que en 2010 se sumó la Ley 18.651, de Protección Integral de Personas con Discapacidad, que significó un nuevo paso en la escena local hacia el establecimiento de un sistema de protección integral.

La ley 18.651 considera con discapacidad a:

[...] toda persona que padezca o presente una alteración funcional, permanente o prolongada (física, motriz, sensorial o visceral) o mental (intelectual y/o psíquica) que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral. (Uruguay, 2010 p. 12)

Por otro lado, se destaca el “Protocolo para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos” de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP, 2015). Este material se apoya en la Ley 18.651 y orienta desde esta perspectiva las acciones para el abordaje de la inclusión educativa de las personas con discapacidad, en virtud de proporcionar apoyo dentro del aula para la atención desde una perspectiva plural y diversa, y sustituye a la mirada de las NEE por la de “barreras de aprendizaje y la participación” que surgen del proceso de interacción entre los estudiantes y los contextos.

Dicho protocolo promueve el apoyo continuo y personalizado en pos de generar estrategias educativas individualizadas que logren identificar y apoyar a cada estudiante en su trayecto. Además, impulsa la promoción de espacios de formación y actualización permanente para docentes y no docentes en materia de educación inclusiva (véase la Tabla 1).

Tabla 4. Componentes del “Protocolo para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos”

Accesibilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Accesibilidad física - Accesibilidad comunicacional - Accesibilidad cognitiva de los centros educativos
Diseño universal de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Accesibilidad de materiales y textos - Herramientas accesibles - Lenguaje de señas - Sistema Braille - Señalización - Apoyos visuales
Ajustes razonables y apoyos (implica el análisis de su relevancia y la eficacia de un ajuste)	<ul style="list-style-type: none"> - Modificaciones y adaptaciones que no impongan carga indebida - Trabajo en red con familiares e instituciones de la salud - Estrategias educativas individualizadas que identifiquen los ajustes y apoyos necesarios
Formación y actualización docente	<ul style="list-style-type: none"> - Promover espacios de formación y actualización permanente para docentes y no docentes en materia de educación inclusiva
Sensibilización y convivencia	<ul style="list-style-type: none"> - Promover campañas de sensibilización y de convivencia, con el fin de prevenir situaciones de discriminación y el desarrollo de estereotipos negativos, y de favorecer procesos de inclusión efectiva - Facilitar la participación activa de todos los estudiantes

Fuente: elaboración propia con base en el “Protocolo para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos” (ANEP, 2015).

2.3 Sistema educativo uruguayo

En Uruguay, los centros educativos tanto de educación formal como no formal, públicos y privados, se organizan en un sistema mayor: el Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP). La Ley 18.437, en su artículo 20, define al SNEP como “el conjunto de propuestas educativas integradas y articuladas para todos los habitantes a lo largo de toda la vida”. (Uruguay, 2009 p. 6)

Tal como establece la Ley 18.437, la ANEP es el ente autónomo que administra tiene todos los niveles educativos, a su vez, todos los niveles están regidos por un Consejo de Educación específico, según se decreta en el artículo 62. La educación inicial y primaria se encuentran bajo la órbita del CEIP.

2.4 Escuelas inclusivas

En la actualidad el CEIP cuenta con la red de escuelas y jardines de infantes Mandela, que opera desde 2014 y se compone de 72 escuelas públicas, a las que asisten unos 13.200 estudiantes. Se diferencian de la tradicional educación especial en tanto son escuelas que trabajan con niños y niñas con y sin discapacidad, en el marco de un movimiento que aboga por una educación integral, inclusiva y participativa. Desde esta iniciativa no se considera a la educación especial como un sistema segregado, sino como una modalidad transversal de la educación en general. El programa sostiene que “si bien el concepto de inclusión suele asociarse a los estudiantes con discapacidad, a niños y niñas con dificultades para aprender o a quienes viven en contextos de pobreza, su contribución es universal.” (CEIP, 2014 p.1) Busca derribar las barreras culturales y lo que obstaculice su desarrollo, por medio de la hospitalidad hacia todos y todas y a través de la atención singular a cada estudiante.

Esta red tiene como propósito favorecer la implementación de proyectos inclusivos en escuelas de todo el país, mejorando los apoyos disponibles para que estas escuelas puedan implementar, sostener y evaluar sus respectivas prácticas inclusivas. Además, estimula procesos de intercambio, aprendizaje compartido, visibilización y diseminación de buenas prácticas de inclusión en todos los centros escolares del CEIP (CEIP, 2014).

2.5 Centros educativos privados

Las instituciones educativas privadas deben contar con la autorización o habilitación para su funcionamiento, que se ajustan a los requerimientos establecidos por los organismos competentes. Según establece la Ordenanza 14 de la ANEP, referente a las normas de habilitación de los establecimientos privados de educación, son habilitados “los establecimientos privados de educación a cuyos estudios se otorgue validez oficial por el Consejo Directivo Central de la ANEP” (ANEP, 1995, p. 1).

Para que el funcionamiento de un centro educativo privado sea aprobado, en su artículo 104 la Ley General de Educación 18437 establece que dicho centro debe contar, entre otros aspectos, con un proyecto educativo y un director responsable técnico de la institución, que al menos la mitad del personal de docencia directa debe ser egresado de carreras o cursos específicos en la materia. Además, la Ley General de Educación (2009) establece que: “las instalaciones deben cumplir las normas de higiene, salud y seguridad, tener las comodidades básicas para satisfacer las necesidades de los niños matriculados y contar con las certificaciones correspondientes.” (Uruguay, 2009 p.14)

2.6 Presentación del centro

La institución en la que se centra el proyecto es una escuela privada habilitada de Montevideo con 30 años de trayectoria en el país. El proyecto abrió sus puertas en 1988, y en aquel entonces ofrecía atención a la primera infancia. En 1996 se inaugura su primer grupo de primaria, que tuvo 11 alumnos.

Actualmente la institución tiene tres sucursales: un centro maternal que recibe a niños y niñas de 45 días a dos años de edad, una escuela infantil que abarca a niños y niñas de entre tres y cinco años, y una escuela primaria donde se imparten clases de primero a sexto, en la que cada nivel tiene un solo grupo salvo primero, que actualmente cuenta con dos grupos funcionando. Los tres locales se sitúan en un barrio céntrico de la capital, en un contexto socioeconómico medio.

La dirección del proyecto general está compuesta por una directora general, una coordinadora académica, una asesora pedagógica, un administrador, una directora del centro maternal, una practicante de dirección infantil, una directora de español de primaria y un director de inglés de primaria.

2.6.1 La escuela primaria

La escuela primaria es la dependencia de la organización en la que se desarrolla la investigación, y fue inaugurada en 1996 con el objetivo de dar continuidad al proyecto de escuela infantil, que ya tenía siete años de antigüedad.

El equipo de la escuela primaria se compone por diversos agentes educativos, tal como se presenta en la Tabla 5:

Tabla 5. *Equipo de la escuela primaria*

Número de personas	Equipo de español e inglés
7	maestras/os de español
1	docente de apoyo de español
7	profesores/as de inglés
1	docente de apoyo de inglés
	Equipo de actividades especiales
1	docente de educación física
1	docente de informática y robótica
1	docente de lenguajes expresivos
1	docente de portugués
1	docente de música
2	encargados de recreo
3	acompañantes de club
	Equipo de salud

1	psicóloga
1	docente de educación para la salud
1	doctora asesora en salud
	Secretaría
1	secretaria
1	auxiliar de secretaría
	Administración
1	administrador
1	auxiliar de administración
	Dirección
1	directora técnico-docente
1	director de inglés
1	coordinadora académica
1	asesora pedagógica
1	directora general

Fuente: elaboración propia con base en datos de la página web del centro educativo.

2.6.2 Horarios de clase e infraestructura

Las puertas de la escuela primaria se abren al público a las 8.00 y las clases comienzan a las 8.30. Actualmente funciona en los dos primeros pisos de un local al que se accede subiendo dos escaleras. La escuela alberga como máximo a 25 estudiantes por nivel, y dispone de siete salones equipados con una pizarra blanca, un pizarrón de tiza, equipos de audio y aire acondicionado. Además, el salón de sexto año tiene un monitor de 32 pulgadas.

La escuela cuenta con un proyector, una pantalla para el proyector, parlantes y una laptop a disposición de los docentes, que pueden acceder a este material solicitándolo en la secretaría, que se encarga de gestionarlo y de hacerlo llegar al salón del docente interesado.

Además, en la dirección de la escuela hay juegos (de caja y para el patio) a disposición de los niños y las niñas, así como libros de lectura recreativa y materiales de apoyo técnico para los docentes.

Actualmente el edificio se encuentra en obras, con el fin de adicionar dos salones y baños en el segundo nivel de la escuela. Esto responde al incremento de la matrícula de estudiantes de niveles iniciales que se viene dando hace unos años en la institución, que hoy en día están iniciando su educación primaria.

2.6.3 Actividades escolares

Desde las 8.30 hasta las 12.00 la tarea curricular se concentra en español y actividades especiales. De 12.00 a 13.00 es el horario de almuerzo y descanso. A las 13.00 comienza la tarea curricular de inglés

y actividades especiales; el turno finaliza a las 17.00, y a partir de esa hora comienzan las escuelas deportivas, que son opcionales.

Las actividades especiales son lenguajes expresivos, educación física, informática, portugués, educación musical, educación para la salud (una vez por mes), el proyecto Granja (visitas una vez por mes), mandarín (desde cuarto año), robótica (desde quinto año) y natación (opcional).

Además, la institución ofrece actividades deportivas extracurriculares opcionales, tales como fútbol y gimnasia artística. En ambos deportes las clases se dividen en escolares chicos y grandes.

2.6.4 Matrícula

Actualmente la escuela primaria recibe a un total de 139 estudiantes, distribuidos en los diferentes niveles, como se puede apreciar en la Tabla 6.

Tabla 6. *Distribución de estudiantes por grupo*

Grupo	Número de estudiantes inscriptos
Primero A	19
Primero B	18
Segundo	22
Tercero	20
Cuarto	21
Quinto	20
Sexto	19

Fuente: elaboración propia con base en datos proporcionados por la institución.

2.6.5 Comunicación

La escuela cuenta con una página web actualizada, a la que se puede acceder de forma libre; solo se encuentra restringida la galería de fotos, ya que contiene imágenes de las actividades de los niños y las niñas. Las familias pueden acceder a estas galerías con usuarios y contraseñas que proporciona el centro de estudios.

La página web contiene información organizada en diferentes módulos. En Inicio hay una presentación general del proyecto, junto con información del comienzo de los cursos y las vacaciones y un acceso a las galerías de fotos, así como un apartado de noticias de actualidad en el que se publican contenidos de interés para las familias de la escuela, como por ejemplo las listas de los materiales necesarios por clase, un comunicado de bienvenida, entre otros.

En la página web también hay tres módulos diferenciados que presentan a las tres escuelas —maternal, infantil y primaria—, con sus respectivos objetivos, equipos e instalaciones.

En el cuarto módulo hay un acceso directo a imágenes de las instalaciones de las tres escuelas, y en el último módulo están los contactos de las escuelas y de la administración.

Por otro lado, para la comunicación cotidiana los días viernes las familias reciben un boletín semanal en el que se adelantan las actividades que tendrán los niños y las niñas a la semana siguiente.

2.7 Descripción de la demanda

La demanda surgió a partir de un intercambio entre la investigadora y la directora general de la escuela, en el que esta última manifestó interés en evaluar las prácticas de educación inclusiva en relación con la normativa vigente. Posteriormente se realizaron dos entrevistas exploratorias a los dos directores de español e inglés, codificadas como ED 1 y ED 2 (ver el Anexo V p.101).

A partir de los datos recogidos en las entrevistas exploratorias se definió que el tema de la investigación sería la inscripción de la educación inclusiva en la escuela, haciendo énfasis en las dificultades que tiene actualmente la institución para definir sus objetivos en relación a esta.

La educación inclusiva ha sido una pieza clave en la trayectoria de la escuela, que desde sus inicios se propuso incluir de diversas formas a niños y niñas con discapacidad; esto se encuentra expresado en el proyecto pedagógico institucional:

Esta práctica de inclusión, forma parte de un Proyecto Educativo. Sólo es posible en un funcionamiento institucional, en el que como equipo trabajamos en la construcción permanente de una “red”. Esta forma de trabajo es la que nos permite sostener una experiencia que permanentemente nos cuestiona en nuestras concepciones y que expone más crudamente las fortalezas y debilidades institucionales [...] (ver el Anexo II p.94).

No obstante, la agenda de derechos en materia de educación inclusiva y algunos acontecimientos sucedidos en la interna de la escuela llevaron a que el equipo de dirección se cuestionara catalogarse actualmente como escuela inclusiva, y decidieron dejar de hacerlo este año: “una de las decisiones que tomamos este año fue eliminar del discurso o por lo menos quitarlo de la primera plana, esto de lo inclusora como escuela, porque surgen estos cuestionamientos, porque somos inclusores al grado que podemos serlo” (ED 1; 7).

En síntesis, el centro de estudios es una escuela privada de Montevideo con 30 años de antigüedad, que actualmente tiene una matrícula de 139 escolares y un equipo de trabajo de 35 trabajadores con diversa carga horaria y actividades. En sus inicios se identificaban como una escuela promotora de prácticas inclusivas, pero, a la luz del paradigma actual, este año encontraron oportuno analizar con mayor precisión las diversas percepciones del equipo de trabajo, así como sus prácticas. Para ello, se propone consultar a los diversos equipos de trabajo, a través de instrumentos diseñados específicamente para este caso.

SECCIÓN III - MARCO APLICATIVO

3 Marco aplicativo

En la presente sección se define el enfoque seleccionado, la metodología utilizada y las herramientas empleadas para la recolección y el análisis de los datos. Asimismo, se presentan las técnicas utilizadas para las diferentes etapas de la investigación y se justifican las decisiones operativas tomadas.

3.2 El enfoque cualitativo

Esta investigación se realizó en una organización educativa concreta y tuvo como objetivo generar conocimiento que impulsara el cambio y la mejora organizacional. Como punto de partida se problematizó sobre el abordaje de la educación inclusiva en el interior de la escuela. En virtud del objeto de estudio, se optó por un enfoque cualitativo.

La investigación cualitativa tiene como principal objetivo la comprensión, teniendo en cuenta las complejas interrelaciones que se dan en la realidad. Según Stake (1999), a diferencia de otros enfoques y en vínculo con el rol del investigador, en el enfoque cualitativo el investigador construye el conocimiento. El autor realiza tres distinciones relevantes entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. En primer lugar, distingue entre la explicación y la comprensión como objeto de la investigación; en segundo lugar, diferencia la función personal de la función impersonal del investigador, y como tercer punto también identifica la distinción que radica entre el conocimiento descubierto y el conocimiento construido.

Pérez Serrano (2016) profundiza en las características de la investigación cualitativa basándose en el trabajo realizado por Taylor y Bogdan (1986) y destaca su carácter inductivo y flexible, en tanto los estudios cualitativos comienzan con interrogantes, pero no necesariamente estas son determinantes. Por su flexibilidad, las preguntas juegan un papel importante y nos marcan los primeros pasos, y es a partir de ellas que exploramos, por diferentes lugares, cómo comprender mejor la realidad que nos interesa investigar. Esto se encuentra estrechamente vinculado a la perspectiva holística de la investigación cualitativa, dado que el interés está puesto en conocer en el contexto en que se inscribe el objeto de estudio, así como en explorar su pasado y presente y lograr experimentar la realidad como la experimentan los otros (véase la Figura 7).

Otro aspecto a destacar es su carácter humanista, en lo que tiene que ver con la forma de aproximarnos a conocer la realidad y con los métodos empleados para ello; en este enfoque el investigador no persigue la neutralidad, sino más bien una identificación empática con el objeto estudiado.

Por último cabe destacar la flexibilidad de este método, que es construido en el transcurso de la investigación y se trata de un sistema abierto y para nada estandarizado que alienta al investigador a adaptarlo a sus necesidades.



Figura 7. Características significativas de la investigación cualitativa. Fuente: elaboración propia con base en Taylor y Bogdan (1986), en Pérez Serrano (2016).

Dentro del enfoque cualitativo, tomaremos el estudio de caso como método utilizado para abordar el problema de investigación; este método es considerado “la forma característica de investigar determinada por la intención sustantiva y el enfoque que la orienta” (Rodríguez Gómez et al., 1999, p. 40).

3.2.1 Estudio de caso

El método utilizado para la investigación es el estudio de caso, que para Sautu (2003) tiene como propósito “analizar los procesos y fenómenos sociales, prácticas, instituciones y patrones de comportamiento, para desentrañar los significados construidos alrededor de ellos, en un contexto o entorno que puede ser de redes de relaciones sociales, sistemas de creencias” (p. 82).

Basado en el razonamiento inductivo, parte del examen minucioso de los datos para alcanzar generalizaciones, conceptos e hipótesis. Por tanto, consideramos que el estudio de caso constituye una herramienta privilegiada para comprender aspectos del campo educativo (Rodríguez Gómez et al., 1999).

Stake (1999) clasifica a los estudios de caso a partir de su uso (ver la Tabla 7). De esta clasificación se desprenden tres tipologías: el caso intrínseco, el instrumental y el colectivo.

Tabla 7. *Tipologías de los estudios de caso*

Caso intrínseco	Se pretende el mayor conocimiento de un caso concreto. Su objetivo no es realizar generalizaciones, sino que el interés radica en comprender el caso puntual.
Caso instrumental	El caso es examinado para profundizar en un tema o afinar una teoría. El caso facilita la comprensión de un fenómeno.
Caso colectivo	No se centra en un caso concreto, sino que el interés radica en la indagación de un fenómeno, una población o una condición general, que se aborda a través del estudio intensivo de varios casos.

Fuente: elaboración propia con base en Stake (1999).

A partir de la clasificación que realiza el autor, podemos decir que en esta oportunidad estamos frente a un estudio intrínseco de caso, en tanto abordamos el estudio porque necesitamos aprender sobre este caso en particular, no sobre una generalidad: lo que se persigue es entender el fenómeno en concreto, conocer el tratamiento de la educación inclusiva dentro de este contexto escolar puntual, no el desarrollo de la educación inclusiva a gran escala.

Agrega Stake (1999):

Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último (p. 20).

En adición, Pérez Serrano (2016) define al estudio de caso como “una descripción intensiva, holística, y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o entidad social. Los estudios de caso son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos” (p. 85).

La perspectiva metodológica adoptada es la interpretativa. En los estudios de carácter cualitativo los significados que los individuos utilizan para construir y dar sentido a su mundo son de especial relevancia, dado que la idea es recoger las concepciones que emerjan en la investigación a partir de las experiencias de los actores que conforman el equipo de la escuela, docentes de español, docentes de inglés, docentes de actividades especiales y equipo de dirección. Ahora bien, es preciso que el investigador pueda tejer las diferentes consideraciones y versiones sobre un mismo hecho a partir de los datos proporcionados por los diversos actores, para de este modo lograr preservar las “realidades múltiples” que convergen en estos escenarios. (Stake, 1999)

El análisis en la investigación cualitativa está presente en todas las fases del proceso; no suelen ser procedimientos estandarizados, y por sus características en general no se reducen a pasos y fases (Valles, 2007).

Además, se considera que el análisis tiene lugar a lo largo de todo el proceso de trabajo: “El análisis puede y debe comenzar en el campo. [...] puede iniciar su análisis a medida que recoge los datos entrevistando, tomando notas de campo, obteniendo documentos [...]” (Gibbs, 2012, p. 22).

Esto se vincula con dos aspectos: por un lado, el tipo de datos que genera la investigación cualitativa usualmente se expresa en formato de texto, lo que nos permite relacionarlos, clasificarlos y sistematizarlos en categorías para su posterior análisis; por otro lado, esto tiene relación con la recolección de datos, ya que desde la formulación del problema el investigador comienza a diseccionar el objeto de estudio y el análisis comienza de forma simultánea conforme avanza la investigación.

Por tanto, los datos cualitativos son “elaboraciones de naturaleza descriptiva que recogen una amplia y diversa gama de información, ricos y densos en significados, polisémicos, difícilmente reproducibles dada su vinculación a contextos y momentos determinados [...]” (Valles, 2007, p. 200).

Estos datos son considerados por el autor fenomenológicos, naturalistas y etnográficos, en virtud del tipo de análisis al que son susceptibles, en tanto no admiten un tratamiento matemático ni estadístico. Esto deriva en procesos de análisis singulares, que dependen del estilo y la experiencia del investigador. Aun así, podemos distinguir tareas y operaciones que son comunes a la mayor parte de los estudios cualitativos, de las que se destacan la reducción de datos, la disposición y transformación de datos y, por último, la obtención y verificación de conclusiones (Rodríguez Gómez et al., 1999).

En la reducción de datos destacamos los procesos de categorización y codificación. La categorización es la operación mediante la cual se clasifican conceptualmente las unidades que están dentro de un mismo tópico, es decir, las que comparten un significado o tipos de significados. Este proceso se da de forma simultánea a la separación en unidades temáticas. La creación de las categorías se apoya fuertemente en el marco teórico que sustenta la investigación, porque hablamos de categorías teóricas, que no son meramente clasificatorias. A su vez, se utilizan códigos para identificar a qué categoría pertenece la unidad; a la asignación de un código que representa a una categoría se le denomina proceso de codificación. Estos procesos derivan en una operación de síntesis y agrupamiento que habilita la reducción de datos. En el análisis cualitativo la categorización es una operación de síntesis, que, como ya mencionamos, a su vez se acompaña con el agrupamiento en categorías.

La disposición y la transformación de los datos refieren a los procedimientos que facilitan su lectura y comprensión. Estos pueden ser presentados a través de diagramas, tablas, matrices de diversos formatos. En la presente investigación se utilizó un formato de matriz que presenta las unidades, las categorías, las dimensiones organizacionales y comentarios afines (ver el Anexo I p.86, II p.94 y III p.96).

Por último, en la obtención y la verificación de conclusiones el investigador da cuenta de los resultados, que refieren a la explicación, la comprensión y el conocimiento de la realidad educativa estudiada y contribuyen a la futura intervención. Una de las principales herramientas utilizadas en esta tarea es la comparación. Tomamos la matriz de análisis con los datos ya ordenados para avanzar sobre la reflexión de los datos y la extracción de conclusiones (Rodríguez Gómez et al., 1999; Valles, 2007).

3.2.2 Técnicas de recolección de datos

Para la recolección de datos se realizaron entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos, y se aplicó un cuestionario electrónico. Cabe aclarar que si bien este estudio se realizó desde un enfoque cualitativo, se utilizó una técnica de tipo cuantitativa, que es la encuesta, con el instrumento cuestionario con el propósito de lograr mayor alcance en el colectivo de docentes.

Tabla 8. *Técnicas empleadas para la recolección de datos*

Técnica	Unidad de análisis	Actores Involucrados	Código
Entrevista semiestructurada	1	Director de inglés	EE1
Entrevista semiestructurada	1	Directora de español	EE2
Análisis de documentos	1	Proyecto pedagógico institucional	ADO
Análisis de documentos	1	Página web	ADO2
Entrevista semiestructurada	1	Coordinadora académica	EC1
Entrevista semiestructurada	1	Psicóloga de la escuela	EP1
Entrevista semiestructurada	1	Docente de español con mayor antigüedad	EM1
Entrevista semiestructurada	1	Docente de inglés con mayor antigüedad	ET1
Cuestionario autoadministrado	26	Docentes de español, inglés y actividades especiales	CED

Fuente: elaboración propia.

La entrevista semiestructurada como técnica cualitativa se nutre de una serie de temas que el investigador desea trabajar a lo largo de la entrevista; asimismo, este “puede decidir libremente sobre el orden de presentación de los diversos temas y el modo de formular la pregunta” (Batthyány y Cabrera, 2011 p. 90). Podemos decir que, en estos casos, el entrevistador lleva un “guion” de los temas que desea tratar, y la forma en que se plantean los temas y las preguntas depende enteramente del entrevistador. Este guion no tiene por qué ser detallado: puede simplemente comprender una lista de temas a tratar o puede estar formulado a partir de preguntas de carácter más general, que den la

oportunidad al entrevistador de pedir al entrevistado que aclare o profundice cuando lo estime necesario (Corbetta, 2007). En esta investigación los entrevistados lograron aportar mucho contenido frente a cada interrogante, lo que generó desviaciones en la pauta original; no obstante, fueron abordados todos los temas planificados de antemano.

El análisis de documentos se constituye como una fuente valiosa en los estudios cualitativos, en tanto se pueden configurar como producciones realizadas por las personas directamente involucradas en el estudio. Con escaso grado de estructuración, el análisis de documentos es una técnica de diseño flexible que consiste en la lectura de documentos que llevan registros de actividades y nos son útiles para contextualizar, complementar y contrastar información recogida a través de otras técnicas (Valles, 2007), “estableciendo relaciones diacrónicas y sincrónicas entre acontecimientos actuales y pasados; lo cual posibilita hacer un 'pronóstico' comprensivo e interpretativo de un suceso determinado” (Yuni y Urbano, 2006, p. 100). En esta investigación se realizó un análisis del documento “Proyecto pedagógico institucional”, que da marco a las actividades realizadas en el interior de la escuela y ordena los lineamientos generales que se propone (ver el Anexo II p.94). Además se llevó a cabo un análisis de la página web de la institución, que aportó datos para comprender su funcionamiento y la composición de sus equipos.

El cuestionario es una técnica de investigación cuantitativa, por su formato estandarizado y porque su análisis se realiza mediante el uso de estadísticas; además, en esta técnica usualmente se refleja solo la perspectiva del investigador, ya que se diseña y se analiza desde su propio punto de vista. En este estudio, con el propósito de lograr mayor alcance en el colectivo de la escuela, se aplicó un formulario electrónico que indagaba sobre las percepciones de los docentes frente a la temática de estudio. Rodríguez Gómez et al. (1999) proponen al cuestionario como una técnica de investigación cualitativa cuando se emplea con el fin de explorar ideas y contrastar información. Por su parte, Latorre et al. (2005) mencionan que las técnicas clásicas del estudio cualitativo son la entrevista y la observación, pero agregan que las técnicas para relevar información deben ser las que sean más pertinentes para cada estudio. En esta investigación se aplicó un cuestionario electrónico dirigido a todo el equipo docente, esto es, equipos de español, inglés y actividades especiales, con el objetivo de triangular información y lograr mayor alcance en la recogida de datos. Las preguntas del cuestionario fueron principalmente abiertas, dado que apuntaban a la formulación de respuestas libres por parte de los encuestados, para enriquecer las categorías de análisis (ver el Anexo V p.101).

3.2.3 Triangulación

La triangulación consiste en la utilización de dos o más métodos de recolección de datos, y es definida por Flick (2007) como “la combinación de métodos, grupos de estudio, entornos locales y temporales y perspectivas teóricas diferentes de un fenómeno” (p. 243). Por otro lado, autores como Rodríguez Cabrero (1988), en Valles (2007), proponen como estrategia de triangulación la combinación entre estrategias cuantitativas, como la encuesta, y el uso de técnicas cualitativas, como la entrevista en profundidad o el análisis de documentos.

La triangulación tiene un rol muy importante a la hora de validar una investigación; considerando que en el estudio de caso se presentan interpretaciones y se asignan significados a las cosas, contar con una estrategia de triangulación que nos impulse a revisar los datos y a comparar las diversas fuentes de información sin lugar a dudas es fundamental. Para autores como Cortés (1997), para que un estudio sea válido debe explicar el fenómeno estudiado en profundidad, así como captar las perspectivas de los diversos actores involucrados. En este estudio se compararon varias fuentes, de diferentes actores del centro educativo.

Además, la triangulación aporta calidad a la investigación, en términos de que otorga mayor credibilidad al trabajo desarrollado por el investigador. Elementos como el desarrollo correcto del proceso de investigación, la búsqueda exhaustiva de fuentes, la aplicación correcta de los procedimientos, la recogida adecuada de datos, el respeto por los datos y la confidencialidad, la validez, entre otros, se relacionan con la ética de la investigación (Rodríguez Gómez et al., 1999).

En la presente investigación la triangulación metodológica implicó la utilización de técnicas cualitativas y de una técnica tradicionalmente cuantitativa, el cuestionario, y se realizó una triangulación metodológica con ánimos de aportar fiabilidad a los datos recogidos anteriormente en las entrevistas. En adición, se realizó un análisis de documento del proyecto pedagógico institucional, con ánimos de lograr una mayor comprensión de los datos recogidos en las entrevistas (ver la Tabla 8).

En síntesis, la metodología de esta investigación se basa en un estudio de caso, que tiene como propósito comprender la realidad singular de un centro educativo de enseñanza primaria. Se aplicaron diversas técnicas de recolección de datos desde un enfoque cualitativo, tales como entrevistas y análisis de documentos. Además, se utilizó la técnica cuantitativa cuestionario con fines de triangulación metodológica.

3.3 Proyecto de investigación organizacional

El proyecto de investigación organizacional (de ahora en adelante PIO) tuvo como objetivo elaborar un diagnóstico institucional que permitiera tomar conocimiento del estado de situación de la organización escolar. Se llevó a cabo en tres fases, que implicaron la recolección de datos y la aplicación de herramientas de análisis. En primera instancia se desplegaron estrategias para identificar las dimensiones organizacionales involucradas en la demanda, y también fue relevante identificar a los actores vinculados a la potencial mejora organizacional.

Se elaboró un plan de trabajo, que fue desarrollado entre los meses de mayo y agosto, y el proceso culminó con la sistematización de la información y la elaboración de un informe destinado al centro educativo (ver la Tabla 9).

Tabla 9. Plan de trabajo del proyecto de investigación organizacional

FASE I - Identificación de la demanda	MAY1	MAY2	JUN1	JUN2	JUL1	JUL2	AGO1	AGO2
Coordinar entrevistas con la institución								
Entrevista exploratoria con el director								
Entrevista exploratoria con la directora								
Tabla de análisis por dimensiones								
Definir la demanda institucional								
Analizar documentos								
Establecer un modelo de análisis								
Elaborar un informe de presentación del centro								
FASE II - Comprensión del problema								
Encuadre teórico								
Tabla de técnicas								
Relevamiento en profundidad								
Aplicación de instrumentos								
Sistematización de la información								
Modelo del iceberg								
FASE III - Conclusiones y acuerdos								
Conclusiones								
Redacción del informe final								

Fuente: Proyecto de investigación organizacional (Anexo V p.101)

La Tabla 9 presenta las diferentes fases del proceso, con sus respectivas actividades y los meses en que fueron ejecutadas. Gracias a la excelente coordinación con el equipo de trabajo de la escuela, las actividades fueron desarrolladas en los plazos previstos; no obstante, cabe señalar que, si bien a priori la propuesta consistía en abrir el cuestionario hasta la primera semana de agosto, este plazo tuvo que extenderse dada las escasas respuestas recibidas. Se requirió el apoyo de la dirección para impulsar al equipo docente a responder el cuestionario solicitado, y se extendió el plazo para completarlo hasta el 14 de agosto, en lo que fue una alteración del plazo establecido inicialmente, que originalmente era el 6 de agosto —se logró respetar que el plazo fuera en la primera quincena de agosto—.

3.3.1 Fase I: Identificación de la demanda

La primera etapa del estudio tuvo lugar en mayo de 2019, y se concentró en la identificación de la demanda, lo que requirió el despliegue de diversas técnicas de recolección de datos (ver la Tabla 10). En un primer momento se realizaron entrevistas semiestructuradas a los directores de español e inglés, con la finalidad de conocer las características y el funcionamiento actual del centro.

Tabla 10. *Tabla de técnicas de la fase exploratoria*

Técnica	Actores Involucrados	Aplicación
Entrevista semiestructurada	Director de inglés	16 de mayo
Entrevista semiestructurada	Directora de español	17 de mayo
Análisis documental	Proyecto pedagógico institucional	Mayo - junio
	Página web	

Fuente: elaboración propia.

Los datos obtenidos de esta primera instancia de recolección fueron clasificados teniendo en cuenta diferentes categorías, y se ordenaron según las dimensiones organizacionales detalladas en el marco teórico: administrativa, organizacional, pedagógica-didáctica y comunitaria. Esta clasificación favoreció la identificación de la demanda institucional (ver el Anexo I p.86).

Por otro lado, se realizó un análisis documental de la página web, la cual arrojó información relevante sobre las actividades que ofrece el centro educativo, así como de la composición de los equipos de trabajo. Además, se realizó un análisis documental del proyecto pedagógico institucional, documento que está orientado a los funcionarios de la escuela y se encarga de enmarcar las actividades que allí se desarrollan desde cierta perspectiva epistemológica, así como de aportar fundamentos pedagógico-didácticos. Asimismo, se llevó a cabo una matriz de análisis con el objetivo de sistematizar las alusiones al tema de estudio, para tratar de recuperar la perspectiva institucional (ver el Anexo II p.94).

3.3.2 Fase II: Comprensión del problema

La segunda etapa del proceso estuvo orientada a la comprensión del problema. Para esto fue necesario, en primer lugar, el análisis de los datos recogidos en la primera instancia y una lectura en profundidad de teóricos referentes que ayudara a comprender el problema. Producto de esta etapa, se elaboró un mapa conceptual con los principales temas abordados (ver el Anexo V p.101).

En segunda instancia, se elaboró un plan con diversas técnicas para profundizar en la temática de estudio, y se identificó a diferentes actores institucionales que podían aportar datos para comprender mejor el problema (ver la Tabla 11).

Tabla 11. *Tabla de técnicas aplicadas en la segunda fase*

Técnica	Unidades de análisis	Actores Involucrados	Fecha de testeo	Fecha de realización
Entrevista semiestructurada	1	Psicóloga de la escuela	21 julio	25 de julio
Entrevista semiestructurada	1	Coordinadora académica	21 julio	26 de julio
Entrevista semiestructurada	1	Docente de español con mayor antigüedad en la institución	20 julio	26 de julio
Entrevista semiestructurada	1	Docente de inglés con mayor antigüedad en la institución	20 julio	26 de julio
Cuestionario (autoadministrado)	26	Equipos de español, inglés y actividades especiales	26 de julio	29 de julio hasta el 14 de agosto

Fuente: Proyecto de investigación organizacional (Anexo V p.101)

3.2.2.1. Entrevistas

Como presenta la Tabla 11, se realizaron cuatro entrevistas semiestructuradas a informantes calificados: la psicóloga de la escuela, la coordinadora académica, y los docentes de español y de inglés con mayor antigüedad en la escuela. Previo a la instancia de entrevista se realizó un pre-test con el objetivo de valorar la necesidad de introducir modificaciones en las diferentes pautas. De este modo, se buscó triangular las diversas perspectivas de la educación inclusiva en ese contexto escolar. La coordinadora académica fue seleccionada por ser una referente del proyecto institucional, al ser la encargada de trasladar los principales lineamientos del proyecto pedagógico a la acción concreta en las tres sedes de la escuela. La psicóloga fue una informante clave, dado que es quien orienta a docentes y familias en materia de inclusión, y ha acompañado a la escuela en este proceso desde sus comienzos, asumiendo diferentes roles. Asimismo, las docentes de español y de inglés entrevistadas lograron acercar información relevante para comprender los pormenores técnicos, metodológicos y logísticos involucrados a la hora de pensar en una educación inclusiva (ver el Anexo III p.96).

Al momento de la preparación de la entrevista se tomaron en cuenta distintos elementos. En un comienzo se consideró a los diferentes estratos que serían consultados, dado que se entrevistaría a la coordinadora académica (parte del equipo de dirección), a un miembro del equipo de salud (la psicóloga), a una maestra del equipo de español y a una profesora del equipo de inglés. En el caso de las maestras, el guion de las entrevistas fue el mismo. En segundo lugar, se tuvo en cuenta que, si bien el guion era distinto para los tres casos, todas serían consultadas por categorías comunes, tales como formación, características del abordaje de la inclusión, y práctica docente. No obstante, el guion más particular fue el dirigido a la coordinadora académica, dado que buscó ahondar en las fortalezas y las debilidades de gestión en relación con la educación inclusiva, así como en las metas y los eventuales

obstáculos para alcanzarlas. Los guiones consistieron principalmente en preguntas abiertas, que invitaban a las entrevistadas a narrar su experiencia en relación con la educación inclusiva.

3.2.2.2 Cuestionario

Como parte del esquema de trabajo, se diseñó un cuestionario dirigido a los equipos docentes de español, inglés y actividades especiales, con el objetivo de saber su opinión en algunos aspectos y contrastar esa información con la obtenida en las entrevistas. Al igual que las pautas de entrevistas, el cuestionario fue sometido a una instancia de pre-test para valorar la necesidad de realizar cambios en el instrumento. El enlace al cuestionario fue proporcionado al equipo docente por la dirección de la escuela, a través de un correo electrónico. El mail fue enviado en julio, con un plazo de respuesta para los docentes de una semana, el cual tuvo que ser modificado por las escasas respuestas recibidas. Finalmente, el cuestionario estuvo disponible por dos semanas; las respuestas recibidas, sin embargo, fueron de igual forma pocas, dado que se recibieron un total de siete respuestas de las veintiséis enviadas (26%). No obstante, se destaca la presencia de respuestas de los tres estratos consultados. En resumen, cinco de las respuestas fueron del equipo de inglés, una del equipo de español y una del equipo de actividades especiales.

Diseño del cuestionario

Al momento de elaboración del cuestionario se consideraron diversas variables sobre las que valía indagar en la perspectiva docente, tales como la participación en los espacios de coordinación, las fortalezas de la escuela en materia inclusiva, sus debilidades en el mismo tópico, el registro de las adecuaciones curriculares, entre otras. Además, en el cuestionario se debía indicar el equipo de pertenencia, con el fin de comparar las experiencias en los diferentes turnos. Otro aspecto que se solicitaba señalar era la participación en los espacios de coordinación, dado que transcurren fuera del horario escolar y en muchos casos, dado que manejan temáticas mensuales, no convocan de la misma manera a todos los equipos (ver el Anexo III p.96). A su vez, con la información obtenida se realizó una matriz, en la que se sistematizaron las respuestas obtenidas (ver el Anexo IV p.99).

Sistematización de la información

Una vez clasificada y analizada la información, como método de análisis de las lógicas y las dinámicas internas de la institución educativa (ver la Figura 8, p. 58) se aplicó la técnica del iceberg (Chiavenato, 2009). Esto permitió un análisis profundo, que partió de aspectos concretos para avanzar hasta los menos visibles. Se puede hablar de tres niveles de análisis. El primer nivel, lo visible, está constituido por las manifestaciones de los integrantes de la organización. Dentro de este se destacan los siguientes elementos: lo que se dice y se escucha, los objetos, el comportamiento de las personas, los eventos. El segundo nivel, las prioridades, hace referencia a lo que prioriza la organización; en este nivel se encuentran los rituales de comportamiento, las normas de convivencia, los estilos de comunicación. Por último, los elementos nucleadores son los supuestos base de la organización; no se encuentran claros a simple vista y son conformados por los valores y las concepciones que subyacen en la institución.

Para la fase de diagnóstico se utilizaron como herramientas de análisis el árbol de problemas (ver la Figura 9, p. 66) y el árbol de objetivos (Ver la Figura 10, p. 67). El árbol de problemas consiste en la identificación de un problema central, que se coloca en el centro del árbol o en el tronco, y luego se procede a identificar sus causas primarias y secundarias. Para finalizar, en la parte superior del árbol se colocan las consecuencias y los problemas derivados del problema central (Romano, 2014).

Por otro lado, el árbol de objetivos es una herramienta que “se construye transformando las causas del árbol de problemas en enunciados positivos u objetivos” (Questa-Tortero, 2018, p. 1).

Otra de las técnicas de análisis empleada en esta investigación fue la elaboración de una matriz FODA. La matriz FODA (ver el Anexo V p.101) fue elaborada para analizar el centro educativo con fines diagnósticos. Esta herramienta permite visibilizar diversos aspectos, tanto internos como externos, que pueden operar como fuerzas positivas o negativas. De acuerdo a la propuesta de Romano (2017) el FODA “es una matriz muy útil para identificar fortalezas y debilidades (análisis interno), así como también oportunidades y riesgos (análisis externo)”. (p.22) La matriz trabaja sobre cuatro conceptos, las fortalezas, las debilidades, las oportunidades y las amenazas. Para el análisis interno tomamos a las fortalezas y debilidades, en las primeras destacamos las variables que favorecen el desarrollo organizacional, en cambio cuando hablamos de debilidades hacemos referencia a variables adversas que pueden obstaculizar la concreción de objetivos. Con respecto al análisis externo, se toman a las oportunidades como aspectos que podrían influir de forma positiva en relación a nuestros objetivos, mientras que, cuando hablamos de amenazas, estas refieren a los aspectos que dificultan u obstaculizan el logro de los objetivos. (Romano, 2017)

3.3.3 Fase III: Conclusiones y acuerdos

La última fase de la evaluación diagnóstica consistió en la redacción de un informe que fue entregado a la institución. El documento presenta el proceso de investigación y describe sus diferentes etapas. Hace referencia a aspectos tales como la metodología empleada para la recolección de datos y las fuentes consultadas. Además, presenta las principales conclusiones y establece posibles líneas de acción para el plan de mejora.

En síntesis, el proyecto de investigación organizacional constó de tres etapas: 1) la identificación de la demanda, a partir de las entrevistas exploratorias realizadas al director de inglés y la directora de español; 2) la comprensión del problema, a través de la aplicación de diversas técnicas diseñados para la recolección de datos (entrevistas, encuesta y análisis documental), y 3) el análisis de la información, que se realizó a través del árbol de problemas y objetivos, la técnica del iceberg y una matriz FODA. Esta etapa culminó con la elaboración de conclusiones de la investigación y la presentación de los principales lineamientos para el plan de mejora, actividad que se lleva a cabo en acuerdo con la instituci

3.4 Plan de mejora organizacional

A partir de los resultados del proyecto de investigación se desarrolló un plan de mejora organizacional para esta institución educativa, con el fin de revertir la problemática encontrada, en acuerdo con la institución estudiada (ver el Anexo VI p.135).

Es importante señalar que, en virtud de una lectura en profundidad, posterior al proyecto de investigación, se tomó la decisión de redefinir los objetivos. Se buscó de este modo, otorgar mayor coherencia a la implementación del proyecto.

3.4.1 Fases del diseño del plan de mejora

El plan tuvo lugar desde octubre a diciembre de 2019, y se desarrolló en tres fases (ver la Tabla 12).

Tabla 12. Fases del diseño del plan de mejora

FASES	DESCRIPCIÓN	MESES
Fase I: Diseño del plan	<ul style="list-style-type: none">- Entrega del informe del PIO a la institución.- Confirmación del equipo impulsor.- Reunión y acuerdos con el equipo impulsor.	Octubre
Fase II: Ajustes del plan	<ul style="list-style-type: none">- Definición de objetivos, metas y actividades.- Identificación de recursos requeridos.	Octubre - Noviembre
Fase III: Mecanismos de seguimiento y sustentabilidad	<ul style="list-style-type: none">- Definición y diseño de los dispositivos de seguimiento.- Elaboración de un esquema de sustentabilidad.- Redacción del plan.- Entrega del plan a la institución.	Noviembre - Diciembre

Fuente: Plan de mejora organizacional (Anexo VI p.135)

La primera fase comenzó con una reunión con el equipo impulsor propuesto, el cual fue previamente aprobado vía mail por el equipo de dirección de la escuela. La reunión con el equipo impulsor se realizó en uno de los locales de la escuela, y en ella se realizó un repaso de los resultados del proyecto de investigación y se discutieron las posibles líneas de acción que se presentaron en el informe del PIO (ver el Anexo V p.101). En la segunda fase se definieron los objetivos (general y específicos), las metas y las actividades del plan. En la tercera fase, la investigadora elaboró tres dispositivos de seguimiento y sustentabilidad, con el fin de monitorear el cumplimiento de las metas establecidas: 1) revisión de la agenda mensual, 2) cuestionario de seguimiento y 3) registro de actas en el taller (ver el Anexo VI p.135).

La revisión de la agenda mensual (ver el Anexo VI p.135) es una actividad sistemática que permitirá observar si efectivamente la asistencia de la psicóloga al turno de la tarde se cumple de forma mensual. Como actividad previa, en febrero de 2020 se debió establecer el día en que rotaría su horario: una vez

al mes la psicóloga realizará todo su turno en la escuela primaria; del mismo modo, una vez al mes realizará todo su horario en la escuela infantil. La actividad implica que las secretarías de ambas escuelas, así como las direcciones y la psicóloga, tengan conocimiento del día y las horas disponibles para esto mes a mes. El responsable de esta actividad será el director de inglés, dado que ese día la psicóloga asistirá a la escuela en el turno vespertino, y su tarea consistirá en corroborar la asistencia el día establecido, y en caso de que corresponda registrar observaciones.

El cuestionario de seguimiento (ver el Anexo VI p.135) es un instrumento que busca recoger la percepción del equipo docente convocado a las actividades de taller, a través de un cuestionario digital enviado vía mail y respondido de forma anónima. Como actividad previa, es importante que los diferentes grupos de actores institucionales sean informados de la aplicación de este instrumento. Para el análisis de la información recogida es importante tener en cuenta las metas propuestas. Las que no se logren alcanzar requerirán de especial atención, y será preciso reforzar alguna de las líneas de trabajo; para ello se sugiere ver la variable que está siendo evaluada.

El registro de actas en el taller (ver el Anexo VI p.135) es un insumo para sistematizar al finalizar el año, con información sobre el transcurso de los talleres en general, las principales temáticas abordadas y las inquietudes de los docentes en relación con las temáticas abordadas. Además, la planilla de registro de los talleres responde a una lógica de actividades encadenadas, lo que significa que a partir del registro del primer taller se elaboran las temáticas del segundo. A través de esta sistematización se busca transformar el dato en información compartible para el resto de la comunidad educativa, y se posiciona por tanto como una estrategia de gestión del conocimiento.

Los dispositivos fueron diseñados para ser utilizados siguiendo un protocolo de aplicación que indica el momento, el soporte y el responsable del empleo de cada dispositivo (ver el Anexo VI p.135).

Se realizó una planilla integradora, la cual incluye los componentes del plan y, a modo de resumen, un esquema de trabajo con los objetivos (generales y específicos), las metas y las actividades asociadas al plan. A su vez, presenta un plan de sustentabilidad que detalla los dispositivos de seguimiento y su respectivo protocolo de aplicación, además de dispositivos de gestión de la comunicación, gestión financiera y gestión de riesgos del plan (ver el Anexo VI p.135).

El dispositivo de gestión de la comunicación expone, en una matriz, las estrategias para socializar la información de acuerdo con cada objetivo específico, y a su vez señala el momento de difusión y los destinatarios de la información. Además, al pie de la tabla la matriz presenta los supuestos de realización.

El dispositivo de gestión financiera señala los gastos de inversión y los gastos de operación necesarios para llevar a cabo el plan de mejora. En este caso, la tabla presentada detalla principalmente gastos de operación, que abarcan desde materiales de papelería hasta honorarios profesionales.

Por último, el dispositivo de gestión de riesgos propone, por un lado, riesgos asociados al apoyo institucional, y por otro lado plantea riesgos vinculados con los recursos humanos, e incluye algunas alternativas para ambos casos (ver el Anexo VI p.135).

En síntesis, el plan de mejora organizacional se desarrolló en tres fases principales, que abarcaron 1) el diseño del plan, en acuerdo con el centro educativo estudiado, tras la conformación de un equipo impulsor para ese fin; 2) la definición de metas, objetivos y actividades, y 3) la elaboración de mecanismos de seguimiento y de sustentabilidad. El diseño del plan de mejora culminó con la entrega de un informe al centro educativo.

SECCIÓN IV - RESULTADOS Y CONCLUSIONES

4 Resultados y conclusiones

En esta sección se presentan los resultados obtenidos en el trabajo realizado en el centro educativo. Se exponen los principales hallazgos del proyecto de investigación organizacional y se presenta el plan de mejora elaborado en función de los resultados obtenidos. Se realiza, además, un análisis de los datos recabados, para luego articularlos con los aportes de los marcos teórico y contextual presentados en las secciones anteriores.

4.2 Resultados del diagnóstico institucional

Como fue presentado en el marco aplicativo, la investigación organizacional se realizó en tres fases: 1) la identificación de la demanda, que consistió en una primera colecta de datos y en la elaboración de una matriz y un modelo de análisis; 2) la comprensión del problema, a través de una segunda colecta de datos por medio de entrevistas y la aplicación de un cuestionario; 3) elaboración de conclusiones y acuerdos, con base en la información recabada y su análisis usando la técnica del iceberg y el árbol de problemas/objetivos. Esta fase concluyó con la redacción del informe y su presentación al centro estudiado. Para acceder a mayores detalles de los datos obtenidos en el diagnóstico institucional puede consultarse el Anexo V (p.101).

4.2.1 Primera colecta de datos

Al inicio de la investigación se realizaron dos entrevistas exploratorias, con el fin de identificar la demanda institucional. Una se realizó con el director de inglés, y otra con la directora de español del centro educativo. Su temática estuvo orientada a explorar sobre la educación inclusiva en el contexto de la escuela, tal como fue acordado previamente con la dirección general. De las entrevistas surgió un dato interesante: la institución había dejado de reconocerse como una escuela inclusiva, pero no existían grandes cambios en los componentes de salud o pedagógicos que dieran cuenta de este cambio.

En realidad, una de las decisiones que tomamos este año fue eliminar del discurso o por lo menos quitarlo de la primera plana, esto de lo inclusora como escuela, porque surgen estos cuestionamientos, porque somos inclusores al grado que podemos serlo, hay diferentes grados y diferentes áreas en las que uno puede ser inclusor y quizás esto no está desarrollado todavía en la academia (EE 1; 8).

Esto dejó entrever otra cuestión vinculada con el tema: los componentes del abordaje de la educación inclusiva para el equipo de dirección y las herramientas docentes para acompañar esta acción. Se manifestó, por tanto, la necesidad de conocer la perspectiva docente sobre el tema, así como también la visión de la psicóloga y de la coordinadora académica del proyecto escolar.

Además, se realizó un análisis documental del Proyecto pedagógico institucional (ver el Anexo II p.94).

La información obtenida en la entrevista exploratoria se clasificó en una matriz de análisis, de acuerdo con las cuatro dimensiones institucionales introducidas por Frigerio et al., (1996) ya referidas en el marco teórico: la organizacional, la administrativa, la pedagógico-didáctica y la comunitaria (ver el Anexo I p.86). Esta clasificación permitió comprender de mejor modo las dimensiones afectadas por la problemática. Como puede apreciarse en el modelo de análisis (ver la Figura 7), las dimensiones más comprometidas son la pedagógico-didáctica y la organizacional.

4.2.1.1 Modelo de análisis

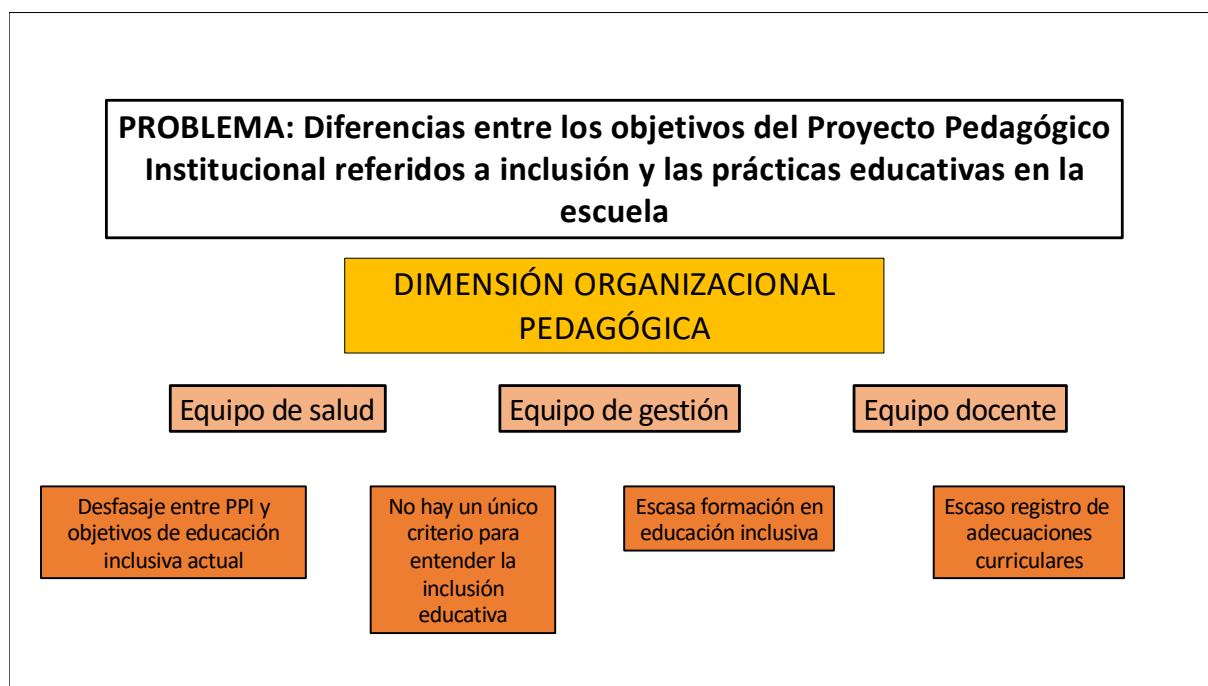


Figura 8. Modelo de análisis. Fuente: Proyecto de investigación organizacional (Anexo V p.101)

La dimensión pedagógico-didáctica se vincula con elementos de la gestión curricular, tales como el currículo prescripto, la selección de contenidos curriculares, las prácticas pedagógicas, las prácticas evaluativas, las construcciones metodológicas, el modelo educativo, entre otras (Frigerio et al., 1996); es en este sentido que vinculamos esta dimensión con la problemática detectada, en tanto la educación inclusiva implica la reflexión principalmente desde estas dimensiones.

Asimismo, la organizacional es también una de las dimensiones comprometidas, en tanto se compone por el conjunto de elementos estructurales que toman cuerpo en cada establecimiento educativo, delineando un determinado estilo de funcionamiento. Destacamos la organización de las tareas y el uso del tiempo, pero también se compone de elementos tales como el sistema simbólico y curricular, estilo de gestión, entre otros. (Frigerio et al., 1996)

4.2.2 Segunda colecta de datos

Una vez identificada la demanda institucional se procedió a una segunda colecta de datos por medio de entrevistas a la psicóloga de la escuela, la coordinadora académica, y las docentes de español y de inglés con mayor antigüedad en la institución. Además, se aplicó un cuestionario a los docentes de español, de inglés y de actividades especiales.

4.2.3 Principales resultados del estudio diagnóstico

Sistematización de la información

Tras la obtención de los datos comenzó su procesamiento, para lo que se analizó y clasificó la información utilizando el modelo del iceberg (ver la figura 9). Esta técnica permite analizar a fondo la cultura institucional, partiendo de lo manifiesto para luego ir hacia los niveles más profundos. (Chiavenato, 2009)

En el primer nivel, en la punta del iceberg, se colocan los elementos visibles; en el caso del centro estudiado se destacan la buena comunicación con las familias, el trabajo con los técnicos de niños y niñas, la presencia actual de cierta cultura de la inclusión en la escuela, las escasas estrategias para apoyar al equipo de inglés en lo que a inclusión refiere, y la falta de condiciones edilicias de la escuela para dar respuesta a todas las posibles prácticas inclusivas.

El segundo nivel refiere a las prioridades institucionales, de las cuales en el caso del centro estudiado se destaca no etiquetarse como una escuela inclusiva, la calidad educativa que brinda y la mejora del proyecto de salud.

En el tercer nivel se encuentran los elementos que constituyen el cimiento organizacional y que no son visibles a primera vista, pero sí es posible inferir a partir de los datos recogidos en la investigación. Dentro de los aspectos destacados vinculados a este nivel se encuentran el escaso registro de adecuaciones curriculares y prácticas inclusivas, la necesidad de contar con un equipo comprometido para trabajar la inclusión, los desafíos que genera la inclusión a nivel organizacional y la preocupación por la reputación.

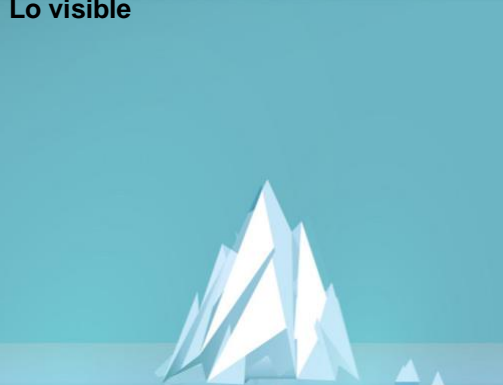


<p>Lo visible</p> 	<p>Buena comunicación con las familias</p> <p>Se trabaja con los técnicos de los niños y niñas</p> <p>Escuela que trabaja actualmente con atención personalizada a niños y niñas</p> <p>Escasas estrategias de apoyo para el equipo de inglés en abordaje de la inclusión</p> <p>No hay accesibilidad universal</p>
<p>Lo priorizado</p> 	<p>No etiquetarse como una escuela inclusiva</p> <p>La calidad educativa que brinda</p> <p>Mejorar el proyecto de salud en las tres escuelas</p>
<p>Lo subyacente</p> 	<p>Escaso registro de adecuaciones curriculares y prácticas inclusivas</p> <p>Necesidad de contar con un equipo comprometido para trabajar desde la inclusión</p> <p>Desafíos que genera la inclusión a nivel organizacional</p> <p>Preocupación por la reputación</p>

Figura 9. Técnica del iceberg. Fuente: Proyecto de investigación organizacional (Anexo V p.101)

El primer nivel: lo visible

Se constata un interés general en priorizar el aprendizaje de calidad en todos los escolares de la escuela, reconociendo la diversidad que se da en los procesos de todos los niños y las niñas; “estos niños que aprenden diferente, que no son solo los niños con autismo o Asperger; no todos los niños aprenden de la misma manera, sino que hay una necesidad de pensar cómo abordar el aprendizaje del niño” (EP 1; 1).

La escuela tiene una rica historia de trabajo con la inclusión, y ha logrado mejorar procesos de comunicación con otros agentes educativos vinculados con los niños y las niñas:

- “Desde la escuela logramos esto de que vengan los técnicos a trabajar a la escuela, lograr que lo interdisciplinar se meta en la escuela” (EP 1; 1).

La orientación de trabajo propuesta se alinea con Booth y Ainscow (2015) en tanto, los autores reflexionan sobre la construcción de escuelas que eliminen barreras para todo el estudiantado. No obstante, es importante señalar que hay un abordaje personalizado cuando así se requiere, como es el caso del trabajo con técnicos que apoyan la trayectoria educativa de los niños dentro del espacio escolar. En este sentido Echeita (2011) es uno de los autores que promueve poner énfasis en prácticas que prevengan la exclusión, trabajando sobre la eliminación de barreras dentro de la institución.

Escaso apoyo técnico y referencias para las prácticas docentes

Por otro lado, otro aspecto que se destaca en las entrevistas y las respuestas de los cuestionarios está vinculado con las escasas estrategias de apoyo al equipo de inglés:

- “Creo que habría que tener un cuerpo, un grupo interdisciplinario que pudiera apoyarte. Porque yo en forma personal no tengo la formación [...] a veces me doy cuenta que no tengo todas las herramientas para hacer lo mejor por el niño” (ET 1; 1).

En la misma línea, los docentes señalan como debilidad en relación a la educación inclusiva:

- “Solo hay una psicóloga y va a la escuela un día a la semana y en un horario solo, lo que dificulta la comunicación de dudas o consultas” (CED; 1).
- “A mi entender la falta de apoyo y trabajo con los miembros de la dirección/psicóloga” (CED; 4).
- “Falta de formación y profesionales que puedan apoyar los procesos” (CED; 5).

Pero estas preocupaciones no son únicamente del equipo de inglés, sino aspectos que en general preocupan al resto de los docentes:

- “Me parece que la escuela cuenta con poco tiempo con un equipo de salud, el tiempo que viene la psicóloga es poco” (EM 1; 4).
- “Cuando el docente a veces se siente como que 'con esto no puedo' a veces pasan muchos días para que puedas volver a encontrarte a esa persona [psicóloga] porque viene una vez por semana” (EM 1; 4).

Los docentes hacen explícita la necesidad de contar con una ayuda extra para orientar sus prácticas, así como para apoyar el desgaste que genera la vida cotidiana del centro:

- “A veces los tiempos de uno como docente, que está enfrentado al problema todos los días son diferentes al proyecto, eso genera ansiedad” (ET 1; 3).
- “Los docentes que tienen niños con situaciones complicadas se sienten desbordados” (EM 1; 2).
- “Yo no creo que los docentes tengamos que saber todo, sí considero que tenemos que tener herramientas porque si no le genera mucho desgaste y no va a poder” (EM 1; 2).

Se destaca una línea de trabajo particular cuando se habla del abordaje con niños y niñas en situación de discapacidad, que dialoga muy de cerca con la noción de necesidades educativas especiales

presentada por Blanco (1999). Desafortunadamente, esta línea de trabajo acarrea concepciones en torno a la discapacidad que no considera el contexto y la eliminación de barreras, sino que centra el problema en la persona, que en un entorno homogéneo ve comprometido su proceso de aprendizaje.

Otros actores mencionan aspectos edilicios del centro, que a priori no parece brindar accesibilidad:

- “La inclusión no es solamente el aspecto físico, hay una respuesta de la dirección general a apoyar a la administración de que cuando sea necesario se va a comprar un elemento que permita ascender las escaleras. [...] tengo la convicción que hasta que no esté ese aparato no va a ser necesario, porque nomás pasás por la puerta y ni te cuestionás en tocar timbre a ver si hay un aparato que te ayude a subir las escaleras” (EE 1; 5).

Este aspecto es fundamental, y así lo establece el “Protocolo para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos” (ANEP, 2015). La accesibilidad física es uno de los aspectos en los que las organizaciones tienen influencia directa, con la capacidad de mejorarla con ascensores, rampas de accesibilidad, entre otros. Una forma de eliminar las barreras de aprendizaje y participación es considerar el entorno que la organización educativa propone, esto es, reflexionar sobre si los espacios físicos pueden ser utilizados por todos los niños y las niñas. Es comprensible que ciertos ajustes no se realicen cuando no hay una necesidad específica, tal como plantea el entrevistado; no obstante, es cierto que esto implica una privación de acceso para quien se quiera acercar y no encuentre acceso universal.

El segundo nivel: lo priorizado

A nivel de dirección se prioriza el intercambio y la problematización de lo que sucede en la interna del centro. Algunas situaciones puntuales desencadenaron la discusión sobre si la institución puede catalogarse como una escuela inclusiva, lo que llevó a resolver dejar de promocionarse como tal:

- “Somos una escuela que trabaja en diferentes situaciones, pero no me definiría como una escuela inclusiva” (EC 1; 1).
- “Este año medíamos si nos podíamos definir como una escuela inclusiva, inclusora o no, y nos cuestionábamos esto que antes no dudábamos en decirlo” (EE 1: 2).

La directiva pone énfasis en mejorar el proyecto de salud de la institución y dar continuidad a los procesos que se inician en el maternal y en la escuela inicial:

- “Creo que en este momento estamos logrando un trabajo que no se venía haciendo en la escuela, porque estamos logrando una continuidad, con el trabajo de la psicóloga en todas las escuelas, le da una continuidad a cualquier desarrollo” (EC 1; 2).

A nivel organización se denota una planificación y una discusión constantes sobre cómo mejorar aspectos del funcionamiento, así como también respecto de cómo responder a los constantes emergentes de la vida organizacional. Si analizamos esto a través de los estadios de desarrollo

organizacional (Gairín et al., 2009) podemos ver aspectos claros del segundo nivel, la organización como texto, en los que la identidad de la escuela está muy presente y se establecen proyectos que mejoran las prácticas escolares y reflexionan en torno a ellas. Además, los espacios de formación permanente que funcionan para dar soporte a la tarea docente dentro de la escuela nos hablan de aspectos de un tercer nivel de desarrollo. Sin embargo, no hay una definición clara de los mecanismos de evaluación y monitoreo de sus proyectos, así como tampoco hay evidencia de transformaciones recientes.

El tercer nivel: lo subyacente

Escaso registro de lo realizado en la escuela en materia de inclusión

En el cuestionario, solo 28,6% de las respuestas dejaron registro de adecuaciones curriculares en referencia a la planificación. Además, no hay otras formas de sistematización de experiencias realizadas a nivel de inclusión en la escuela.

- “Estaría bueno tener una más a la cotidiana, un compendio de unidades, de ideas, de estrategias de enseñanza, creo que existe la capacidad de hacer eso” (EE 2; 14).

Una de las formas de favorecer el aprendizaje institucional es a través del registro de las prácticas docentes; además de contribuir a la construcción de memoria institucional, estos insumos son valiosos para intercambiar, compartir y discutir a nivel de equipo sobre aspectos organizacionales, específicamente en la dimensión pedagógica-didáctica (Frigerio et al., 1996). Este registro de vincula con la gestión del conocimiento (Gairín, 2018), y los beneficios de generar insumos compartibles con el resto de la comunidad educativa.

Mejorar la calidad educativa definitivamente tiene que ver con generar espacios que favorezcan la construcción de conocimiento; los insumos para estos intercambios son la antesala de la reflexión. Favorecer la producción de insumos, la reflexión sobre las prácticas y las instancias de intercambio incide directamente en lo que Hargreaves (2005) denomina la forma de la cultura organizacional. Si apuntamos a la construcción de una cultura colaborativa (Bolívar, 2000) es necesario convocar a los docentes, ya sea para el análisis de sus prácticas como para que existan experiencias de intercambio y comunicación reflexiva.

Inscripción del modelo social de la discapacidad en el centro educativo

Esto se vincula directamente con las prácticas educativas y con cómo los diferentes docentes son capaces de incorporar algunas herramientas:

- “El maestro tiene que estar receptivo a recibir ese niño que se va a incluir o que haya que hacerle una adaptación curricular” (EP 1; 2).
- “Los maestros se pueden súper informar, pero si no tenés una concepción o un deseo de decir 'yo quiero trabajar desde este lugar' por más cursos que tengas...” (EP 1; 4).

- “El hacer adaptación curricular implica tener una flexibilidad constante, y hay docentes que somos más estructurados y hay otros que somos menos estructurados, [...] es como un replantearse día a día la forma de trabajar. Hay docentes que tienen mucha más facilidad para trabajar con cierto tipo de alumnos y hay docentes que tienen más flexibilidad para otros. Eso es como un ejercicio constante como docente que tenés que reconocer tus limitaciones, al igual que los niños y pedir ayuda” (EE 2; 7).
- “Hay docentes que les cuesta mucho trabajar con aquellos niños que están muy desfasados del nivel que se espera para un grado o para abajo, hay docentes que también les cuesta seguir impulsando a aquellos que están muy por arriba” (EE 2; 7).

En estrecha relación con la evidencia presentada es importante destacar que el modelo social de la discapacidad según Palacios (2008), tiende a la eliminación de barreras sociales que las personas con diversidad funcional encuentran en sus contextos habituales. La eliminación de barreras puede estar en realizar una oportuna adecuación curricular, es por esto que se debe trabajar con el equipo docente para enfrentar esta tarea con un criterio unificado, basado en el modelo social. Además, trabajar desde este enfoque implica reflexionar sobre la conceptualización del otro con quien trabajo, el otro como sujeto de derecho. Estas herramientas pueden ayudar a trascender las prácticas discrecionales, y permitir que los docentes reconozcan las barreras que la institución educativa y sus prácticas presenta, para poder eliminarlas. Este modelo significa un cambio de paradigma frente al modelo que trabaja desde las necesidades educativas especiales. Para ello se debe trabajar según Echeita (2011) problematizando los componentes de la escuela que pueden interactuar de forma negativa con la posibilidad de aprendizaje de niños y niñas, esto implica reflexionar sobre las concepciones en torno a la discapacidad sobre las que nuestras prácticas educativas se erigen. Deconstruir la mirada sobre cómo abordamos la inclusión es fundamental si detectamos diversas concepciones que originan prácticas discrecionales que obstaculizan los diversos procesos de aprendizaje.

La formación permanente

Como se plantea, la formación no es lo único, pero contar con herramientas técnico-pedagógicas para trabajar desde una perspectiva inclusiva es importante; no obstante, 42,9% de quienes respondieron el cuestionario consideran no tener tales herramientas.

A nivel de dirección, si bien la formación podría ayudar a brindar herramientas, hay aspectos vinculados con la concepción de la educación y el modelo social de la discapacidad que se consideran más relevantes:

- “Yo creo que aparece como inquietud, esto de formarse. Cuando uno lo piensa así el hacer un curso, un curso no te va a garantizar tener las herramientas para llevarlo adelante y hacerlo cotidianamente también implica horas, dedicación además del dinero; que lo podría dar la escuela o la persona. Implica un esfuerzo, salir de la zona de confort y para esto se necesita que sea una exigencia o que la persona esté convencida” (EE 1; 11).

- “La formación de magisterio es muy estructurada, intenta ser más vanguardista pero después uno se choca con una realidad en la práctica, donde no ponés en práctica todo lo que te enseñaron” (EE 2; 12).
- “La inclusión está obligada, el magisterio debería repensar eso y saber que cuando empieces a trabajar te vas a encontrar con estas situaciones” (EM 1; 3).

En adición, en los cuestionarios el equipo de la escuela también señala como debilidad:

- “Infraestructura, falta de capacitación docente y de materiales y espacios” (CED; 6).
- “La formación del equipo docente no es pertinente para el abordaje de muchas situaciones que se dan en el contexto cotidiano, con alumnos incluidos” (CED; 2).

La escasa formación del profesional docente en relación con la población con discapacidad, según Crosso (2014), puede devenir en obstáculo y generar un descenso del nivel de la calidad educativa, dado que el docente no es capaz de responder de acuerdo con las necesidades de la población. Es preciso, nos recuerda la autora, contar con formación específica, actualizada, que desestime la visión estereotipada sobre las personas en situación de discapacidad, y habilitar prácticas que eliminen las barreras al aprendizaje y la participación. Asimismo, a través de la capacitación de los equipos de trabajo se puede lograr una mayor apropiación del modelo social de la discapacidad, en el cual los factores sociales son los que eventualmente restringen, limitan o impiden a las personas con diversidad funcional convivir con el resto de la sociedad. Tal como señala Calvo (2013) la formación docente para la inclusión educativa comprende elementos pedagógicos, didácticos y éticos, vinculados a las nociones de compromiso y justicia social que deben responder al proyecto social.

Desafíos a nivel organizacional

Otro aspecto del tercer nivel es la organización de los horarios de los técnicos y sus horas destinadas al apoyo docente, el trabajo sobre las concepciones de educación plasmadas en el proyecto de centro y cómo esto se traduce en las prácticas educativas a través de proyectos, actividades y metodologías de trabajo. Esto se relaciona con la atención personalizada que requiere la inclusión y con cómo la escuela lo viene tramitando desde hace ya varios años, lo que abarca las percepciones docentes y del equipo de gestión:

- “Los desafíos de las inclusiones no son los mismos” (EP 1; 2).
- “Sería muy rico que desde la escuela podamos capacitar a nuestro personal para que pueda atender mejor esas situaciones” (EC 1; 2).
- “Para que la inclusión sea real y no quede en el campo de las buenas intenciones es necesario que se trabaje sistemáticamente y se incorporen profesionales dedicados a contemplar estos aspectos” (CED; 4).

Preocupación por la reputación de la institución

Si bien históricamente han trabajado con inclusiones a nivel de aula, a algunos actores el escenario actual los lleva a cuestionarse y a replantearse aspectos del proyecto:

- “Ellos querían una escuela inclusiva, que era el proyecto educativo, pero la práctica los llevó a darse cuenta que no podían tener más de un niño por clase, creo que hay un repienso, una cosa es lo que sueño y otra la realidad” (ET 1; 2).
- “Hay cosas que no podemos sostener y esas cosas si no las podemos sostener tenemos que ser claros, no podemos mentir, no podemos ocultar, pero tenemos que ser claros y algunos compromisos no los podemos asumir porque no estamos a la altura” (EE 1; 3).

Trabajar en virtud de la mejora de la calidad acorde a la propuesta de Gairín (2004) está vinculado a reflexionar sobre los diferentes elementos del sistema. Es preciso poder generar coherencia entre el proyecto de centro y las prácticas que efectivamente la escuela realiza.

4.2.4 Lineamientos para el desarrollo del plan de mejora organizacional

A partir de los datos recogidos en la fase de aproximación diagnóstica, se concluye que las principales dificultades vinculadas con el problema refieren a:

- escasa formación docente con perspectiva inclusiva,
- escasa orientación técnica para equipos docentes,
- escaso registro de los ejercicios para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación.

Tomando en cuenta la fase de aproximación diagnóstica, se elaboró un árbol de problemas (ver la Figura 10) que esboza las causas y los efectos de la problemática estudiada, a la vez que desglosa algunos de los principales componentes.

Lo que podemos identificar como central es la dificultad para definir objetivos claros y coherentes con lo propuesto en el proyecto pedagógico institucional en relación con la educación inclusiva. Queda claro también, a partir de las entrevistas, que, a pesar de haber decidido no denominarse escuela inclusiva, en la vida cotidiana del centro se llevan a cabo diversos ejercicios de eliminación de barreras al aprendizaje y la participación. Docentes con gran trayectoria dentro de la institución ilustran con ejemplos los múltiples ejercicios que ha realizado la escuela desde sus inicios. Además, agregan que la formación en esta temática era una arista importante, que con el paso del tiempo y los cambios en el equipo técnico tomó otra dirección.

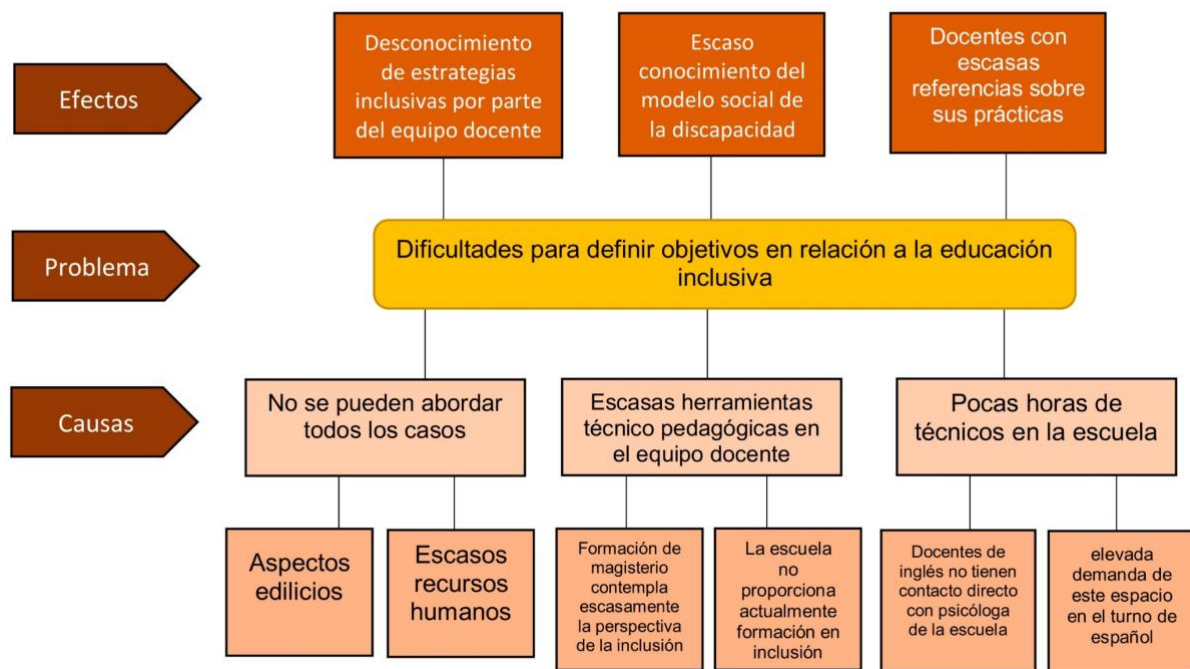


Figura 10. Árbol de problemas. Fuente: Proyecto de investigación organizacional (Anexo V p.101)

En el plan de mejora se apunta a trabajar en aspectos de la cultura organizacional, contribuyendo a la construcción de un lenguaje en común en torno a la inclusión. Esta temática desborda el espacio escolar, es una perspectiva de justicia social que defiende el derecho a la educación de niños y niñas (ver la Figura 11).

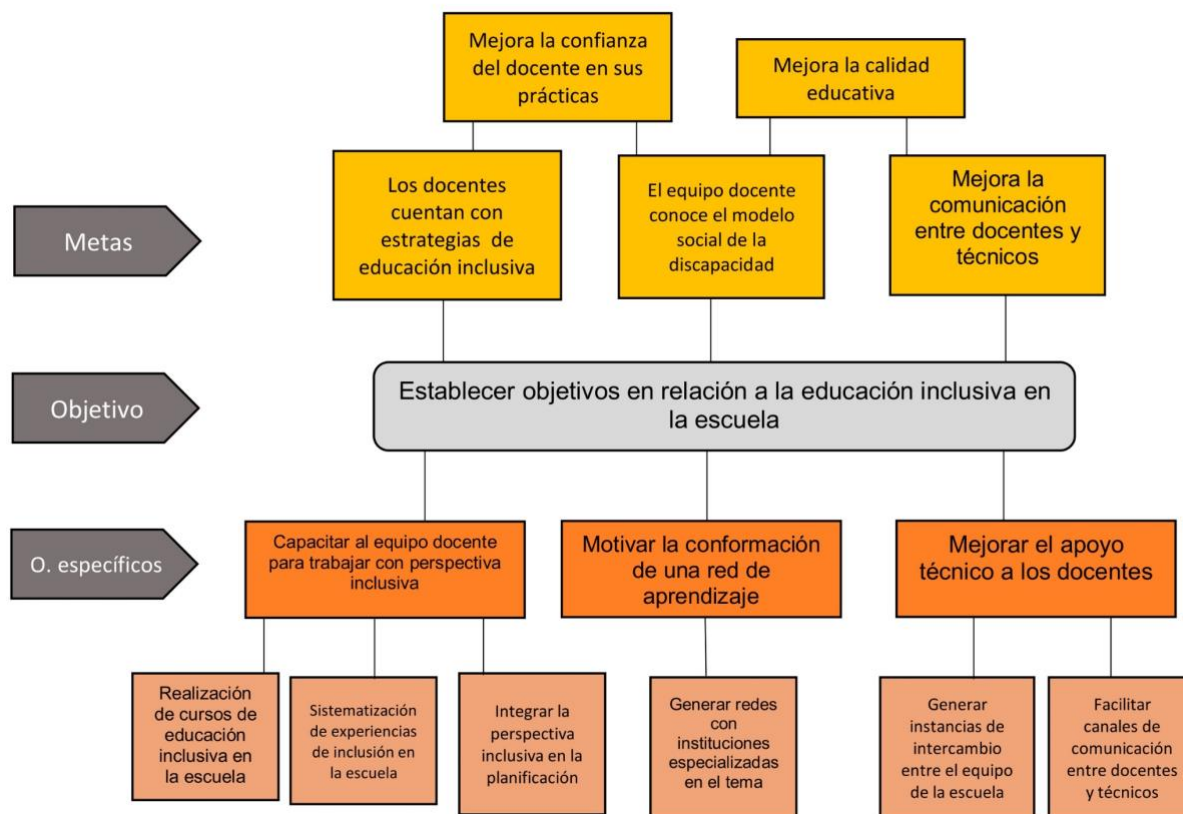


Figura 11. Árbol de objetivos. Fuente: Proyecto de investigación organizacional (Anexo V p.101)

En el plan de mejora se propone revisar el discurso de la educación inclusiva que emplea la escuela tomando referentes teóricos actuales como Palacios (2008), Calvo (2013), y Booth y Ainscow (2015).

Por otro lado, se buscará implementar medidas que mejoren la comunicación entre técnicos y docentes, así como promover espacios que propicien el intercambio presencial para generar instancias de reflexión más potentes.

Además, se propone acordar acciones que apunten a la formación de los docentes y a incorporar la gestión del conocimiento de modo que contribuya a favorecer una cultura colaborativa dentro del centro.

4.3 Resultados vinculados con el diseño del plan de mejora

Una vez finalizado el proyecto de investigación organizacional se hizo entrega del informe con los resultados obtenidos a la institución (ver el Anexo V p.101). Luego de así estipulado con el equipo de dirección, se mantuvo la primera reunión con el equipo impulsor con el fin de acordar los próximos pasos y comentar los aspectos principales del informe.

Luego se procedió al diseño del plan de mejora junto con el equipo impulsor, compuesto por la coordinadora académica y la psicóloga de la escuela, y con la investigadora en rol de asesora.

4.3.1 Componentes del plan de mejora

A continuación se presentan los principales componentes del plan de mejora, es decir, sus objetivos y metas proyectadas, las principales líneas de actividad, los recursos requeridos y el cronograma para su ejecución. Además, se integran los dispositivos de seguimiento que permitirán monitorear y evaluar los resultados. Los detalles del plan pueden consultarse en el Anexo VI (p. 135).

4.3.1.1 Objetivos

En el transcurso de la investigación se realizó una exploración en profundidad de la temática inclusión y su inscripción en el centro educativo. Esto tuvo como fin tomar conocimiento sobre la situación actual, recolectando percepciones y manifestaciones culturales en torno al tema, y así orientar estrategias para su mejora. Cabe señalar, que el objetivo propuesto en el Proyecto de investigación organizacional es modificado en virtud de un análisis posterior que se realizó durante el proceso de elaboración de la memoria final. La redefinición de objetivos tuvo como propósito otorgar mayor coherencia a la propuesta de mejora organizacional.

Objetivo general

Contribuir a la construcción de un lenguaje común desde una perspectiva de educación inclusiva en la escuela primaria.

Objetivos específicos

1. Incrementar los encuentros entre el equipo técnico y el equipo docente, en pro de mejorar la calidad del apoyo al equipo docente.
2. Capacitar al equipo docente en educación inclusiva.
3. Sistematizar las prácticas de educación inclusiva desarrolladas en la escuela.

4.3.1.2 Metas

- Respecto del objetivo general, se estableció como meta que 90% del equipo docente comprende la perspectiva de educación inclusiva propuesta por el PPI.
- En cuanto al incremento de los encuentros entre los equipos técnico y docente, se propone que una vez al mes los docentes de inglés y de español se reúnan con la psicóloga de la escuela con el propósito de orientar y acompañar las prácticas educativas.

- En lo que tiene que ver con la capacitación docente, se proyecta que 90% del equipo docente se capacite en educación inclusiva en la escuela.
- Para crear insumos que favorezcan el conocimiento organizacional del centro educativo, se propone el armado de un documento que presente lo trabajado en la escuela durante el año 2020.

4.3.1.3. Actividades

Se definió trabajar sobre las siguientes líneas:

- 1) Generar encuentros de forma mensual entre el equipo docente de inglés y la psicóloga de la escuela, con el fin de mejorar el apoyo y la orientación en prácticas inclusivas.
- 2) Ofrecer dos talleres formativos a lo largo del año que aborden la temática de la educación inclusiva.
- 3) Recoger y sistematizar información vinculada con las prácticas inclusivas llevadas adelante por el centro escolar a lo largo de 2020.

4.3.1.4 Recursos

En el plan de mejora organizacional se buscó optimizar los recursos del centro educativo, por lo que los recursos requeridos para la ejecución del plan y la realización de tareas se emplearán dentro de su horario habitual (ver la Tabla 13).

Tabla 13. *Recursos necesarios para la implementación del plan*

RECURSOS	
Humanos	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinadora académica - Directora de español - Director de inglés - Psicóloga de la escuela - Docente de educación para la salud - Secretaría de escuela primaria - Secretaría de escuela infantil
Infraestructura	<ul style="list-style-type: none"> - Sala de reuniones docente-técnico - Salones para talleres formativos
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Soporte electrónico: computadora, laptop, parlantes - Conexión a internet - Cámara fotográfica para registro audiovisual - Materiales de papelería: hojas, lapiceras, marcadores, papelógrafo - Hojas para el registro de los encuentros técnico-docentes
Financieros	<ul style="list-style-type: none"> - Presupuesto para honorarios de los talleristas (si bien los talleres están a cargo del equipo de salud, es necesario presupuestar horas, dado que los talleres se sumarán a las tareas que ya realizan).

Fuente: Plan de mejora organizacional (Anexo VI p.135)

4.3.1.5 Cronograma

Considerando las características de la institución educativa y los objetivos planteados, el plan de mejora organizacional estipuló su comienzo en el mes de febrero, extendiéndose hasta diciembre del año 2020. A efectos de organizar los tiempos de dedicación previstos para cada una de las actividades, se presenta una tabla organizada en un diagrama de Gantt, en la que se presentan las diferentes actividades propuestas con el mes estimado para su cumplimiento y su respectiva actividad de seguimiento (ver la Tabla 14).

Tabla 14. Cronograma de actividades y aplicación de los dispositivos de seguimiento

CONCEPTO	MESES (FEBRERO 2020 - DICIEMBRE 2020)											
	feb	mar	abr	may	jun	jul	ago	set	oct	nov	dic	
Objetivo específico 1: incrementar los encuentros entre los equipos técnico y docente, en pro de mejorar la calidad del apoyo al equipo docente.												
Actividad 1.1: Fijar el día rotativo												
Actividad 1.2: Presentar el formato												
Actividad 1.3: Compartir el calendario												
Actividad 1.4: Organizar la agenda												
Seguimiento												
Objetivo específico 2: capacitar al equipo docente en educación inclusiva.												
Actividad 2.1: Taller formativo												
Actividad 2.2: Relevar insumos												
Actividad 2.3: Preparar taller de junio												
Seguimiento												
Objetivo específico 3: sistematizar las prácticas de educación inclusiva desarrolladas en la escuela.												
Actividad 3.1: Registro de talleres												
Actividad 3.2: Sistematización de adecuaciones												
Actividad 3.3: Realización de informe												
Seguimiento												

Fuente: Plan de mejora organizacional (Anexo VI p.135)

4.3.1.6 Seguimiento

A los efectos de que exista un adecuado control, se realizó el diseño del plan de seguimiento. Este establece los mecanismos a través de los cuales tendrá lugar el monitoreo y el seguimiento, aportando información respecto de los logros, los avances y los aspectos a modificar. A su vez, los instrumentos de monitoreo cuentan con sus respectivos protocolos de aplicación (ver el Anexo VI p.135).

Los instrumentos seleccionados en este plan de mejora fueron la revisión de la agenda mensual, el cuestionario hecho a los docentes y las actas del taller.

La revisión de la agenda semanal apunta a monitorear el grado de cumplimiento alcanzado por el equipo de gestión, en cuanto a la distribución de los horarios y los turnos de la psicóloga de la escuela.

Con la aplicación de un cuestionario a los docentes se busca conocer su grado de satisfacción, así como ofrecer un espacio de retroalimentación sobre los encuentros.

Por último, las actas del taller son para generar insumos para sistematizar al finalizar el año, así como para recabar información sobre el transcurso de los talleres en general, las principales temáticas abordadas y las inquietudes de los docentes en relación con las temáticas abordadas. Además, la planilla de registro de los talleres responde a una lógica de actividades encadenadas; esto significa que a partir del registro del primer taller se pensarán las temáticas propuestas para el segundo.

4.4 Conclusiones

En este apartado se cruzan los principales resultados del diagnóstico institucional y del plan de mejora presentados con los aportes que fueron desarrollados en los marcos teórico y contextual.

4.4.1 Por qué construir un lenguaje común sobre la educación inclusiva

Desde el comienzo del estudio estuvo presente que la escuela, desde hace varios años, viene llevando a cabo diversas experiencias en educación inclusiva. Una de las expresiones más visibles de esto son los niños y las niñas que asisten al centro diariamente con acompañantes pedagógicos. No obstante, en las entrevistas el equipo de dirección dejó claro que no es esa la única experiencia en inclusión, sino que cotidianamente los docentes se encuentran con niños y niñas que, si bien no cuentan con un diagnóstico, son escolares que precisan adecuaciones curriculares. Estos elementos motivan la reflexión sobre lo normativo de los espacios escolares, sobre su “carcasa” rígida para muchos que, año a año, realizan un esfuerzo por aprender en estas escuelas. El aprendizaje no es solo de niñas y niños, pues los docentes, los equipos de dirección y el resto del personal también aprenden; para que esto suceda es necesario generar condiciones que promuevan la reflexión, y que se pongan en palabras las cosas que mejoran u obstaculizan las prácticas educativas.

En las entrevistas realizadas a las docentes y los equipos de dirección se encontraron elementos que dan cuenta de un escaso trabajo sobre el paradigma social que propone el modelo social de la discapacidad (Palacios, 2008). No obstante, es notorio el interés por mejorar y ofrecer a la comunidad educativa una educación de calidad.

A través de los cuestionarios, los docentes manifestaron que había mucho que hacer si la intención era trabajar desde una perspectiva inclusiva, y trajeron a colación aspectos edilicios, las horas de apoyo técnico y la escasa formación sobre este tema que tienen los docentes en general.

4.4.2 Formación permanente en la escuela primaria

De acuerdo con uno de los referentes teóricos consultados, Crosso (2014), la formación de los equipos docentes, de la mano con su actualización y capacitación, son fundamentales para evitar la obstaculización de los procesos educativos de personas en situación de discapacidad.

Proponer espacios formativos para los equipos docentes es, sin duda, una herramienta muy valiosa para abordar el modelo social de la discapacidad y actualizar con nuevos contenidos a estos equipos. Además, a nivel organizacional se entiende que este es un proceso colaborativo que requiere la participación activa y el compromiso de todo el equipo, por lo que convocar a los docentes a estas instancias es un modo de brindar un espacio de reflexión, conversación y construcción colectiva.

4.4.3 Los espacios de intercambio entre técnicos y equipos docentes

Uno de los principales problemas señalados por los equipos docentes es el escaso tiempo previsto para el intercambio entre docentes y técnicos. El hecho de que el equipo de inglés no tuviera un intercambio planificado con la psicóloga de la escuela generaba especial malestar, ya que los docentes entienden que se trata de un espacio valioso, al tratarse de un referente a la hora de pensar una adecuación curricular o de buscar nuevas estrategias metodológicas que favorezcan el trabajo con niños y niñas. Contar con ese espacio sin dudas mejoraría la calidad de trabajo de los docentes y la atención brindada a los escolares.

4.4.4 La gestión del conocimiento en la escuela

La gestión del conocimiento cobra relevancia en este escenario de aprendizaje, involucrando a todos los equipos de la escuela a colaborar de forma activa con el desarrollo de la organización. El conocimiento como factor de transformación posiciona al cuerpo docente como un actor clave en los procesos de mejora, pero depende de la organización instalar espacios de encuentro para la reflexión sobre la acción. Señalamos además que es relevante el proceso de registro y sistematización del conocimiento, en tanto ofician de materia prima para los posteriores encuentros de reflexión y discusión. (Gairín, 2015)

Por lo tanto, si bien el centro educativo realiza de forma mensual reuniones con el equipo docente, es preciso mejorar el registro de actividades, sistematización e instalar espacios de reflexión sobre la práctica que apunten a la mejora educativa.

4.4.5 La actualización del proyecto pedagógico institucional

A través del proyecto pedagógico se hicieron explícitos los fundamentos epistemológicos y pedagógico-didácticos que orientan la acción educativa de la institución. En estos textos se organizan las prioridades por medio de un compromiso institucional, que es asumido por los miembros del equipo de manera consensuada y coordinada. El análisis del proyecto pedagógico institucional identificó terminología que pertenece al paradigma rehabilitador, que es anterior al actual: “La inclusión de niños con necesidades educativas especiales es parte del compromiso educativo que asumimos desde aquel entonces con nuestra comunidad” (Anexo II p.94).

En la actualidad, tal como propone Blanco (1999), el concepto de NEE ha perdido relevancia, por sus limitaciones como modelo para responder a las dificultades educativas y debido a que puede llegar a ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos.

Entendemos, por tanto, que se requieren acciones para mejorar y revisar estos documentos, que estructuran el quehacer educativo. Recordemos que los proyectos de centro son construcciones que requieren la participación activa de los miembros y, por ende, necesitan planificación, tanto en lo relativo a su desarrollo como en cuanto a sus sistemas de autoevaluación. Se vinculan con la autonomía dentro del subsistema al que pertenecen, por lo que requieren la implicación de sus direcciones y profesionales (Gairín, 2004b).

A modo de síntesis, se concluye que para mejorar la situación actual respecto a la educación inclusiva en el centro educativo, se deben conjugar tres aspectos: la formación permanente, el apoyo técnico y la gestión del conocimiento. Es preciso señalar que los tres aspectos pueden ser abordados dentro de la organización educativa.

La formación permanente constituye una herramienta valiosa en materia de capacitación y actualización, la instancia de aprender con el equipo conjuga la construcción de sentido y reflexión sobre la experiencia particular.

Con respecto al apoyo técnico, se concluye que mejoraría la calidad educativa brindada a niños y niñas si todos los docentes tuvieran un espacio de referencia técnica para orientar y enriquecer sus prácticas.

Por último, instalar mecanismos de gestión del conocimiento a través de la producción, sistematización, reflexión y divulgación de conocimiento que apunte a la mejora educativa

SECCIÓN V - REFLEXIONES FINALES

5 Reflexiones finales

Este trabajo partió de una demanda institucional escasamente definida, pero que, a grandes rasgos, tenía como intención general abordar la educación inclusiva como tema, y su inscripción en ese centro educativo en particular. Del pedido inicial de explorar sobre esta temática se pasó a profundizar en aspectos del desarrollo organizacional, el lugar que ocupaban los equipos, la autonomía docente y los espacios de acompañamiento en la escuela.

Elementos de la cultura institucional aportados en las diferentes entrevistas por los informantes favorecieron la comprensión del problema y la realización de posibles líneas de intervención que se adaptaran a la forma de trabajo del centro. No es novedad que conocer la cultura institucional de una organización favorece los procesos de cambio que se busca instalar; sin embargo, un conocimiento en profundidad de la cultura institucional desborda los límites de esta investigación en particular. Aun así, se logró identificar aspectos de la cultura para elaborar propuestas que se adaptaran a las necesidades y las formas de este centro escolar.

El término inclusión tiene múltiples acepciones; no obstante, durante el trabajo de campo el equipo de la escuela mostró poseer mucho conocimiento de la terminología y sus implicancias en el ámbito escolar. Sin embargo, se hizo necesario profundizar en los conceptos considerados en un primer momento, e incorporar nuevos elementos al análisis, que resolvieran la tensión entre los diferentes paradigmas presentes en el discurso institucional. Empezar una mejora de estas características implica poner en discusión aspectos del discurso institucional y de las prácticas educativas que circulan en el cotidiano escolar, y es ahí que cobra particular relevancia la mirada externa del asesor, en tanto potencia el trabajo del equipo de gestión sobre cómo llevar adelante la mejora y qué escenarios favorecerán de mejor forma los procesos.

A nivel personal la experiencia aportó grandes aprendizajes sobre las diferentes dimensiones que implica llevar a cabo una mejora organizacional, así como de la flexibilidad que un investigador debe tener para ganarse la confianza de la institución de práctica que abre sus puertas para llevar a cabo esta tarea.

Este trabajo representa una contribución a la producción académica ya publicada sobre educación inclusiva, la defensa de los derechos humanos y la responsabilidad de las organizaciones en el compromiso con la equidad y la justicia social.

Refiere particularmente a un centro educativo privado de enseñanza primaria, pero esboza aspectos de la calidad educativa y del respeto por los derechos humanos que contribuyen a la reflexión sobre otros centros educativos de diversas características. La educación inclusiva es dinámica, y busca generar cambios al interior de todas las organizaciones educativas. Cualquier organización educativa que tenga al sujeto de la educación como orientador de sus acciones eventualmente reflexiona sobre la calidad que brinda, y respecto de cuáles son las acciones que realiza cuando se compromete con la educación de todos y todas.

Otro aspecto que cabe destacar es la participación de los docentes y el equipo de gestión en estos estudios. Generar espacios de narrar(se), de dar cuenta de sus prácticas pedagógicas, de su forma de hacer escuela es valioso, no solo porque recupera la memoria práctica de su quehacer profesional, sino porque lo coloca en el centro de la intervención. Abrir espacios a la palabra, a la reflexión sobre cómo se puede mejorar lo que se viene haciendo y respecto de qué se considera que se precisa para mejorar la educación, es algo que en algunas instituciones educativas se pasa por alto. Hacer a los docentes protagonistas de estos procesos y generar espacios sostenidos en los que ellos puedan devolver de forma continua aportes, sentires y comentarios sobre cómo piensan que suceden las cosas es inaugurar ejercicios de una cultura colaborativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (2002). Cómo nacen y se hacen las innovaciones. En Aguerrondo, I. y Xifra, S. *La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan*. (pp.71-100). Papers.
- ANEP (1995, enero) *Ordenanza 14*. Recuperado de:
<http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/codicen/1995/Ordenanza14b.pdf>
- ANEP (2015). *Protocolo para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos*.
Sitio web de ANEP:
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/normativa/protocolo%20de%20inclusin.pdf>
- Batthyány, K. y Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales*. Universidad de la República.
- Blanco, R. (1996) (Coord.) *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Ministerio de educación y ciencia.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. 48, 57-72.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2001). *Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento. Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Octaedro.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000) *Índice de inclusión*. UNESCO y CSIE.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. OIE y FUHEM.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35.
- Cantón Mayo, I. y Ferrero de Lucas, E. (2016). La gestión del conocimiento en revistas de educación. *Educar*, 52 (2). 401 – 422.
- Cano García, E. (1999). *Evaluación de la calidad educativa*. La Muralla.

- Celman, S., Galarraga, G., Suiva, T. y Y Bettoni, B. (2016) Escuelas "Nina": Nuevo contexto para el trabajo docente. Una investigación evaluativa en la provincia de Entre Ríos. En Feldfeber, M., Saforcad, F., Duhalde, M., Villa, A. I., Martínez, M. E., Birgin, A., y Seoane, V. I. *Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado*. (pp.1284 -1298). Universidad Nacional de La Plata.
- Chiavenato, I. (2009). *Gestión del talento humano*. Editorial Mc Graw Hill.
- Consejo de Educación Inicial y Primaria (2014). *Educación inclusiva, educación para todos*. Sitio web de CEIP: <http://www.ceip.edu.uy/programas/educaci%C3%B3n-inclusiva>
- Consejo de Educación Secundaria (2017). *Guía de adecuaciones curriculares*. http://dieces.weebly.com/uploads/1/3/4/9/13499865/gui%C3%A1_de_adecuaciones_curriculares.pdf
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Editorial Mc Graw Hill.
- Cortés, G. (1997). Confiabilidad y validez en estudios cualitativos. *Nueva Época*, 1(15), 77-82.
- Crosso, C. (2014). El derecho a la educación de personas con discapacidad. Impulsando el concepto de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1, 79-96.
- Donya Rodríguez, M. L. (2015). *Inclusión educativa y discapacidad en enseñanza secundaria* (Tesis). Universidad ORT Uruguay, Instituto de Educación.
- Echeita, G. (2007) *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Echeita, G. (2011). Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva: barreras para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación de los jóvenes con discapacidad en educación secundaria. En *VII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa*, Madrid, España. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002140/214053S.pdf>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1996). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Troquel.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (2006). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Amorrortu.
- Gairín, J. (2000) Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, (27) 31 – 85.
- Gairín, J. (2004). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. La Muralla.

- Gairín, J. (2004b). Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones educativas. En Villa, A. (2004) (Coord.): Dirección para la innovación: apertura de los centros a la sociedad del conocimiento. (pp.77-128). Universidad de Deusto.
- Gairín, J. (2013). Los estadios de desarrollo organizacional. Contextos educativos. *Revista de Educación*, 1, 125-154. Recuperado de:
<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/374/35>
- Gairín, J. (2015). Promover y gestionar el conocimiento colectivo para mejorar la cultura y práctica de la seguridad en educación. *Cuadernos de Estrategia* (172), 59-84.
- Gairín, J. (2018) La construcción de la identidad profesional a través de las redes de creación y gestión del conocimiento. En Cantón Mayo, I. y Tardif, M. (coords.) *Identidad profesional docente*. (pp.113 – 139). Narcea.
- Gairín, J., Muñoz, J. L., Rodríguez, D. (2009). Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales* (4), 620-634.
- Gairín, J., y Rodríguez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar*, 47 (1), 31-50.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata.
- Informe Warnock. (1979). *Special Educational Needs. Report of the Committee of inquiry into Education of Handicapped Children and Young People*. HMSO.
- Krichesky, M. (2009). Dispositivos para la inclusión. Entre la periferia y la centralidad de la escuela. En G. Misirlis (comp.), *Todos en la escuela. Pensar para incluir, hacer para incluir* (pp. 127-137). UNSAMEdita.
- Latorre, A., Del Rincón Igea, D., y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*. (15), 1 – 20.

- Mancebo, M. E. y Goyeneche, G. (2010, 9 y 10 de diciembre). *Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica* [ponencia]. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata.
- Murillo, J., y Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 10, (1). 27 – 43.
- Murillo, P. (2004). Hacia la construcción de un nuevo modelo de asesoramiento/ supervisión. *Educare*, 5, 44 – 57.
- Murillo, P. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4,11 – 24.
- Murillo, P. (2008). La autoevaluación institucional: un camino importante para la mejora de los centros educativos. *OGE. Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. 1, 13 – 17.
- Operti, R., y Guillinta, Y. (2008). *Educación inclusiva: el camino del futuro*. OIE-UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (1980). *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM)*.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Recuperado de: <http://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/435cif.pdf>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cermi.
- Perassi, Z. y Macchiarola, V. (2018). *Políticas de inclusión educativa*. Miño y Dávila Editores.
- Pérez Gómez, A. I. (2005). *La cultura en la sociedad neoliberal*. Morata.

- Pérez Serrano, G. (2016). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*, 1. La Muralla.
- Questa-Tortero, M. (2018). *Herramientas metodológicas para el diagnóstico y la intervención: árbol de objetivos*. Universidad ORT Uruguay.
- Robbins, S. y Judge, T. (2013). *Comportamiento organizacional*. Pearson.
- Rodríguez Cabrero, G. (1988). *La integración social de drogodependientes: recursos, procesos de recuperación, imágenes e ideologías sociales*. Ministerio de Sanidad y Consumo, Plan Nacional sobre Drogas.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Romano, C. (2014). *Guía introductoria para la formulación de proyectos*. AECID-MEC.
- Romero García, M. M. (2017). Entre el mandato inclusor y la realidad: incidencia de las representaciones sociales de los docentes en la construcción de culturas inclusivas (Tesis). Universidad ORT Uruguay, Instituto de Educación.
- Sautu, R (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.
- Sendón, M. A. (2012). El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria. En Tiramonti, G., *Variaciones sobre la forma de lo escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 155 – 178). FLACSO – Homo Sapiens.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación social*. Paidós.
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales.
- UNESCO (2005). El imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo.
- Uruguay. (2004, 14 de setiembre) Ley nº 17823: Código de la Niñez y la Adolescencia. *Diario Oficial*. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/diariooficial/2004/09/14>
- Uruguay. (2008, 4 de diciembre) Ley nº 18418: Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. *Diario Oficial*. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/diariooficial/2008/12/04>

Uruguay. (2009, 16 de enero). Ley n° 18437: Ley General de Educación. *Diario Oficial*. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/diariooficial/2009/01/16>

Uruguay. (2010, 9 de marzo). Ley n° 18651: Protección integral de personas con discapacidad. *Diario Oficial*. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/diariooficial/2010/03/09>

Valles, M. S. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis Editorial.

Viera, A. (2012). Concepciones y estrategias educativas en el caso de la parálisis cerebral en la educación especial pública uruguaya (Tesis de maestría). Universidad de la República.

Viera, A. y Zeballos, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible. *Psicología, Conocimiento y Sociedad* 4(2), 237-260.

Yuni, J., y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Brujas.

ANEXOS

ANEXO I – Matriz de análisis de entrevistas exploratorias.

Aporte textual con código de referencia	Temática	Actores	Dimensión
<p>“¿Se fueron dando cambios a partir del crecimiento de la matrícula de la escuela?</p> <p>D: Yo creo que sí, se fueron dando otro tipo de cambios también no solo por el crecimiento de la matrícula sino porque ha cambiado el contexto, ha cambiado el país en muchas cosas, nos tenemos que ir aggiornando, ahora este año medíamos si nos podíamos definir como una escuela inclusiva, inclusora o no, y nos cuestionábamos esto que antes no dudábamos en decirlo (EE1:2)</p>	Inclusión	Dirección	DO
<p>“Y estas cosas nos están demandando constantemente re pensarlos, y nos re pensamos pero a la vez no somos expertos, tenemos que estudiar, y después en base a eso que puede decir un experto o una experta tenemos que ver si realmente lo comprendemos, pero además si lo comprendemos, si lo compartimos y lo podemos llevar a nuestras prácticas.” (EE1:3)</p>	Formación	Dirección Docentes	DP
<p>“en este año 2019 a 31 años de la primera generación nos replanteábamos esto de estar preparados para asumir los compromisos que fueran necesarios con niños con diferentes características, habíamos podido hace algunos años creo yo, de una manera creo plantarnos en base a todo el recorrido, al trabajo realizado, pienso en (*) que es la psicóloga de a escuela y todo el recorrido; el equipo de dirección pudo de alguna manera superar esto de “somos una escuela inclusora entonces tenemos que hacernos cargo de todas las situaciones que puedan surgir” y dijimos “bueno, no. Vamos a hacernos cargo de lo que podamos porque esa es la acción responsable es esa.” Hay cosas que no podemos sostener y esas cosas si no las ponemos sostener tenemos que ser claros, no podemos mentir, no podemos ocultar, pero tenemos que ser claros y algunos compromisos no los podemos asumir porque no estamos a la altura.” (EE1; 3)</p>	Inclusión	Dirección	DO DP DA DC
<p>“Y ahí estaba la Directora de Español, estaba yo como Director de Inglés y estuvimos hablando y obvio que la inclusión no es solamente el aspecto físico, hay una respuesta de la dirección general a apoyar a la administración de que cuando sea necesario se va a comprar un elemento que permita ascender las escaleras. Yo personalmente lo planteo a la dirección y al colectivo docente, creo, tengo la convicción que hasta que no esté ese aparato no va a ser necesario, porque nomás pasas por la puerta y</p>	Inclusión	Dirección	DA DO

ni te cuestionas en tocar timbre si hay un aparato que te ayude a subir las escaleras.” (EE1;5)			
“está funcionando desde la sala de bebés hasta 6to de escuela de que las direcciones tengan reuniones periódicas que son quincenales donde se habla del grupo, de la planificación, pero también hay lugar a otros comentarios y ha habido otros comentarios de las que me toca participar a mí. Esto de la invitación a pensar a cuestionarse algunas cosas a veces surgen, no es que surja siempre.” (EE1; 5)	Planificación Intercambio docente Reflexión sobre la práctica	Docentes Dirección	DP DO
“tenemos otras reuniones que son de un espacio que se inauguró el año pasado que es WEP. (educación permanente) donde tratamos que esas sean de mayor reflexión de nuestras prácticas” (EE1;6)	Formación Coordinación	Coordinadora académica	
E: Y este espacio ¿los ejes temáticos surgen a partir de una demanda específica, hay una coordinación? D: Si, en realidad es un deseo de la directora general que exista este espacio para que la gente se esté formando continuamente(...) Ellas tres (...), trabajan juntas, pensando cuales son las necesidades a nivel del equipo, del equipo todo para acercar las prácticas al proyecto pedagógico.” (EE1; 6)	Formación (brindar nuevas herramientas y reflexionar sobre las que ya utilizamos) Coordinación (pensar en cómo acercar la práctica al proyecto)	Coordinadora académica Asesora pedagógica Directora general	
“también abrir este espacio al resto de la comunidad a los interesados que quieran sumarse y la idea sería ahí abarcar otras temáticas, que pueden estar dentro del proyecto obviamente pero no va a hablar de cultura institucional cuando estamos haciendo algo abierto a otras personas.” (EE1; 7)	Formación Comunidad	Coordinadora académica Comunidad	DC
“Escuela de Puertas Abiertas” quiere decir que estamos abiertos, que estamos preparados para que ingrese, cualquier niña, cualquier niño, para poder trabajar, pero también no solo niñas y niños sino también sus familias, las ideas, la comunidad, las actualizaciones, lo que sea.” (EE1; 7)	Escuela de puertas abiertas Vínculo con la comunidad	Familias	DC DP DO
“En realidad, una de las decisiones que tomamos este año fue eliminar del discurso o por lo menos quitarlo de la primera plana, esto de lo inclusora como escuela, porque surgen estos cuestionamientos, porque somos inclusores al grado que podemos serlo, hay diferentes grados y diferentes áreas en la que uno puede ser inclusor y quizás esto no está desarrollado todavía en la academia.” (EE1; 8)	Inclusión Discurso institucional	Dirección	DP DO

<p>“Tenemos una situación que si bien no es lo primero que se decide, hay una manera de trabajar que hemos tenido durante años y que ha probado la mayoría de los casos ser útil y generar cambios y evoluciones en algunos niños o niñas con determinadas características y es la presencia de un acompañante pedagógico, que además es una definición bastante particular porque generalmente lo que se escucha es de un acompañante terapéutico, y acá lo que se busca es que estamos en una escuela, que este acompañante si bien tiene cierto grado de terapéutico en su rol, también logre que él o la chiquilina aprenda. Viene a la escuela a aprender determinadas cosas; a adquirir determinadas herramientas.” (EE1; 9)</p>	<p>Estrategias de inclusión</p>	<p>Acompañantes pedagógicos</p>	<p>DP</p>
<p>“Nosotros no tenemos un banco de acompañantes pedagógicos que sean funcionarios de la escuela que los hayamos formado nosotros, (...) y además de que no tenemos los recursos humanos dentro de la institución, hacemos llamados y buscamos en nuestros círculos, porque conocemos a alguien que... o lo intentamos.” (EE1;9)</p>	<p>Estrategias</p>	<p>Dirección</p>	<p>DA DO</p>
<p>“E: - Si tuvieras que enumerar ejercicios concretos de la inclusión, además de los acompañantes pedagógicos, que en este momento ¿cuántos hay?</p> <p>D: - Desde infantil, hay tres. En este momento hay tres, en toda la escuela hay tres. Estoy pensando en sala de dos pero me parece que no. Hay tres o cuatro. En toda la población que son 80 o 100.</p> <p>E: - Y de estos tres y cuatro ¿en primaria específicamente?</p> <p>D: - Hay uno. Esta es una forma de inclusión porque el niño necesita un acompañante, justo fuimos para ahí, a mí a veces me genera ciertas contradicciones internas y con el equipo, lo hablamos continuamente, hay otras inclusiones.” (EE1; 10)</p>	<p>Inclusión</p>	<p>Dirección</p>	<p>DP</p>
<p>“En la última reunión estuvimos discutiendo si es posible generar con los docentes planificaciones que por sí mismas se adecuen, porque en realidad si bien hay algunos niños con algunas particularidades que sobresalen entre los demás y decimos que bueno este niño sin duda necesita algo más de apoyo; entre los demás tampoco son uniformes, sabemos que no hay ningún docente ni miembro del equipo que pueda decir son todos iguales; trabajan todos iguales, sabemos que esa heterogeneidad existe.” (EE1; 11)</p>	<p>Inclusión Coordinación Planificación</p>	<p>Dirección</p>	<p>DP DO</p>
<p>“A veces puede sonar contradictorio decir bueno para este niño hacemos una adecuación cuando</p>	<p>Inclusión</p>	<p>Dirección</p>	<p>DA</p>

<p>sabemos que entre todos los demás algunos también se podrían beneficiar diferentes niños en mayor o menor grados, de una mayor flexibilidad, esto implica digamos un trabajo que empieza desde la dirección desde ciertas definiciones, en la selección de personal; porque uno podría buscar las herramientas para poder contratar personas que no solo compartan esto sino que también lo puedan hacer y el trabajo y formación de desarrollo permanente de las personas que ya están en el equipo que esto es realmente difícil, es muy fácil de decir pero es difícil que la planificación sea llevada adelante así.” (EE1; 11)</p>	<p>Formación docente</p>	<p>Docentes</p>	<p>DO DP</p>
<p>“Yo creo que aparece como inquietud, esto de formarse. Cuando uno lo piensa así el hacer un curso, un curso no te va a garantizar tener las herramientas para llevarlo adelante y hacerlo cotidianamente también implica horas, dedicación además del dinero; que lo podría dar la escuela o la persona. Implica un esfuerzo, salir de la zona de confort y para esto se necesita que sea una exigencia o que la persona esté convencida.” (EE1; 11)</p>	<p>Inclusión Formación continua</p>	<p>Dirección Docentes</p>	<p>DP DO</p>
<p>“Y después bueno, la puesta en práctica siempre decimos que hay algo que es como artesanal y es como decir ensayo y error pero no es probar cualquier solución y ver si... porque ciertas ideas previas vamos a tener pero hay algo de artesanal ahí, y creo que la fortaleza ahí es que nosotros sabemos que hay algo de artesanal ahí, y que las recetas no van a funcionar siempre, tener eso claro ayuda a que después no fracasen los recursos que vos implementas porque bueno, vas viendo y estudiando momento a momento.” (EE1; 12)</p>	<p>Práctica artesanal</p>	<p>Psicóloga Dirección</p>	<p>DP DO</p>
<p>“No puedo dejar de identificar como una debilidad que no estamos preparados para asumir cualquier compromiso que se presenta. Pero esto a mí me genera cierto grado de culpa. A veces tenés una entrevista con una familia que está interesada en ingresar al proyecto y vos ya sabes que (X) o es el lugar o sabes o sospechas que no vamos a poder asumir ese compromiso, pero a la vez quizás sea de alguna forma positivo no decir sí porque sí, por buena onda, por decir es un lugar para todos, porque después si no podemos sostener puede resultar contraproducente para los procesos del niño.” (EE1; 12)</p>	<p>Inclusión Población objetivo</p>	<p>Dirección</p>	<p>DO DA</p>
<p>“Si con algunos niños, por ejemplo tenemos ahora un niño en 4to al cual se le está realizando una adecuación curricular y que consideramos una inclusión por las dificultades que tiene que son específicas de aprendizaje que no tiene adaptación</p>	<p>Permanencia en el aula</p>	<p>Psicóloga Dirección</p>	<p>DP</p>

de horario. Generalmente las de horario a veces tienen que ver con que además de la escuela concurren a algún tratamiento. Pero son dos o tres veces por semana, o porque responde al tema del orden de la conducta, no es “se porta mal” sino que tienen conductas disruptivas, porque no logran sostener durante tanto tiempo lo que es el ámbito escolar, con niños, con límites, la escuela tiene límites y la acumulación de frustraciones durante una jornada tan larga a veces es insostenible.” (EE1; 13)		Estudiantes	
“Se va viendo y se va adaptando en base a las realidades, generalmente se hace cuando un niño tiene conductas disruptivas es porque, o estamos haciendo algo mal, o porque no está logrando sostener la dinámica.” (EE1; 14)	Práctica artesanal	Docentes Dirección Psicóloga	DP
“Lo que se evalúa en este caso no es que la dinámica sea inadecuada sino que lo que está pasando es que no da a basto tanto rato y se opta con que se retire, para que su presencia en la escuela siga siendo una presencia en la escuela y no estar paseando por el patio...”(EE1;14)	Permanencia en la escuela	Dirección Estudiantes	DP
“pasaba mucho eso de recibir familias que venían solamente por eso, de un tiempo a esta parte creo que hace 2 años pero es muy subjetivo, es como el recuerdo que tengo, esto ha cambiado, vienen un montón de inscripciones, vienen un montón de nuevos niños que responde al deseo de una escuela inclusora pero no por las dificultades de aprendizaje sino por el respeto a la diversidad, de ser abiertos, de que no haya actividades para niñas y varones, de que haya una presencia de lo artístico, de que a los chiquilines no solo se les evalúa y se les exige en matemática y lengua sino que tienen otros espacios donde desarrollarse.” (EE1; 2)	Inclusión	Familias	DC
“(…) inclusora y en realidad estábamos discutiendo este concepto, es una escuela que en realidad se centra en brindarle un aprendizaje a medida a cada niño, esto implica aun así los niños que por las normativas de primaria entrarían en un rótulo de inclusión.” (EE2; 6)	Diversidad Inclusión	Dirección	DP DO
“Tiene que ver con un trabajo para cualquier niño de esta escuela, a veces es hasta más delicado decir para una misma clase, podemos tener niños que por un diagnóstico o por algo explícito pueden entrar en un trabajo en base a la inclusión, pero hay niños que realmente también se trabaja con ellos como una inclusión por las adaptaciones curriculares que tienen y no hay un diagnóstico o no hay un rótulo en base al programa de primaria. ” (EE2; 6)	Inclusión Estrategias frente a la diversidad	Dirección Psicóloga	DP

<p>“una escuela que trabaja con cada niño y cada niña acorde a sus posibilidades y es un trabajo también en el día a día con las maestras, cómo tienen que empaparse con la modalidad de la escuela, qué dinámicas, qué rutinas, también somos una escuela que trabajamos con la diversidad de los niños y que no pueden como maestra hacer una propuesta y pretender que todos la hagan de la misma manera” (EE2; 6)</p>	<p>Inclusión</p> <p>Formación Docente</p>	<p>Docentes</p> <p>Psicóloga</p> <p>Dirección</p>	<p>DP</p> <p>DO</p>
<p>“tampoco podés venir con una propuesta para la inclusión y con otra propuesta para el resto del grupo, hay que adaptar la propuesta para todos los niveles que tenés en la clase; eso se trata para mí de incluir a todos, no rotular a un niño dentro de una clase y ahí tenemos la inclusión o el incluido.” (EE2;6)</p>	<p>Inclusión</p> <p>Diversidad</p> <p>Estrategias</p>	<p>Docentes</p> <p>Psicóloga</p> <p>Dirección</p>	<p>DP</p>
<p>“Uno piensa en adaptaciones curriculares y en que piensa, en inclusión. O decimos inclusión y pensamos en adaptaciones curriculares.” (EE2; 6)</p>	<p>Inclusión</p>	<p>Docentes</p>	<p>DP</p>
<p>“Esto del trabajo con los técnicos se hace con quienes están en el rótulo de inclusión pero también con aquellos otros niños que requieren el trabajo con técnicos y que por ahí tienen otras barreras a superar que no pueden ser específicamente con el aprendizaje, a veces son de acceso” (EE2; 6)</p>	<p>Inclusión</p> <p>Apoyo técnico</p>	<p>Equipo técnico</p> <p>Docentes</p> <p>Dirección</p>	<p>DP</p>
<p>“Qué según ciertos diagnósticos algunas escuelas no acepten o no incluyan algunos niños o niñas y en (X) eso no es una barrera. Hay un diagnóstico entonces el niño no puede entrar, pero la forma de trabajo puertas adentro es el mismo sistema para todos los niños.” (EE2; 7)</p>	<p>Inclusión</p>	<p>Dirección</p> <p>Estudiantes</p>	<p>DO</p> <p>DA</p>
<p>“Trabajar en base a sus posibilidades, a las barreras que tiene que superar, a las limitaciones que pueda tener y ahí amoldar los contenidos la modalidad de trabajo; el acceso al mismo.” (EE2; 7)</p>	<p>Inclusión</p> <p>Paradigma de discapacidad</p>	<p>Estudiantes</p>	<p>DP</p>
<p>“el hacer adaptación curricular implica tener una flexibilidad constante, y hay docentes que somos más estructurados y hay otros que somos menos estructurados, hay docentes que en algún momento de nuestra carrera o de nuestra profesión nos ponemos más estructurados, es como un replantearse día a día la forma de trabajar. Hay docentes que tienen mucha más facilidad para trabajar con cierto tipo de alumnos y hay docentes que tienen más flexibilidad para otros. Eso es como un ejercicio constante como docente que tenés que reconocer tus limitaciones, al igual que los niños y pedir ayuda.” (EE2; 7)</p>	<p>Inclusión</p> <p>Docentes</p> <p>Formación</p> <p>Apoyo de la dirección</p>	<p>Docentes</p> <p>Dirección</p>	<p>DP</p> <p>DO</p>

<p>“Hay docentes que les cuesta mucho trabajar con aquellos niños que están muy desfasados del nivel que se espera para un grado o para abajo, hay docentes que también les cuesta seguir impulsando a aquellos que están muy por arriba.” (EE2;7)</p>	<p>Diversidad</p>	<p>Docentes</p>	<p>DP</p>
<p>“al docente le puede costar o no trabajar con la inclusión o con las adaptaciones curriculares, tiene que ver con el gran abanico que ofrece el incluir a todos los niños dentro de una clase, o tener una adaptación curricular, ¿qué es lo fundamental ahí? La autocrítica y el trabajo en equipo, el pedir ayuda, el trabajo con Paty, con la psicóloga, poder decir “Paty, en este caso con esta niña, no estoy logrando encontrar la estrategia” y ahí buscar, el desafío es a contra viento y marea es lograr el mejor vínculo entre los niños y el aprendizaje y lograr enseñar el cometido que tenés para ese año.” (EE2;7)</p>	<p>Inclusión</p> <p>Estrategias</p> <p>Trabajo en equipo</p>	<p>Psicóloga</p> <p>Docentes</p>	<p>DP</p> <p>DO</p>
<p>“Hace poco pasó en Infantil, un niño que le diagnosticaron CEA pero que venía por dificultades en el lenguaje, una mamá se acercó de qué material recomendábamos para que pudieran leer para informarse acerca de eso que no conocían. Hay como un creciente interés; a veces cuesta enfocar y la familia lo plantea desde esta preocupación de “¿cómo puedo ayudar a mi hijo o a mi hija a que incluya a ...” Pero hay un interés en informarse y en empaparse de esto.” (EE2; 8)</p>	<p>Comunidad escuela</p>	<p>Familias</p> <p>Dirección</p>	<p>DC</p>
<p>“Acá por ejemplo los acompañantes siempre que han llegado resaltan mucho como se sienten apoyados por la escuela; del trabajo que hacen con Paty,, que sienten que realmente pueden hacer un proceso de acompañamiento, y no que son el encargado y el responsable de ese niño durante todo el día y de la adaptación curricular y de la comunicación con la familia. Si lo sienten es porque en algunos lugares debe de funcionar así... pero siempre resaltan que acá es diferente.” (EE2; 9)</p>	<p>Rol del acompañante</p> <p>Procesos de estudiantes</p>	<p>Acompañantes pedagógicos</p> <p>Psicóloga</p>	<p>DP</p> <p>DA</p> <p>DO</p>
<p>“Yo creo que la fortaleza de la escuela tiene que ver con eso, con buscar una forma de enseñar y de aprender que cuida mucho los procesos de cada uno y las habilidades y las barreras o dificultades o el nombre que la corriente le vaya poniendo, y eso engloba todo, engloba las adaptaciones curriculares, la inclusión, la modalidad de enseñanza y aprendizaje, y eso engloba respetar mucho. Va en la concepción que tiene (X) de lo que son los derechos del niño, el trabajo con la individualidad, si bien creemos que una habilidad del individuo tiene que ser adaptarse, la adaptación implica de alguna manera aprender cosas que tienen que ser comunes cuidando el proceso de cada uno.” (EE2;9)</p>	<p>Inclusión</p> <p>Procesos de los estudiantes</p>	<p>Dirección</p> <p>Psicóloga</p>	<p>DP</p> <p>DO</p> <p>DC</p>

<p>E: - Qué implica para vos esto de amoldarse al proyecto?</p> <p>D: - El romper estos esquemas entre esta formación más estructurada que tenemos, porque realmente la formación de magisterio es muy estructurada, intenta ser más vanguardista pero después uno se choca con una realidad en la práctica, donde no podés en práctica, todo lo que te enseñaron. (EE2; 12)</p>	<p>PPI</p> <p>Formación</p>	<p>Dirección</p> <p>Docentes</p>	<p>DP</p> <p>DO</p>
<p>E: - ¿Te parece que en algún punto se hace necesaria la actualización profesional, que la gente este continuamente buscando nuevas herramientas, fuera de la escuela como para poder nutrir su trabajo cotidiano?</p> <p>D: - Es fundamental. Yo creo que el beneficio que tenemos ahora en escuela (X) es que no solo tiene que salir a buscarlas afuera de la escuela. En WEP está (X) educación permanente, la idea es brindarles siempre herramientas de trabajo a los docentes. (EE2; 13)</p>	<p>WEP</p> <p>Formación</p>	<p>Coordinadora académica</p> <p>Dirección</p> <p>Docentes</p>	<p>DP</p> <p>DO</p>

ANEXO II – Matriz de análisis del proyecto pedagógico institucional.

Selección de texto	Categoría de análisis	Dimensión
La inclusión de niños con necesidades educativas especiales es parte del compromiso educativo que asumimos desde aquel entonces con nuestra comunidad. (p.13)	Modelo – paradigma de atención a la diversidad - Modelo social de la discapacidad	
llevamos a cabo inclusiones de niños/as con necesidades educativas especiales. Estos/as niños/as requieren una serie de adaptaciones curriculares que llevamos a cabo en las diferentes disciplinas y actividades, incluyendo el inglés (con planes, programas y contenidos específicos a trabajar), aunque no podamos garantizar en perspectiva los mismos niveles de desempeño para estos/as alumnos/as, en función de aquellas necesidades educativas especiales. (p.56)	Adaptaciones curriculares Adecuaciones curriculares Metodología	Dimensión pedagógica didáctica
Esta práctica de inclusión, forma parte de un Proyecto Educativo. Sólo es posible en un funcionamiento institucional, en el que como equipo trabajamos en la construcción permanente de una “red”. Esta forma de trabajo es la que nos permite sostener una experiencia que permanentemente nos cuestiona en nuestras concepciones y que expone más crudamente las fortalezas y debilidades institucionales. (p.81)	Modelo – paradigma de atención a la diversidad - Modelo social de la discapacidad Recursos humanos	Dimensión pedagógica didáctica Dimensión organizacional Dimensión comunitaria
-Algunas denominaciones como “personas con capacidades diferentes” aparentemente podrían querer destacar que las dificultades (cognitivas, emocionales, sensoriales, etc.) que una persona puede presentar, no deben limitar la valoración de sus capacidades, pero en realidad termina siendo un eufemismo que desdibuja una realidad “dura”: la de la discapacidad. Discapacidad que puede afectar a una persona, y que limita aspectos de su funcionamiento, con una incidencia variable según múltiples factores: personales, familiares, institucionales y sociales. (p.82)	Modelo – paradigma de atención a la diversidad - Modelo social de la discapacidad	Dimensión pedagógica didáctica
una escuela que se destaca, entre otras cosas, por el respeto de todo tipo de diferencias y la inclusión de las personas con capacidades diferentes; que sostiene como principios básicos	Función de la escuela Objetivos pedagógicos	Dimensión pedagógica didáctica

la contención, la fraternidad, el apoyo y la solidaridad; que promueve una alimentación saludable; que hace hincapié en las diferentes áreas donde se desempeñan los procesos de aprendizaje (...) (p.131)		Dimensión organizacional
--	--	--------------------------

ANEXO III – Matriz de entrevistas fase diagnóstica.

Selección de texto	Categoría de análisis	Dimensión
la formación que tengo es de esta escuela, hubo un tiempo que había un buen plantel de psicólogos que estaban indagando en esto, había como gente con otra formación no solo de magisterio, asistente social, con otra... no inclusión directamente pero chiquilines que tenían otras realidades. (EM1: 2)	Inclusión Memoria institucional Perspectiva histórica	Dimensión pedagógica didáctica
Los docentes que tienen niños con situaciones complicadas se sienten desbordados...el docente necesita una ayuda y me parece que está bueno y en la escuela pasa con todos los niños, que es un niño que viene a la escuela, no es que está en 4to sino que pertenece a toda la escuela. (EM1: 2)	Cultura institucional Práctica profesional	Dimensión pedagógica didáctica Dimensión organizacional
yo no creo que los docentes tengamos que saber todo, si considero que tenemos que tener herramientas porque si no le genera mucho desgaste y no va a poder. (EM1: 3)	Formación profesional Práctica profesional	Dimensión pedagógica didáctica
está bueno interiorizarse de lo que tiene el niño pero muchas veces cuando terminas interiorizándote mucho terminas poniéndote un techo, a mí me gusta y magisterio no te prepara, no existe, no hay ni un taller, tenes pedagogía, psicología evolutiva pero nadie te dice nada. la inclusión está obligada, el magisterio debería repensar eso y saber que cuando empieces a trabajar te vas a encontrar con estas situaciones. (EM1: 3)	Modelo – paradigma de atención a la diversidad - Modelo social de la discapacidad Formación docente	Dimensión pedagógica didáctica
un padre viene acá y no se va a encontrar con un equipo que le diga que no, o que le diga que ese niño no va a poder, por lo general los padres vienen con el techo. (EM1: 4)	Disposición pedagógica Cultura institucional	Dimensión pedagógica didáctica
lo otro que me parece y que quizás ha cambiado es que me parece que el objetivo principal tiene que ser que lo importante es que un niño pueda vincularse, en el salón, afuera y que pueda llevar las rutinas si luego aprende a restar a sumar etc., buenísimo, pero primero tiene que poder jugar, estar con otros niños, saber porque trae esa merienda, saber pedir ayuda. Si ese niño sabe los números pero no habla con nadie, no juega, no sé si está el objetivo cumplido. (EM1: 4)	Objetivos pedagógicos	Dimensión pedagógica didáctica
me parece que la escuela cuenta con poco tiempo con un equipo de salud, el tiempo que viene la psicóloga es poco, se trabaja re bien pero en realidad no hay espacio capaz ahí como para observar al niño en clase (EM1: 4)	Equipo referente Acompañamiento de la tarea	Dimensión organizacional Dimensión administrativa
cuando el docente a veces se siente como que "con esto no puedo" a veces pasan muchos días para que puedas volver a encontrarte a esa persona porque viene una vez por semana y si esa persona no tiene una entrevista atrás de la otra. (EM1: 4)	Acompañamiento de la tarea Equipo referente	Dimensión pedagógica didáctica Dimensión organizacional Dimensión administrativa

Creo que habría que tener un cuerpo, un grupo interdisciplinario que pudiera apoyarte. Porque yo en forma personal no tengo la formación, sí tengo la experiencia y uno siempre está en esa crítica y autocrítica y siempre estoy tratando de aprender leyendo, preguntando, pero a veces me doy cuenta que no tengo todas las herramientas para hacer lo mejor por el niño. (ET1: 1)	Acompañamiento de la tarea Equipo referente	Dimensión pedagógica didáctica Dimensión organizacional Dimensión administrativa
diciendo no sé hasta dónde cuando no se cuenta con las herramientas nosotros estamos favoreciendo la inclusión o estamos colaborando a la exclusión (ET1: 2)	Prácticas contraproducentes Modelo social de la discapacidad	Dimensión pedagógica didáctica
ellos querían una escuela inclusiva, que era el proyecto educativo, pero la práctica les llevo a darse cuenta que no podían tener más de un niño por clase, creo que hay un repienso, una cosa es lo que sueño y otra la realidad (ET1: 3)	Modelo Prácticas profesionales	Dimensión pedagógica didáctica Dimensión organizacional Dimensión administrativa
a veces los tiempos de uno como docente, que está enfrentado al problema todos los días son diferentes al proyecto, eso genera ansiedad (ET1: 3)		Dimensión pedagógica didáctica
“estos niños que aprenden diferente, que no son solo los niños con autismo o asperger, no todos los niños aprenden de la misma manera, sino que hay una necesidad de pensar cómo abordar el aprendizaje del niño” (EP1;1)	Prácticas profesionales Modelo pedagógico	Dimensión pedagógica didáctica
“desde la escuela logramos esto de que vengan los técnicos a trabajar a la escuela, lograr que lo interdisciplinar se meta en la escuela” (EP1;1)	Trabajo interdisciplinar	Dimensión pedagógica didáctica
“el maestro tiene que estar receptivo a recibir ese niño que se va a incluir o que haya que hacerle una adaptación curricular” (EP1;2)	Prácticas profesionales Modelo pedagógico	Dimensión pedagógica didáctica
“los desafíos de las inclusiones no son los mismos” (EP1;2)	Perspectiva histórica	Dimensión pedagógica didáctica
“Los maestros se pueden súper informar, pero si no tenés una concepción, o un deseo de decir “yo quiero trabajar desde este lugar” por más cursos que tengas...” (EP1:4)	Cultura profesional Formación permanente	Dimensión pedagógica didáctica
“Somos una escuela que trabaja en diferentes situaciones, pero no me definiría como una escuela inclusiva.” (EC1;1)	Posicionamiento institucional Modelo	Dimensión pedagógica didáctica Dimensión organizacional
“Creo que en este momento estamos logrando un trabajo que no se venía haciendo en la escuela, porque estamos logrando una continuidad, con el trabajo de la psicóloga en todas las escuelas, le da una continuidad a cualquier desarrollo” (EC1; 2)	Desarrollo del proyecto Énfasis en equipo de salud	Dimensión pedagógica didáctica Dimensión organizacional

<p>“sería muy rico que desde la escuela podamos capacitar a nuestro personal para que pueda atender mejor esas situaciones.” (EC1; 2)</p>	<p>Formación permanente</p> <p>Cultura institucional</p>	<p>Dimensión pedagógica didáctica</p> <p>Dimensión organizacional</p>
---	--	---

ANEXO IV – Matriz de cuestionario a docentes.

Selección de preguntas y respuestas del cuestionario	Categoría
Reuniones de coordinación ¿Cree que estos espacios aportan al desarrollo de su actividad? ¿Por qué?	
Si, fueron muy importantes, cuando los docentes especiales estábamos invitados a participar, ya sea con todos los docentes, o en grupos específicos. Aportan como espacio de trabajo con el equipo del que se forma parte, como vía de comunicación entre los proyectos de diversas áreas, como espacio de articulación de los objetivos del trabajo colectivo de la escuela.	Trabajo en equipo
Participo de las reuniones de equipo como forma de estar al tanto de los acontecimientos de la escuela, como forma de socializar y aprender con otros.	Trabajo en equipo Intercambio docente
A su parecer ¿en qué temática considera que la escuela debería profundizar en las reuniones de coordinación?	
Dificultades de aprendizaje	Interés por el aprendizaje dentro del centro escolar.
Objetivos y desarrollo de proyectos. Formación.	
Deberían ser espacios de intercambio entre docentes, para hablar de problemas o situaciones diarias.	Necesidad de poner en común y discutir con otros las vivencias cotidianas
Describa cuales son a su entender las fortalezas de la escuela con respecto a la educación inclusiva	
Contamos con información personalizada de cada alumno, lo que permite conocer a priori situaciones a tener en cuenta en el diseño curricular. Se hace seguimiento del proceso individual y colectivo, se trabaja en interrelación del equipo para el abordaje de inclusiones. Hay comunicación fluida con estas familias para trabajar con apoyo familiar.	Familias Metodología Estrategias
Me parece que lo más relevante es en cuanto a la convivencia de los niños/as, en cuanto al respeto que se fomenta. El trabajo que se hace a nivel de grupo cuando en el mismo hay una inclusión.	La traducción del proyecto a la práctica
¿Podría decir cuales son las debilidades del centro con respecto a la educación inclusiva?	
Solo hay una psicóloga y va a la escuela un día a la semana y en un horario solo lo que dificulta la comunicación de dudas o consultas.	Escaso apoyo técnico
A mi entender falta apoyo y trabajo en equipo con los miembros de la dirección/psicóloga	Escaso apoyo técnico
Falta de formación y profesionales que puedan apoyar los procesos.	Escaso apoyo técnico y escasa formación
Infraestructura, falta de capacitación docente y de materiales y espacios	Infraestructura Capacitación

Otros comentario relacionado con la educación inclusiva:	
Creo que es un aspecto muy valioso, que enriquece a la escuela y define a las personas que forman parte de ella.	Cultura del centro
Creo que todavía hay mucho camino por desarrollar y continuar aprendiendo en cuanto a la educación inclusiva. Solo por aceptar niños/as con necesidades especiales no podemos considerarnos una escuela inclusiva. Hay que pensar en todo el trabajo que esto requiere.	
Para que la inclusión sea real y no quede en el campo de las buenas intenciones es necesario que se trabaje sistemáticamente y se incorporen profesionales dedicados a contemplar estos aspectos. 4	Apoyo técnico Trabajo continuo

ANEXO V – PIO

UNIVERSIDAD ORT – URUGUAY

Instituto de Educación

Proyecto de Investigación Organizacional

Máster en Gestión Educativa

Docente orientador: Dra. Claudia Cabrera

Investigadora:

Sofía Gómez – 227281

3 de setiembre de 2019

Tabla de contenido

<i>Introducción</i>	104
1.1 Presentación del problema.....	104
1.2 Descripción de la demanda.....	108
1.3 Plan de trabajo.....	109
1.4 Encuadre teórico.....	111
<i>2. Desarrollo de la investigación</i>	113
2.1 Fase exploratoria.....	113
2.2 Análisis de la información.....	114
2.3 Modelo de análisis.....	114
2.4 Comprensión del problema.....	116
2.5 Niveles y lógicas en juego.....	117
<i>3. Conclusiones y acuerdos con la organización</i>	122
3.1 Aproximación diagnóstica.....	122
3.2 Referencias al plan de mejora.....	126
Bibliografía.....	127
Anexos.....	129

Introducción

El presente trabajo se realiza en el marco de la materia “Proyecto de Investigación Organizacional” de la Maestría en Gestión Educativa brindada por la Universidad ORT. La metodología utilizada para el desarrollo de la investigación es de corte cualitativo, siendo específicamente un estudio de caso.

La problemática abordada a partir del estudio diagnóstico fue definida como las diferencias entre el Proyecto pedagógico institucional y las prácticas educativas, identificándose como factores causales: desfasaje entre objetivos de inclusión educativa y Proyecto pedagógico institucional (PPI), escasa formación en la temática de educación inclusiva y el bajo registro de las adecuaciones curriculares.

El trabajo se organiza en tres secciones: presentación de la organización y descripción de la demanda institucional; desarrollo de la investigación y, por último, conclusiones y acuerdos con la institución.

En el primer capítulo del trabajo se refiere a aspectos contextuales, destacando las características del centro en el cual tuvo lugar la investigación y el desarrollo de la demanda identificada en la primera fase del proyecto. Por otra parte, se realiza el análisis de los datos recogidos.

En el segundo capítulo se aborda el marco aplicativo, describiendo el proceso metodológico transitado durante la investigación, dando cuenta de las técnicas diseñadas e implementadas y los diferentes actores involucrados.

Por último, en el tercer capítulo se presentan las conclusiones y acuerdos realizados con la institución de cara al diseño del Plan de mejora organizacional.

1.1 Presentación del centro

La institución en la que se centra el proyecto es una escuela privada habilitada de Montevideo con 30 años de trayectoria en el país. La institución tiene tres sucursales, un centro maternal que recibe niños y niñas desde los 45 días hasta los 2 años; Una escuela infantil que abarca desde 3 años a 5 años, y un local de escuela primaria que contempla grupos de 1ero a 6to, donde cada nivel tiene un solo grupo, salvo 1er año que tiene actualmente dos grupos funcionando.

La dirección del proyecto general está compuesta por una directora general, una coordinadora académica, una asesora pedagógica, un administrador, una directora del centro maternal, una practicante de dirección infantil, una directora de español de primaria y un director de inglés de primaria.

La escuela primaria

La escuela primaria es la dependencia de la organización en la que se desarrolla la investigación, fue inaugurada en el año 1996 con el objetivo de dar continuidad al proyecto de escuela infantil que ya tenía siete años de antigüedad.

El equipo de la escuela primaria se compone de la siguiente forma:

Equipo de español e inglés:

- 7 maestras/os de español
- 1 docente de apoyo de español
- 7 profesores/as de inglés
- 1 docente de apoyo de inglés

Equipo de actividades especiales:

- 1 docente de educación física
- 1 docente de informática y robótica
- 1 docente de lenguajes expresivos
- 1 docente de portugués
- 1 docente de música
- 2 encargados de recreos
- 3 acompañantes de club

Equipo de salud:

- 1 psicóloga
- 1 docente de educación para la salud
- 1 asesora en salud

Secretaría:

-1 secretaria

-1 auxiliar de secretaría

Administración:

-1 administrador

-1 auxiliar de administración

Dirección:

-1 directora técnico docente

-1 director de inglés

-1 coordinadora académica

-1 asesora

-1 directora general

Horarios de clase e infraestructura

Las puertas de la escuela primaria se abren al público a las 8hs y las clases comienzan a las 8:30hs. Actualmente funciona en el 1er y 2do piso de un local al que se accede subiendo dos escaleras. La escuela alberga como máximo 25 estudiantes por nivel, se disponen de 7 salones equipados con pizarra blanca, pizarrón de tiza, equipos de audio y aire acondicionado. Además, el salón de 6to año cuenta con monitor de 32´.

La escuela cuenta con un proyector, pantalla para proyector, parlantes y laptop a disposición de docentes, este material se utiliza con previa coordinación con la secretaría de la escuela, quien se encarga de preparar este material en el salón que se solicite.

Además, en la dirección de la escuela hay disponible juegos (de caja y para el patio) a disposición de niños y niñas, así como libros de lectura recreativa y materiales de apoyo técnico para docentes.

Actividades escolares

Desde las 8.30 a 12hs se concentra la tarea curricular de español y actividades especiales. A las 12hs hasta las 13hs es el horario de almuerzo y descanso. A las 13hs comienza la tarea curricular de inglés y actividades especiales, finalizando el turno a las 17hs y partir de comienzan las escuelas deportivas que son opcionales.

Las actividades especiales son:

Lenguajes expresivos

Educación física

Informática

Portugués

Música

Educación para la salud (una vez por mes)

Proyecto Granja (visitas una vez por mes)

Mandarín (desde 4to año)

Robótica (desde 5to año)

Natación (opcional)

Actividades extracurriculares opcionales:

Fútbol para escolares chicos

Fútbol para escolares grandes

Gimnasia artística para escolares chicos

Gimnasia artística para escolares grandes

Matrícula

Actualmente la escuela primaria recibe a un total de 139 estudiantes, dispersos en los diferentes niveles como se puede apreciar en el cuadro de la Figura 1.

Estudiantes por clase	
1ro A	19
1ro B	18

2do	22
3ero	20
4to	21
5to	20
6to	19

Figura 1. Distribución de estudiantes por clase. Fuente: elaboración propia basado en los datos aportados por la institución.

Comunicación

La escuela cuenta con una página web actualizada, a la que se puede acceder de forma libre desde cualquier ordenador, solo tiene restricción a la galería de fotos que contienen imágenes de las actividades de niños y niñas. A estas galerías las familias pueden acceder con usuario y contraseña.

La página web contiene información organizada en diferentes módulos. En el módulo inicio se encuentra una presentación general del proyecto, el calendario anual con información del comienzo de cursos y vacaciones, un acceso a las galerías y un apartado de noticias de actualidad donde se publican contenidos de interés para las familias de la escuela como por ejemplo las listas de materiales por clase, el comunicado de bienvenida, entre otros.

Se presentan también tres módulos diferenciados que presentan las tres escuelas con sus respectivos objetivos, equipos e instalaciones.

En el cuarto módulo hay un acceso directo a imágenes de las instalaciones de las tres escuelas y el último módulo están los contactos de las escuelas y la administración.

Por otro lado, para la comunicación cotidiana las familias reciben los días viernes un boletín semanal donde se adelantan las actividades que niños y niñas tendrán a la semana siguiente.

1.2 Descripción de la demanda

La demanda surge a partir de un intercambio entre la investigadora y la directora general de la escuela, en la que esta última manifiesta interés en evaluar las prácticas de educación inclusivas en relación a la normativa vigente. Posteriormente se realizaron dos entrevistas exploratorias (anexo 1) ahora en adelante (ED1 y ED2) a los dos directores de la escuela, uno de español y el otro de inglés.

A partir de los datos recogidos en las entrevistas exploratorias se define como tema de investigación la inscripción de la educación inclusiva en la escuela, haciendo énfasis en las dificultades que tiene actualmente para definir sus objetivos en relación a esta.

La educación inclusiva ha sido una pieza clave en la trayectoria de la escuela, desde sus inicios se propusieron incluir de diversas formas a niños y niñas con discapacidad. Así se encuentra expresado en su Proyecto pedagógico institucional e incluso se hacen referencias a su funcionamiento en la vida del centro:

“Esta práctica de integración-inclusión, forma parte de un Proyecto Educativo. Es posible en un funcionamiento institucional, en el que como equipo funcionamos como “red”, sólo así podemos sostener una experiencia que permanentemente nos cuestiona en nuestras concepciones; que expone más crudamente las fortalezas y debilidades institucionales (...)” (ADO; 53)

La agenda de derechos en materia de educación inclusiva y algunos sucesos en la interna de la escuela llevan a que el equipo de dirección se cuestione catalogarse actualmente como escuela inclusiva y deciden dejar de hacerlo este año:

“una de las decisiones que tomamos este año fue eliminar del discurso o por lo menos quitarlo de la primera plana, esto de lo inclusora como escuela, porque surgen estos cuestionamientos, porque somos inclusores al grado que podemos serlo.” (ED1;7)

“somos una escuela que trabaja con diferentes situaciones pero no me definiría como una escuela inclusiva” (EC1;1)

1.3 Plan de trabajo

El plan de trabajo se desarrolla entre los meses de mayo y agosto, período durante el cual se implementaron diversas estrategias que nos permiten conocer al centro e investigar con mayor profundidad sus posibles problemáticas.

Para dar comienzo a la investigación se elabora un plan de trabajo con el objetivo de organizar y coordinar con la institución las diferentes etapas.

FASE I – Identificación de la demanda	MAY 1	MAY 2	JUN 1	JUN 2	JUL1	JUL2	AGO 1	AGO 2
Coordinar entrevistas con la institución								
Entrevista exploratoria director								
Entrevista exploratoria directora								
Tabla de análisis por dimensiones								
Definición de la demanda institucional								
Análisis de documentos								
Modelo de análisis								
Informe de presentación del centro								
FASE II – Comprensión del problema								
Encuadre teórico								
Tabla de técnicas								
Relevamiento en profundidad								
Aplicación de instrumentos								
Sistematización de la información								
Modelo del iceberg								
FASE III – Conclusiones y acuerdos								
Conclusiones								
Redacción del informe final								

Figura 2. Plan de trabajo del proyecto de investigación organizacional Sofía Gómez. Fuente: elaboración propia

En la fase exploratoria, que constituye la primera fase de la investigación, se establecieron los contactos necesarios con el centro educativo y se acuerda el consentimiento para la realización del estudio.

A continuación, se coordinan, teniendo en cuenta las posibilidades del centro, las entrevistas exploratorias con el director de inglés y la directora de español.

Por último, una vez que se identifica la demanda y se determina la problemática a abordar, se realiza una entrevista a la psicóloga de la escuela, una entrevista a la coordinadora académica, una entrevista

a la maestra con mayor antigüedad dentro de la institución y una entrevista a la docente de inglés con mayor antigüedad dentro de la institución.

1.4 Encuadre teórico

Educación inclusiva

La educación inclusiva como tal, constituye actualmente una preocupación universal en tanto interpela los esfuerzos de garantizar la educación como derecho humano fundamental. Echeita (2007) señala que “la inclusión supone un énfasis particular en los grupos de alumnos que pueden estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar.” (p.14). Esto supone asumir la responsabilidad moral de reconocer que la lógica escolar, que comprende largas jornadas de clases, curriculum homogéneo, entre otros aspectos rígidos, se estructura sobre un modelo de estudiante homogéneo, que no se alinea con las realidad diversa de las aulas.

En palabras de Booth y Ainscow (2000) “La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.” (p. 6)

Celman et. al., (2016) destaca la postura de Krichesky (2009) en tanto este autor aborda el concepto de inclusión a partir del reconocimiento del niño como sujeto de derecho, señalando que, la inclusión “supone crear condiciones para un aprendizaje que habilite la formación ciudadana para la participación social y la continuidad en el sistema educativo con sentido emancipador” (Celman et. al 2016, p. 1288)

En esta misma línea, Crosso (2014) indica que, “un sistema educativo inclusivo es aquel que, por encima de cualquier otra característica, prohíbe las prácticas discriminatorias, promueve la valoración de la diferencia, acoge la pluralidad y garantiza la igualdad de oportunidades.” (Crosso, 2014 p. 83)

Así, interpela la forma tradicional de garantizar la calidad de los aprendizajes e impulsa una reestructuración profunda de lo escolar, en tanto promueve cambios al interior de la escuela que aseguren la plena participación de todos los niños y niñas.

Modelo social de la discapacidad

En el modelo social de la discapacidad, las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus respectivos contextos. (Booth y Ainscow, 2000)

En el modelo social se evidencia un viraje hacia el entorno en el que se desarrolla la vida los niños y niñas. Booth y Ainscow (2000) señalan que, “las barreras al aprendizaje y con la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.” (p. 24)

En este sentido Donya (2015) plantea que si bien el término barrera tiene connotaciones negativas no debe entenderse como un atributo de las personas, sino por el contrario, la barrera hace referencia a las limitaciones o impedimentos que proporciona el entorno y no les permite a las personas aprender y participar activamente en él.

En nuestros contextos escolares las barreras son todas aquellas actitudes, valores, procesos, decisiones, normas y prácticas educativas que interactúan negativamente con las posibilidades de aprendizaje, de participación y de acceso y presencia de los alumnos en los contextos educativos comunes, en particular la de aquellos más vulnerables. Las barreras aparecen y existen en la cultura escolar, en los valores y en las creencias (...) en las políticas de escolarización, en la organización y funcionamiento del centro y en las prácticas docentes del profesorado (Echeita, 2011 p.39)

Obstáculos a la inclusión

Uno de los principales obstáculos que destaca Camila Crosso (2014) a la hora de incluir a las personas con discapacidad es la visión estereotipada que se tiene sobre ellas, la tendencia social a identificarlas como sujetos de caridad antes que titulares de derechos, así como a desconocer que su vulnerabilidad es producida por la sociedad, a partir de la interacción del individuo con el medio social.

Otro factor que contribuye es que el concepto de educación inclusiva se ha restringido históricamente NEE y la personas con discapacidad. Una de las consecuencias más significativas de estos modelos es la segregación de niño y niñas dentro de un mismo sistema educativo con tratamiento diferencial, reproduciendo prácticas estigmatizantes para esta población.

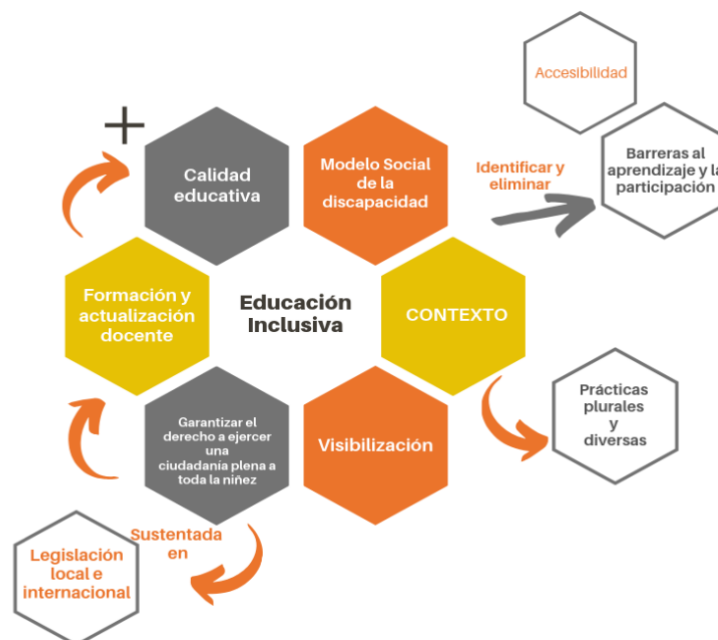


Figura 3. Conceptos asociados. Fuente: Elaboración propia.

2.Desarrollo de la investigación

La investigación organizacional se organizó en dos etapas, una exploratoria que implicó la primer colecta de datos, y una segunda fase que apuntaba a la comprensión del problema.

2.1 Fase exploratoria

El abordaje de la problemática planteada se realizó desde un enfoque cualitativo, la cual según Sautu (2003) tiene una fuerte orientación interpretativa, en la cual se analizan procesos, prácticas, instituciones para desentrañar los significados construidos alrededor de ellos.

Técnica	Código	Unidades de análisis	Actores Involucrados	Fecha de realización
Entrevista semi estructurada	EE1	1	Director de inglés	16 de mayo
Entrevista semi estructurada	EE2	1	Directora de español	17 de mayo
Análisis de documentos	ADO	1	Proyecto pedagógico institucional	Mayo - junio

Figura 4. Tabla de técnicas fase exploratoria. Fuente: elaboración propia.

La primera etapa del estudio se concentró en la identificación de la demanda y tuvo lugar en mayo de 2019. Se comenzó con la realización de dos entrevistas semiestructuradas a los directores de español e inglés, con la finalidad de conocer las características y el funcionamiento actual del centro.

La entrevista semiestructurada como técnica cualitativa se nutre de una serie de temas que el investigador desea trabajar a lo largo de la entrevista; asimismo, este “puede decidir libremente sobre el orden de presentación de los diversos temas y el modo de formular la pregunta” (Batthyány y Cabrera, 2011 p.90). Podemos decir que, en estos casos, el entrevistador lleva un “guion” de los temas que debe tratar a lo largo del encuentro.

Además, se realizó un análisis documental del Proyecto pedagógico institucional. El análisis de documentos se constituye como una fuente valiosa en los estudios cualitativos en tanto se pueden configurar como producciones realizadas por las personas directamente involucradas en el estudio. En

este sentido el análisis de documentos: “Le sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal.” (LeCompte y Schensul, 2013; Rafaeli y Pratt, 2012; Van Maanen, 2011; y Zemliansky, 2008 en Hernández Sampieri, 2014 p.415)

2.2 Análisis de la información

Para complementar el análisis de los referentes empíricos producto de la recogida de datos, se procedió a aplicar diversas técnicas de análisis, como la elaboración de una matriz FODA (véase figura 9), y por otro lado se trabajó con la técnica del iceberg (véase figura 7).

Las fortalezas y debilidades constituyen aspectos internos de la organización educativa, mientras que las oportunidades y las amenazas pertenecen al análisis externo. Según Romano (2017) el FODA “es una matriz muy útil para identificar fortalezas y debilidades (análisis interno), así como también oportunidades y riesgos (análisis externo)”. (p.22)

La técnica del Iceberg como método de análisis de las lógicas y dinámicas internas de la institución educativa. (Schein, 1997 y Vandenberghe & Staessens, 1991 en Tejera, 2018). Podemos hablar de tres niveles de análisis. El primer nivel, lo visible, está constituido por las manifestaciones de los integrantes de la organización. Dentro de este destacamos los siguientes elementos: lo que se dice y se escucha, los objetos, el comportamiento de las personas, los eventos, entre otras.

El segundo nivel, las prioridades hace referencia a lo que prioriza la organización, en este nivel se encuentran los rituales de comportamiento, las normas de convivencia, los estilos de comunicación. Por último, los elementos nucleadores son los supuestos base de la organización, no se encuentran claros a simple vista y son conformados por los valores y concepciones que subyacen en la institución.

2.3 Modelo de análisis

Una vez realizadas las entrevistas exploratorias, se sistematizó la información obtenida y fue clasificada en temáticas vinculadas a las cuatro dimensiones organizacionales introducidas por Frigerio et al. (1996); a saber, la organizacional, la administrativa, la pedagógico-didáctica y la comunitaria.

A continuación se procedió a la confección del modelo de análisis (figura 5), el cual articula las relaciones entre problema, dimensiones comprometidas, actores y posibles factores causales.

PROBLEMA: Diferencias entre los objetivos del Proyecto Pedagógico Institucional referidos a inclusión y las prácticas educativas en la escuela

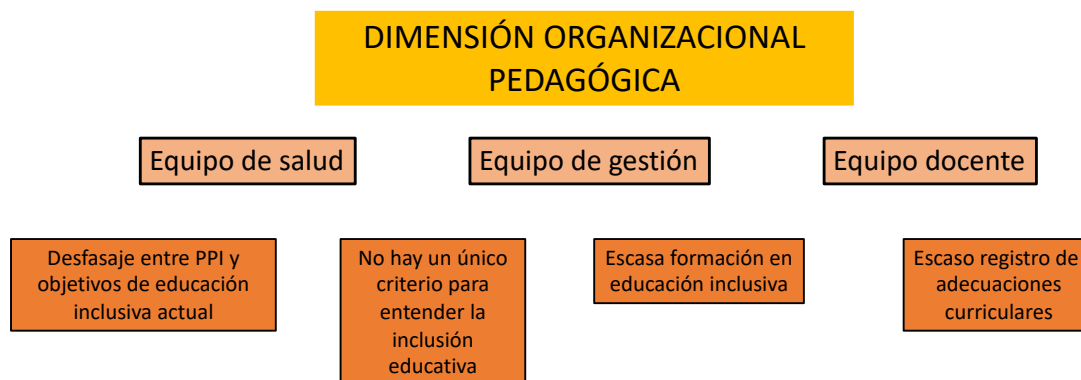


Figura 5. Modelo de análisis. Fuente: elaboración propia.

A través del modelo de análisis presentamos el problema central, al cual vinculamos con la dimensión pedagógica y la dimensión organizacional. Además, se identifican los siguientes actores involucrados: equipo de gestión, el equipo docente, y el equipo de salud de la escuela.

Se identifican cuatro factores causales posibles, por un lado el desfasaje que hay en la actualidad entre lo que propone el proyecto pedagógico institucional en relación a la educación inclusiva y como se visualiza la escuela hoy en día. Por otro lado, hay escasa formación y diálogo sobre la educación inclusiva en el interior de la escuela lo cual genera distorsión para incorporar el modelo social de la discapacidad. Por último, otro factor causal al problema es el escaso registro de las adecuaciones curriculares y el impacto a la hora de sistematizar experiencias sobre la educación inclusiva en la interna del centro.

La dimensión organizacional se compone por el conjunto de elementos estructurales que toman cuerpo en cada establecimiento educativo, delineando un determinado estilo de funcionamiento. Destacamos la organización de tareas, el uso del tiempo, pero también se compone de elementos tales como el sistema simbólico y curricular, las consideraciones acerca del poder y estilo de gestión.

Por otro lado, la dimensión pedagógico didáctica se vincula con los elementos de la gestión curricular, tales como el currículo prescripto, la selección de contenidos curriculares, las prácticas pedagógicas, las prácticas evaluativas, las construcciones metodológicas, el modelo educativo, entre otras. (Frigerio, 1992) En este sentido es que vinculamos esta dimensión con la problemática detectada, en tanto la educación inclusiva implica la reflexión principalmente desde estas dimensiones.

2.4 Comprensión del problema

La segunda etapa de la investigación tomó lugar a partir de la información recabada en la primera etapa. Se pasó a definir las estrategias de recolección de datos, técnicas y actores que estarían involucrados.

En esta segunda etapa se entrevistó a la psicóloga de la escuela, a la coordinadora pedagógica, a la maestra de español con mayor antigüedad en la institución y a la docente de inglés con mayor antigüedad en la institución. Además se enviaron por correo electrónico al equipo de español, inglés y actividades especiales, cuestionarios para su autoadministración.

Las entrevistas confeccionadas y el cuestionario (anexo II, III, IV y V) para los equipos fueron testeados previo a su aplicación con personas de similares características que cumplen funciones similares en otros centros educativos privados. Fueron realizadas en las fechas que indica el cuadro de la figura 6, con el objetivo de evaluar la necesidad de introducir modificaciones en cada instrumento. No obstante no fue preciso realizar modificaciones en las pautas.

El cuestionario como técnica de investigación, se define como un conjunto de preguntas en torno a una o más variables, las respuestas pueden ser cerradas o abiertas (Hernández Sampieri, 2014)

Técnica	Código	Unidades de análisis	Actores Involucrados	Fecha testeo	Fecha de realización
Entrevista semi estructurada	EP1	1	Psicóloga de la escuela	21 de julio	25 de julio
Entrevista semi estructurada	EC1	1	Coordinadora académica	21 de julio	26 de julio
Entrevista semi estructurada	EM1	1	Docente de español con mayor antigüedad en la institución	20 de julio	26 de julio

Entrevista semi estructurada	ET1	1	Docente de inglés con mayor antigüedad en la institución	20 de julio	26 de julio
1 cuestionario (autoadministrado)	CED	26	Equipo de español, inglés y actividades especiales	26 de julio	29 de julio hasta el 14 de agosto

Figura 6. Tabla de técnicas aplicadas segunda fase. Fuente: elaboración propia.

2.5 Niveles y lógicas en juego

A partir de la obtención de los datos se comenzó con el proceso de análisis, se analizó y clasificó la información utilizando el modelo del iceberg (ver figura 7). Esta técnica permite analizar a fondo la cultura institucional partiendo de lo manifiesto hacia los niveles más profundos.

En el primer nivel, en la punta del iceberg, se encuentran los elementos visibles que en el caso del centro estudiado se destaca: buena comunicación con las familias, se trabaja con los técnicos de niños y niñas, la presencia actual de inclusiones en la escuela, las escasas estrategias para apoyar al equipo de inglés con las inclusiones, y la falta de condiciones edilicias de la escuela para dar respuesta a todas las posibles inclusiones.

El segundo nivel refiere a las prioridades institucionales, de las cuales en el caso del centro estudiado se destaca: no etiquetarse como una escuela inclusiva, la calidad educativa que brinda y la mejora del proyecto de salud.

En el tercer nivel se encuentran los elementos que constituyen el cimiento organizacional y que no son visibles a primera vista, pero si es posible inferir a partir de los datos recogidos en la investigación.

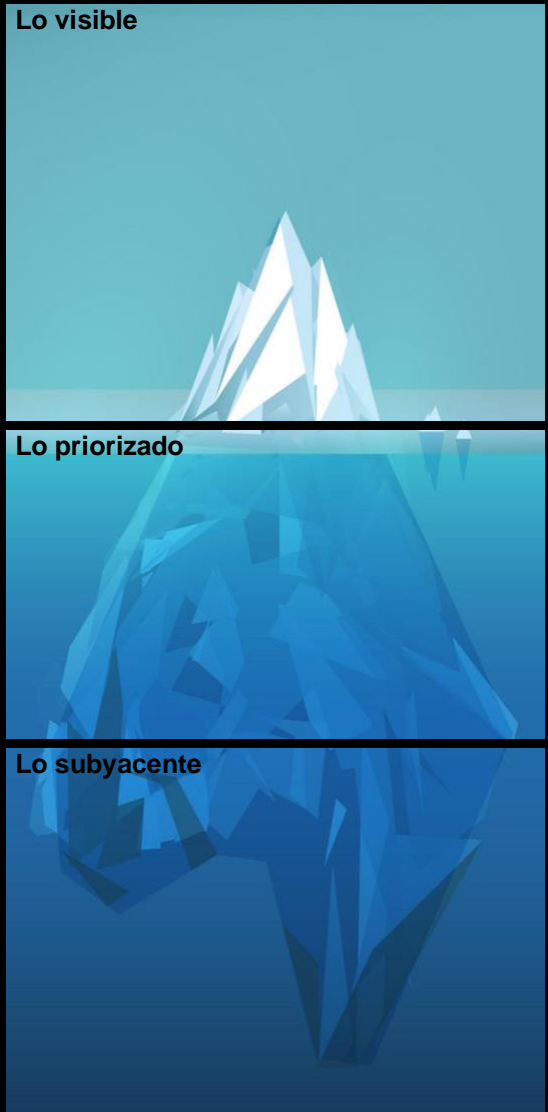
 <p>Lo visible</p>	<p>Buena comunicación con las familias</p> <p>Se trabaja con los técnicos de los niños incluidos</p> <p>Escuela que trabaja actualmente con inclusiones</p> <p>Escasas estrategias de apoyo para el equipo de inglés en abordaje de inclusión</p> <p>No hay condiciones edilicias para todas las inclusiones</p>
<p>Lo priorizado</p>	<p>No etiquetarse como una escuela inclusiva</p> <p>La calidad educativa que brinda</p> <p>Mejorar el proyecto de salud en las tres escuelas</p>
<p>Lo subyacente</p>	<p>Escaso registro de adecuaciones curriculares y prácticas inclusivas</p> <p>La necesidad de contar con un equipo comprometido para trabajar desde la inclusión</p> <p>Desafíos que genera la inclusión a nivel organizacional</p> <p>Preocupación por la reputación</p>

Figura 7. Técnica del Iceberg. Fuente: elaboración propia.

1er nivel: lo visible

Se constata un interés general en priorizar el aprendizaje de calidad en todos los escolares de la escuela, reconociendo la diversidad en los procesos que se da en todos los niños y niñas “estos niños que aprenden diferente, que no son solo los niños con autismo o asperger, no todos los niños aprenden de la misma manera, sino que hay una necesidad de pensar cómo abordar el aprendizaje del niño” (EP1;1)

La escuela tiene una rica historia trabajando con la inclusión y ha logrado mejorar procesos de comunicación con otros agentes educativos vinculados a los niños:

“desde la escuela logramos esto de que vengan los técnicos a trabajar a la escuela, lograr que lo interdisciplinar se meta en la escuela” (EP1;1)

Por otro lado, otro aspecto que se destaca en las entrevistas y en las respuestas de los cuestionarios está vinculado a las escasas estrategias de apoyo al equipo de inglés: “Creo que habría que tener un cuerpo, un grupo interdisciplinario que pudiera apoyarte. Porque yo en forma personal no tengo la formación (...) a veces me doy cuenta que no tengo todas las herramientas para hacer lo mejor por el niño.” (ET1;1)

En la misma línea los docentes señalan como debilidad en relación a la educación inclusiva:

“Solo hay una psicóloga y va a la escuela un día a la semana y en un horario solo, lo que dificulta la comunicación de dudas o consultas.” (CED; 1)

“A mi entender la falta de apoyo y trabajo con los miembros de la dirección/psicóloga” (CED; 4)

“Falta de formación y profesionales que puedan apoyar los proceso” (CED; 5)

Pero no es una preocupación únicamente del equipo de inglés, es un aspecto que en general preocupa al resto de los docentes:

“me parece que la escuela cuenta con poco tiempo con un equipo de salud, el tiempo que viene la psicóloga es poco” (EM1; 4)

“cuando el docente a veces se siente como que “con esto no puedo” a veces pasan muchos días para que puedas volver a encontrarte a esa persona (psicóloga) porque viene una vez por semana” (EM1;4)

Los docentes hacen explícita la necesidad de contar con un apoyo extra para orientar sus prácticas, así como apoyar el desgaste que genera en la vida cotidiana del centro:

“a veces los tiempos de uno como docente, que está enfrentado al problema todos los días son diferentes al proyecto, eso genera ansiedad.” (ET1;3)

“Los docentes que tienen niños con situaciones complicadas se sienten desbordados” (EM1;2)

“yo no creo que los docentes tengamos que saber todo, si considero que tenemos que tener herramientas porque si no le genera mucho desgaste y no va a poder.” (EM1; 2)

Otros actores mencionan los aspectos edilicios del centro que a priori no parecen brindar accesibilidad:

“la inclusión no es solamente el aspecto físico, hay una respuesta de la dirección general a apoyar a la administración de que cuando sea necesario se va a comprar un elemento que permita ascender las escaleras. Yo (...) tengo la convicción que hasta que no esté ese aparato no va a ser necesario, porque nomás pasas por la puerta y ni te cuestionas en tocar timbre a ver si hay un aparato que te ayude a subir las escaleras.” (EE1;5)

2do nivel: lo priorizado

A nivel de dirección se prioriza el intercambio y la problematización de lo que sucede en la interna del centro. Algunas situaciones puntuales desencadenaron la discusión sobre si pueden catalogarse como una escuela inclusiva, lo que los llevó a resolver dejar de promocionarse como tal. “Somos una escuela que trabaja en diferentes situaciones, pero no me definiría como una escuela inclusiva.” (EC1;1)

“este año medíamos si nos podíamos definir como una escuela inclusiva, inclusora o no, y nos cuestionábamos esto que antes no dudábamos en decirlo (EE1:2)

La directiva de la escuela pone énfasis en mejorar el proyecto de salud de la escuela y dar continuidad a los procesos que se inician en el maternal y en escuela inicial.

“Creo que en este momento estamos logrando un trabajo que no se venía haciendo en la escuela, porque estamos logrando una continuidad, con el trabajo de la psicóloga en todas las escuelas, le da una continuidad a cualquier desarrollo” (EC1; 2)

3er nivel: lo subyacente

En general hay escaso registro de lo realizado en la escuela en materia de inclusión:

A partir de las respuestas recogidas en el cuestionario, solo un 28,6% deja registro de sus adecuaciones curriculares en su planificación. Además no hay otras formas de sistematización de experiencias realizadas a nivel de inclusión en la escuela. “estaría bueno tener una más a la cotidiana, un compendio de unidades, de ideas, de estrategias de enseñanza, creo que existe la capacidad de hacer eso.” (EE2; 14)

La inscripción del modelo social de la discapacidad en el centro educativo vinculado directamente con las prácticas educativas y a cómo los diferentes docentes son capaces de incorporar algunas herramientas:

“el maestro tiene que estar receptivo a recibir ese niño que se va a incluir o que haya que hacerle una adaptación curricular” (EP1;2)

“Los maestros se pueden súper informar, pero si no tenés una concepción, o un deseo de decir “yo quiero trabajar desde este lugar” por más cursos que tengas...” (EP1:4)

“el hacer adaptación curricular implica tener una flexibilidad constante, y hay docentes que somos más estructurados y hay otros que somos menos estructurados, (...) es como un replantearse día a día la forma de trabajar. Hay docentes que tienen mucha más facilidad para trabajar con cierto tipo de alumnos y hay docentes que tienen más flexibilidad para otros. Eso es como un ejercicio constante como docente que tenés que reconocer tus limitaciones, al igual que los niños y pedir ayuda.” (EE2; 7)

“Hay docentes que les cuesta mucho trabajar con aquellos niños que están muy desfasados del nivel que se espera para un grado o para abajo, hay docentes que también les cuesta seguir impulsando a aquellos que están muy por arriba.” (EE2;7)

Como se plantea, la **formación** no es lo único, pero contar con herramientas técnico pedagógicas para trabajar desde una perspectiva inclusiva es escasa, ya que el 42,9% de quienes respondieron el cuestionario consideran no tener tales herramientas.

A nivel de dirección, si bien la formación podría ayudar a brindar herramientas hay aspectos vinculados a la concepción de educación y el modelo social de la discapacidad que se consideran más relevantes:

“Yo creo que aparece como inquietud, esto de formarse. Cuando uno lo piensa así el hacer un curso, un curso no te va a garantizar tener las herramientas para llevarlo adelante y hacerlo cotidianamente también implica horas, dedicación además del dinero; que lo podría dar la escuela o la persona. Implica un esfuerzo, salir de la zona de confort y para esto se necesita que sea una exigencia o que la persona esté convencida.” (EE1; 11)

“la formación de magisterio es muy estructurada, intenta ser más vanguardista pero después uno se choca con una realidad en la práctica, donde no podes en práctica, todo lo que te enseñaron. (EE2; 12)

“la inclusión está obligada, el magisterio debería repensar eso y saber que cuando empieces a trabajar te vas a encontrar con estas situaciones.” (EM1; 3)

En adición, en los cuestionarios el equipo de la escuela también señala como debilidad:

“Infraestructura, falta de capacitación docente y de materiales y espacios.” (CED; 6)

“La formación del equipo docente no es pertinente para el abordaje de muchas situaciones que se dan en el contexto cotidiano, con alumnos incluidos.” (CED;2)

Otro aspecto del 3er nivel, son **desafíos que genera a nivel organizacional**, desde los técnicos disponibles para apoyar a los docentes, las concepciones de educación, cómo se trabaja el proyecto de centro, la atención personalizada a cada situación: “los desafíos de las inclusiones no son los mismos” (EP1;2)

“sería muy rico que desde la escuela podamos capacitar a nuestro personal para que pueda atender mejor esas situaciones.” (EC1; 2)

Por último, de diversos actores se infiere una **preocupación por la reputación** de la escuela, si bien históricamente han trabajado con inclusiones a nivel de aula, el escenario actual los lleva a cuestionarse y a replantearse aspectos del proyecto:

“ellos querían una escuela inclusiva, que era el proyecto educativo, pero la práctica los llevó a darse cuenta que no podían tener más de un niño por clase, creo que hay un repienso, una cosa es lo que sueño y otra la realidad” (ET1; 2)

“Hay cosas que no podemos sostener y esas cosas si no las ponemos sostener tenemos que ser claros, no podemos mentir, no podemos ocultar, pero tenemos que ser claros y algunos compromisos no los podemos asumir porque no estamos a la altura.” (EE1; 3)

3.Conclusiones y acuerdos con la organización

3.1 Aproximación diagnóstica

Para la fase de diagnóstico se utilizaron como herramientas de análisis el árbol de problemas y el árbol de objetivos. El árbol de problemas consiste en la identificación de un problema central que se coloca en el centro del árbol o en el tronco, y luego se procede a identificar las causas primarias y secundarias.

Para finalizar se identifican en la parte superior del árbol las consecuencias o problemas que son efectos de este problema central. (Romano, 2014)

Por otro lado, el árbol de objetivos es una herramienta que “se construye transformando las causas del árbol de problemas en enunciados positivos u objetivos.” (Questa-Torterolo, 2018 p.1) En el siguiente cuadro se presenta el árbol de problemas:

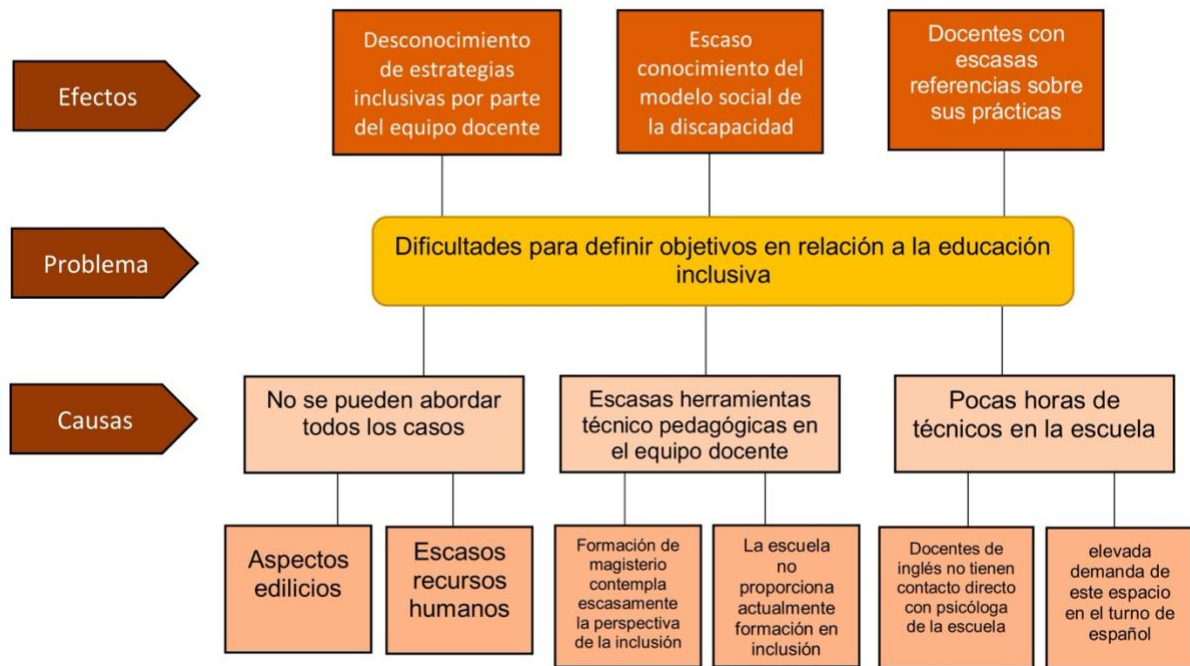


Figura 8. Árbol de problemas. Fuente: Elaboración propia.



Figura 9. Matriz FODA. Fuente: elaboración propia.

La herramienta FODA nos permite analizar la situación del centro con respecto a nuestro problema de investigación, y nos orientará identificar las líneas estratégicas para la mejora.

Se destaca como fortaleza el amplio recorrido que tiene la escuela en materia de educación inclusiva, además de contar con un equipo de salud consolidado. La metodologías de la escuela, así como el trabajo por proyectos son promotores de la educación inclusiva. No obstante, la escasa formación en la temática y la ausencia del un equipo técnico que pueda orientar a los docentes de inglés es una debilidad en el escenario actual.

Frente a ello, como oportunidad destacamos el espacio de formación permanente con el que cuenta la escuela y su capacidad de incorporar temáticas que amplíen el conocimiento de la educación inclusiva para todos los actores.

A las debilidades se le suman las condiciones edilicias inadecuadas para albergar personas con discapacidad motriz, entre otras. Esto se señala como debilidad en tanto no se alinea con las prácticas de visibilización y accesibilidad de personas con discapacidad en ámbitos comunes, de igual forma en las entrevistas se recoge la inquietud por parte del equipo de dirección frente a este punto.

Como amenazas del entorno podemos identificar la escasa formación que aporta magisterio en su formación según se constata en la investigación de Da Rosa y Mas (2013).

A su vez, no todo el colectivo docente egresa de los mismos centros de formación. Es por ello preciso señalar la oportunidad de aprovechar los espacios con lo que cuenta la escuela actualmente (WEP, reuniones de coordinación) para introducir esta temática en la cultura organizacional.

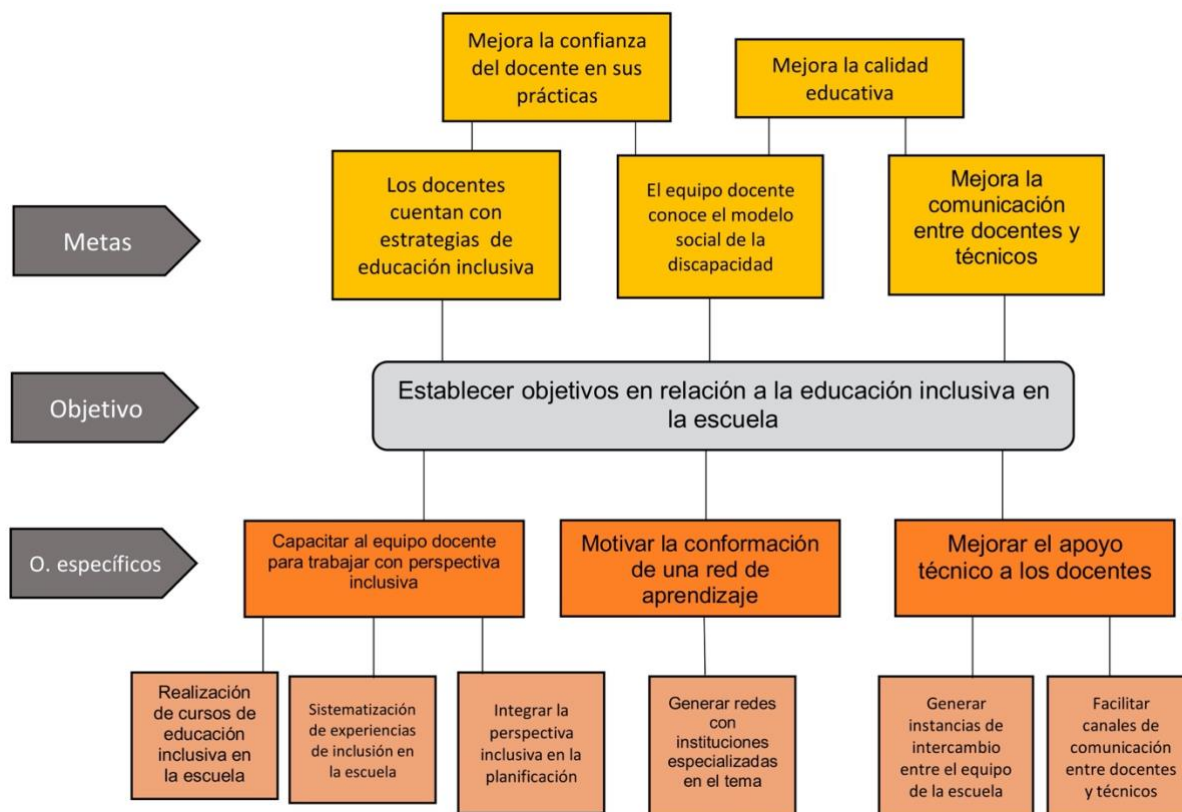


Figura 10. Árbol de objetivos. Fuente: Elaboración propia.

3.2 Referencias al plan de mejora

Al finalizar la etapa de investigación organizacional, se procederá al diseño de un plan de mejora, que será impulsado en acuerdo con el centro estudiado. Las acciones estarán orientadas a la mejora de la calidad educativa del centro desde una perspectiva inclusiva, considerando principalmente la dimensión organizacional y pedagógica.

El equipo impulsor del Proyecto de Mejora Organizacional estará conformado por la coordinadora pedagógica y psicóloga de la escuela.

En el proceso de mejora, se propone revisar el discurso de la educación inclusiva que emplea la escuela tomando como referencia los referentes teóricos presentados.

Por otro lado, se buscarán acciones que mejoren la comunicación entre técnicos y docentes, y se buscarán espacios que propicien el intercambio presencial a modo de generar instancias más potentes de reflexión.

Además, se propone acordar acciones que apunten a la formación de los docentes y a contribuir a la cultura colaborativa dentro del centro.

Fases y extensión del proceso de mejora

El proceso de mejora tendrá una duración aproximada de cinco meses y constará de las siguientes fases que guiarán su implementación:

1. Reuniones de planificación con el equipo impulsor. Identificación de las principales líneas de acción.
2. Implementación de las acciones acordadas por parte del centro.
3. Reunión para la puesta en común sobre las acciones concretadas. Identificación de acciones adicionales.
4. Evaluación final del proceso y logros alcanzados.
5. Plan de sustentabilidad.

Bibliografía

BATTHYÁNY, K; CABRERA, M. (2011) Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Uruguay: Udelar

BOOTH, T. Y AINSCOW, M. (2000) Índice de inclusión. UNESCO y CSIE.

CELMAN, S., GALARRAGA, G., SUIVA, T. y Y BETTONI, B. (2016) Escuelas "Nina": Nuevo contexto para el trabajo docente. Una investigación evaluativa en la provincia de Entre Ríos. En Feldfeber, M., Saforcad, F., Duhalde, M., Villa, A. I., Martínez, M. E., Birgin, A., y Seoane, V. I. Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado. (pp.1284 -1298). Universidad Nacional de La Plata.

CROSSO, C. (2014). El derecho a la educación de personas con discapacidad. Impulsando el concepto de educación inclusiva. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva,1, 79-96.

DA ROSA, T. MAS, M (2013). Discapacidad y Educación Inclusiva en Uruguay.Montevideo.

DONYA RODRÍGUEZ, M. L. (2015). Inclusión educativa y discapacidad en enseñanza secundaria (Tesis). Universidad ORT Uruguay, Instituto de Educación.

ECHEITA, G. (2007) *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.

ECHEITA, G. (2011). Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva: barreras para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación de los jóvenes con discapacidad en educación secundaria. Artículo presentado en VII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa, Madrid, España. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002140/214053S.pdf>

FRIGERIO, G., POGGI, M. y TIRAMONTI, G. (1992) *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Troquel, Buenos Aires.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ, C., & BAPTISTA, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta. Edición). Perú: Mc Graw Hill

QUESTA TORTEROLO, M. (2018) *Herramientas metodológicas para el diagnóstico y la intervención: Árbol de objetivos*. Universidad ORT.

OMS (1980) *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM)*.

OMS (2001) *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*.
Recuperado de:
<http://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/435cif.pdf>

ROMANO, C. (2014) *Guía Introductoria para la formulación de proyectos*. Recuperado de:
https://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/56068/1/gifp_romano_up.pdf

SAUTU, R (2003) *todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Argentina: Lumiere

TEJERA, A. (2018). *Guía de aprendizaje de la materia: "Gestión de las instituciones educativas"*.
Módulo 2: La Gestión como problema. Montevideo, Uruguay: Instituto de Educación.
Universidad ORT Uruguay

Anexos

Anexo I. Pauta entrevista exploratoria director/ directora

I (investigadora): Buenas tardes, soy estudiante del Master en gestión educativa de la Universidad ORT y como ustedes saben me encuentro elaborando un proyecto de investigación organizacional. Vamos a comenzar con unas preguntas sobre la institución para conocer mejor la propuesta educativa del centro y sus características.

La idea inicial es que puedas contar un poco del proyecto, aspectos generales, cantidad de estudiantes, cómo se dividen los grupos y las dinámicas que genera en la vida cotidiana del centro.

¿Describir el centro educativo? ¿Cuáles son sus principales características?

¿Con qué tres palabras definirías a la escuela? (Profundicemos en las tres) cómo definirías

¿Cómo se componen los equipos de trabajo?

¿Alguna problemática que atraviese la escuela?

¿Cuáles te parece que son las fortalezas de este proyecto?

¿En qué aspectos te parece que la escuela debe mejorar?

¿Se han realizado acciones para lograr esa mejora? (¿A quién implica pensar esa mejora?)

¿El personal docente tienen algún tipo de formación especial? ¿Cuál?

¿Hay algún mecanismo pensado para evaluar el desempeño docente? ¿Qué acciones se despliegan?
(¿Qué indicadores se utilizan?)

Anexo II. Pauta entrevista semi estructurada psicóloga

PAUTA PSICÓLOGA DE LA ESCUELA	
ABORDAJE	¿Cómo se trabaja la inclusión educativa en esta escuela?
	¿Actualmente las prácticas educativas se orientan por el proyecto pedagógico institucional?
	Consideras que la escuela ha implementado algún cambio o alguna mejora en el trabajo de la inclusión educativa?
	¿Consideras que la escuela podría abordar de otra forma la inclusión educativa? ¿Por ejemplo, Incorporar nuevas herramientas?
FORMACIÓN	¿En cuanto a la formación de los docentes, consideras que deben contar con formación específica en el tema?
FORMACIÓN	¿Y en cuanto a la formación que puede proporcionar la escuela, hay algún aspecto que te parezca importante a reforzar sobre esta temática?
PRÁCTICA DOCENTE FORTALEZAS	Actualmente, ¿Cuáles te parece que son las principales dificultades que se puede enfrentar la escuela en relación a la inclusión educativa?
PRÁCTICA DOCENTE FORTALEZAS	¿Cuáles serían a tu parecer las fortalezas de la escuela en relación a este tema?

Anexo III. Pauta entrevista semi estructurada coordinadora pedagógica.

¿Qué se propone la escuela en relación a la inclusión educativa?
¿Cuáles son las metas que tiene por delante la escuela en relación a la inclusión educativa?
¿Hay algún aspecto de la inclusión educativa que genere preocupación a nivel institucional?
¿En cuanto a la formación de los docentes, consideras que deben contar con formación específica en el tema?
¿Y en cuanto a la formación que puede proporcionar la escuela, hay algún aspecto que te parezca importante a reforzar sobre esta temática?
Actualmente, ¿Cuáles te parece que son las principales dificultades que se puede enfrentar la escuela en relación a la inclusión educativa?
¿Cuáles serían a tu parecer las fortalezas de la escuela en relación a este tema?

Anexo IV. Pauta entrevista semi estructurada maestra y docente de inglés con mayor antigüedad.

PAUTA DOCENTE DE INGLÉS – MAESTRA/O	
	¿Desde que año trabajas en este centro educativo?
ABORDAJE	¿Cómo se trabaja la inclusión educativa dentro del aula?
	¿Cómo incide el proyecto pedagógico de la escuela en el trabajo con la inclusión educativa?
	Consideras que la escuela ha implementado algún cambio o alguna mejora en el trabajo de la inclusión educativa?
	¿Consideras que la escuela podría abordar de otra forma la inclusión educativa? ¿Por ejemplo, Incorporar nuevas herramientas?
FORMACIÓN	En cuanto a la formación, consideras que tenés herramientas técnico pedagógicas para abordar la inclusión educativa? (o abordar el trabajo en el aula desde una perspectiva de inclusión educativa)
FORMACIÓN	¿Cómo te parece que la escuela aborda el tema de la formación permanente en estos aspectos, específicamente en relación a la inclusión educativa?
PRÁCTICA DOCENTE	¿Cuáles te parece que son las principales dificultades que se puede enfrentar un maestro/a de esta escuela en el trabajo en relación a la inclusión educativa?
REGISTRO PLANIFICACIÓN	En relación a las adecuaciones curriculares, ¿de qué forma de registran? ¿Se deja constancia en la planificación?

Anexo V. Cuestionario dirigido al equipo docente de la escuela (autoadministrado).

- 1- Indique al equipo al que pertenece
Equipo de español
Equipo de inglés
Actividades especiales

- 2- ¿Cuánto hace que trabaja en la escuela?
Menos de 1 año
Entre 1 y 4 años
Más de 5 años

- 3- ¿Participa de las reuniones de coordinación?

- 4- ¿Cree que estos espacios aportan al desarrollo de su actividad? ¿Por qué?

- 5- A su parecer ¿en qué temática considera que la escuela debería profundizar en las reuniones de coordinación?

- 6- Mencione al menos un aspecto en el cual le gustaría mejorar estas instancias de trabajo

- 7- Con respecto a la planificación curricular ¿realiza algún tipo de adaptación curricular?

- 8- Si respondió que sí ¿Deja constancia de ello en su planificación?

- 9- Describa cuales son a su entender las fortalezas de la escuela con respecto a la educación inclusiva

- 10- ¿Podría decir cuáles son las debilidades del centro con respecto a la educación inclusiva?

- 11- En cuanto a tu formación, ¿considera que tiene herramientas técnico pedagógicas para abordar el trabajo en el aula desde una perspectiva de inclusión?

- 12- ¿Considera que la escuela debería proporcionar espacios formativos para acompañar el desarrollo del PPI con respecto a la educación inclusiva?

- 13- Si desea realizar algún otro comentario relacionado con la educación inclusiva utilice este espacio:

ANEXO VI – PMO

UNIVERSIDAD ORT – URUGUAY

Instituto de Educación

Máster en Gestión Educativa

Plan de Mejora Organizacional

Docente orientador: Dra. Claudia Cabrera

Investigadora: Sofía Gómez

26 de noviembre de 2019

Tabla de contenido

1. Antecedentes.....	138
1.1 Aproximación diagnóstica.....	138
1.2 Identificación de la problemática seleccionada para trabajar.....	138
1.3 Dimensión organizacional comprometida.....	138
1.4 Actores institucionales involucrados.....	139
1.5 Acuerdos establecidos con la organización.....	139
1.6 Grupo de trabajo asignado para participar del diseño del plan.....	139
1.7 Fases y extensión del plan de mejora.....	140
2. PLAN DE MEJORA.....	140
2.1 Objetivos.....	140
2.2 Logros proyectados.....	141
2.3 Líneas de actividad.....	141
2.4 Personas implicadas.....	142
2.5 Recursos.....	142
2.6 Cronograma.....	143
2.7 Planilla integradora.....	143
BIBLIOGRAFÍA.....	151
ANEXOS.....	152

1. ANTECEDENTES

El presente trabajo continúa la línea de intervención institucional que comenzó con el Proyecto de Investigación Organizacional (PIO), iniciado en el mes de mayo del presente año en una escuela primaria privada de Montevideo, Uruguay. En el mismo se exponen lineamientos para la mejora del centro educativo y se enumeran actividades que se consideran prioridad en virtud de la problemática identificada: diferencias entre el Proyecto pedagógico institucional y las prácticas educativas. El objetivo es brindar un asesoramiento que oriente la implementación de las estrategias de mejora sugeridas.

1.1 Aproximación diagnóstica

En la fase exploratoria se realizaron dos entrevistas semi estructuradas, una al director de inglés y otra a la directora de español de la escuela, con el objetivo de identificar la demanda institucional. El estudio se abordó desde un enfoque cualitativo, tratándose específicamente de un estudio de casos según Sautu (2003). En la segunda fase del estudio se realizaron entrevistas semi estructuradas a docentes y equipo técnico seleccionado. Además, se enviaron por correo electrónico al equipo de español, inglés y actividades especiales, cuestionarios para su autoadministración.

1.2 Identificación de la problemática seleccionada para trabajar

Dentro de las principales problemáticas identificadas durante el transcurso de la investigación se destaca la falta de un espacio de intercambio entre los docentes de inglés y la psicóloga de la escuela. Actualmente la técnica solo asiste al equipo de español en materia de orientación, referencia a las prácticas y adecuaciones curriculares. A su vez, se constata un escaso conocimiento sobre la educación inclusiva en el equipo docente y la demanda de más espacios formativos sobre la temática. (ver informe PIO)

En la primera reunión con el equipo impulsor se discutió sobre los resultados y las diversas perspectivas del colectivo de trabajadores en relación a la temática inclusión dentro de la escuela. A partir de los insumos presentados se intercambió sobre las acciones más viables para mejorar la respuesta de la escuela frente a la problemática.

En este documento se retoman las líneas de acción propuestas inicialmente en el PIO (Proyecto de investigación organizacional), y se profundizan en base a lo trabajado y acordado con el equipo impulsor como se mencionó anteriormente.

1.3 Dimensión organizacional comprometida

De acuerdo al modelo de análisis elaborado para la primera parte de la investigación, las dimensiones comprometidas según la clasificación de Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) son la dimensión

pedagógica y la dimensión organizacional. Además, se identificaron los siguientes actores involucrados: equipo de gestión, el equipo docente, y el equipo de salud de la escuela.

La dimensión organizacional se compone por el conjunto de elementos estructurales que toman cuerpo en cada establecimiento educativo, delineando un determinado estilo de funcionamiento. Destacamos la organización de las tareas, el uso del tiempo, pero también se compone de elementos tales como el sistema simbólico y curricular, las consideraciones acerca del poder y estilo de gestión. En esta dimensión destacamos la escasa formación y acotados espacios de diálogo sobre la educación inclusiva en el interior de la escuela lo cual genera distorsión para incorporar el modelo social de la discapacidad.

La dimensión pedagógica didáctica se vincula con los elementos de la gestión curricular, tales como el currículo prescripto, la selección de contenidos curriculares, las prácticas pedagógicas, las prácticas evaluativas, las construcciones metodológicas, el modelo educativo, entre otras. (Frigerio et. al., 1992) En este sentido es que vinculamos esta dimensión con la problemática detectada, en tanto la educación inclusiva implica profundamente a esta dimensión. Dentro de los factores causales asociados a esta, destacamos el desfasaje que hay en la actualidad entre lo que propone el proyecto pedagógico institucional en relación a la educación inclusiva y como se visualiza la escuela hoy en día. Además, otro factor asociado a esta dimensión es el escaso registro de las adecuaciones curriculares y cómo esto obstaculiza a la hora de sistematizar experiencias sobre la educación inclusiva en la interna del centro y poder generar mayor conocimiento de estas prácticas.

1.4 Actores institucionales involucrados

La investigación organizacional comprendió a la dirección de la escuela como al colectivo de docentes de español, inglés y actividades especiales. A su vez, involucró a la psicóloga de la escuela como representante del equipo de salud.

1.5 Acuerdos establecidos con la organización

Al finalizar la investigación organizacional, se envió por correo electrónico el informe a la directora general, director de inglés, directora de español y coordinadora académica de la escuela. Tras su lectura se coordinó el primer encuentro con el equipo impulsor señalado en el informe de avance. En estas instancias de encuentro con el equipo impulsor se generaron acuerdos importantes, tales como, la modificación de la agenda de la psicóloga coordinando con la escuela infantil para intercambiar un día al mes el turno de atención. Además se acordó el utilizar el espacio destinado a la formación del equipo docente para el desarrollo de los talleres y promover la participación en carácter de tallerista de la psicóloga de la escuela en los espacios formativos. (véase Anexo 1)

1.6 Grupo de trabajo asignado para participar del diseño del plan

Para el proceso de elaboración del plan de mejora organizacional se designó un equipo impulsor compuesto por:

- Coordinadora académica
- Psicóloga de la escuela
- Investigadora en su rol de asesora

1.1 Fases y extensión del plan de mejora

El diseño del plan de mejora organizacional consta de tres fases (figura 1) que abarcan su diseño, la realización de ajustes y la definición de mecanismos de seguimiento y sustentabilidad:

FASES	DESCRIPCIÓN	MESES
Fase I: Diseño del plan	<ul style="list-style-type: none"> - Entrega del Informe de PIO a la institución. - Confirmación del equipo impulsor. - Reunión y acuerdos con el equipo impulsor. 	Octubre
Fase II: Ajustes del plan	<ul style="list-style-type: none"> - Definición de objetivos, metas y actividades. - Identificación de recursos requeridos. 	Octubre Noviembre
Fase III: Mecanismos de seguimiento y sustentabilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Definición y diseño de los dispositivos de seguimiento. - Elaboración de un esquema de sustentabilidad. - Redacción del plan. - Entrega del plan a la institución. 	Noviembre Diciembre

Figura 1. Fases del diseño del plan de mejora. Fuente: elaboración propia.

2. PLAN DE MEJORA

En este apartado se presentan los componentes del plan de mejora, sus objetivos y logros proyectados, así como las principales líneas de acción, recursos requeridos y cronograma de ejecución. Además, incorpora los dispositivos de seguimiento que permitirán monitorear y evaluar los resultados, un breve esbozo del presupuesto requerido, y los supuestos de realización del plan.

2.2 Objetivos

A lo largo de la investigación se realizó un relevamiento sobre la temática educación inclusiva que abarcó tanto al equipo de dirección, equipo técnico y equipo docente. El mencionado relevamiento tuvo como objetivo conocer las diferentes perspectivas en relación a la educación inclusiva y poder comparar con lo que se propone el centro escolar en su proyecto pedagógico en tanto orientador de las prácticas.

En esta etapa, los datos recabados se tomarán como insumo para la toma de decisiones y para aportar al cumplimiento de los objetivos (general y específico) del plan de mejora, que se detallan a continuación.

2.1.1 Objetivo general

Contribuir a la construcción de un lenguaje común desde una perspectiva de educación inclusiva en la escuela primaria.

Objetivos específicos

- 1- Incrementar los encuentros entre el equipo técnico y el equipo docente, en pro de mejorar la calidad del apoyo al equipo docente.
- 2- Capacitar al equipo docente en educación inclusiva.
- 3- Sistematizar las prácticas de educación inclusiva desarrolladas en la escuela.

2.2 Logros proyectados

Se definieron metas e indicadores respectivamente para monitorear y evaluar los logros alcanzados, durante el desarrollo y al finalizar el plan de mejora.

La primera meta que se propone el plan responde al objetivo general, se pretende incrementar la apropiación de la perspectiva inclusiva en las prácticas docentes tal como se propone el PPI (proyecto pedagógico institucional) del centro educativo. La segunda meta refiere a la mejora en la distribución de las horas de intercambio técnico – docentes, se propone intercambiar una vez al mes el horario de atención de la psicóloga en la escuela infantil y destinarlo a la atención de la escuela primaria en el turno de inglés. Como tercera meta se propone la capacitación del equipo docente en la temática educación inclusiva. Y como cuarta meta se propone la elaboración de un documento que sistematice la experiencia de la escuela y sus múltiples ejercicios vinculados a la educación inclusiva.

2.3 Líneas de actividad

Para alcanzar las metas proyectadas se proponen distintas actividades, por un lado tenemos las vinculadas con la organización de los tiempos y espacios de la psicóloga de la escuela.

Por otro lado, tenemos a las actividades vinculadas a la organización de las adecuaciones curriculares y las actas vinculadas a generar conocimiento sobre las prácticas inclusivas en la escuela.

Por último, está la línea de actividad que propone actividades de formación concretas, esta responde a la necesidad de generar talleres que pongan en movimiento las principales inquietudes y herramientas que favorezcan la apropiación de una perspectiva inclusiva en la vida escolar.

2.3 Personas implicadas

La implementación del plan de mejora estará a cargo de la Coordinadora académica y la Psicóloga de la escuela, quienes conforman el equipo impulsor en esta etapa del proyecto. Además, se contará con el apoyo de miembros del equipo de gestión y del área de salud de la escuela, para el desarrollo y organización de las actividades previstas, así como también apoyarán el monitoreo y evaluación del plan.

PERSONAS IMPLICADAS		
1	Coordinadora académica	Responsable
2	Psicóloga de la escuela	Responsable
3	Director de inglés	Apoyo
4	Directora de español	Apoyo
5	Docente de educación para la salud	Apoyo
6	Secretaria de primaria	Apoyo
7	Secretaria de infantil	Apoyo

Figura 2. Personas implicadas en el plan de mejora. Fuente: Elaboración propia.

2.5 Recursos

En esta sección se detallan los recursos requeridos para la implementación del plan de mejora.

RECURSOS	
Humanos	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinadora académica - Directora de español - Director de inglés - Psicóloga de la escuela - Docente de educación para la salud - Secretaría de escuela primaria - Secretaría de escuela infantil
Infraestructura	<ul style="list-style-type: none"> - Sala de reuniones docente – técnico - Salones para talleres formativos
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Soporte electrónico: pc, laptop, parlantes - Conexión a internet - Cámara fotográfica para registro audiovisual - Materiales de papelería: hojas, lapiceras, marcadores, papelógrafo - Hojas para el registro de los encuentros técnico – docentes
Financieros	<ul style="list-style-type: none"> - Presupuesto para honorarios talleristas. (si bien los talleres están a cargo del equipo de salud es necesario presupuestar horas dado que los talleres se sumarán a las tareas que ya realizan)

Figura 3. Recursos necesarios para la implementación del plan. Fuente: elaboración propia.

2.6 Cronograma

Considerando las características de la institución educativa y los objetivos planteados, el plan de mejora organizacional se desarrollará entre los meses de febrero y diciembre del año 2020. A efectos de organizar los tiempos de dedicación previstos para cada una de las actividades se diseña el cuadro de la figura 4, organizado en un diagrama de Gantt, en el que se presentan las diferentes actividades propuestas con mes estimado para su cumplimiento y su respectiva actividad de seguimiento.

CONCEPTO	MESES (FEBRERO 2020 – DICIEMBRE 2020)											
	feb	mar	abr	may	jun	jul	ago	set	oct	nov	dic	
Objetivo específico 1: Incrementar los encuentros entre el equipo técnico y el equipo docente, en pro de mejorar la calidad del apoyo al equipo docente												
Actividad 1.1: Fijar el día rotativo												
Actividad 1.2: Presentar el formato												
Actividad 1.3: Compartir el calendario												
Actividad 1.4: Organizar la agenda												
Seguimiento												
Objetivo específico 2: Capacitar al equipo docente en educación inclusiva.												
Actividad 2.1: Taller formativo												
Actividad 2.2: Relevar insumos												
Actividad 2.3: Preparar taller de junio												
Seguimiento												
Objetivo específico 3: Sistematizar las prácticas de educación inclusiva desarrolladas en la escuela.												
Actividad 3.1: Registro de talleres												
Actividad 3.2: Sistematización de adecuaciones												
Actividad 3.3: Realización de informe												
Seguimiento												

Figura 4. Cronograma de actividades y aplicación de los dispositivos de seguimiento. Fuente: elaboración propia.

2.7 Planilla integradora

OBJETIVO GENERAL	META
Contribuir a la construcción de un lenguaje común desde una perspectiva de educación inclusiva en la escuela primaria.	El 90% del equipo docente comprende la perspectiva de educación inclusiva propuesta por el PPI.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1:		META:
Incrementar los encuentros entre el equipo técnico y el equipo docente, en pro de mejorar la calidad del apoyo al equipo docente.		Una vez al mes los docentes de inglés y de español se reúnen con la psicóloga de la escuela con el propósito de orientar y acompañar las prácticas educativas.
ACTIVIDADES	RECURSOS	INVOLUCRADOS
<p>1.1: Establecer el día rotativo en el calendario de la psicóloga.</p> <p>a) Seleccionar un día en que la psicóloga pueda intercambiar su horario con la escuela infantil. Ese día la psicóloga en vez de asistir en el turno vespertino a la escuela infantil estaría a disposición del equipo de primaria. Por lo tanto, corresponde que un día al mes también pueda asistir a la escuela infantil en el turno de la mañana.</p>	<p>- Hora coordinación de equipo de dirección</p> <p>- Planilla de registro de días rotativos</p>	<p>- Psicóloga</p> <p>- Directora de español</p> <p>- Director de inglés</p> <p>- Directora de infantil</p> <p>- Secretaria de escuela primaria</p> <p>- Secretaria de escuela infantil</p>
<p>1.2: Presentar el nuevo formato de calendario con la psicóloga a los equipos docentes.</p> <p>a) Realizar un comunicado para enviar vía mail a los equipos de español, inglés y escuela infantil para comunicar el día rotativo.</p> <p>b) Comunicar este nuevo formato de extensión de la atención de la psicóloga, a todos los equipos de trabajo de la escuela primaria en la reunión de inicio en el mes de febrero.</p>	<p>- Horas de coordinación docente en el mes de febrero</p>	<p>- Equipo impulsor</p> <p>- Directora de español</p> <p>- Director de inglés</p> <p>- Directora de infantil</p>
<p>1.3: Compartir un calendario con la escuela infantil para organizar el día que rota la psicóloga de la escuela.</p> <p>a) Realizar un calendario compartido entre la escuela infantil y escuela primaria.</p> <p>b) Identificar el día mensual en el que se intercambian los turnos de la psicóloga.</p>	<p>- Calendario compartido entre escuela primaria e infantil</p>	<p>- Directora de español</p> <p>- Director de inglés</p> <p>- Directora de infantil</p> <p>- Secretaría infantil</p> <p>- Secretaría primaria</p> <p>- Psicóloga de la escuela</p>
<p>1.4: Organizar de forma anticipada la agenda de la psicóloga considerando los días rotativos.</p> <p>a) Agendar las entrevistas de la psicóloga de acuerdo a los días que corresponden a cada centro educativo.</p>	<p>- PC, conexión a internet</p>	<p>- Secretaría infantil</p> <p>- Secretaría primaria</p> <p>- Psicóloga de la escuela</p>

OBJETIVO ESPECÍFICO 2:		META:
Capacitar al equipo docente en educación inclusiva		El 90% del equipo docente se capacita en educación inclusiva en la escuela.
ACTIVIDADES	RECURSOS	INVOLUCRADOS

<p>2.1: Realización de un taller formativo en el mes de febrero sobre la temática inclusión.</p> <p>a) Planificar un taller formativo sobre educación inclusiva en el ámbito educativo.</p> <p>b) Posibles temáticas a trabajar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los orígenes de la escuela y la educación inclusiva. - Propuesta del PPI en educación inclusiva - DDHH y educación. - Modelo Social de la Discapacidad y la inserción en los ámbitos educativos. - Por qué hablamos de inclusión y no de integración. - Metodología de trabajo en la escuela (aulas, recreos y actividades en general). - Compartir experiencias de años anteriores. - Estrategia docente para el abordaje de la tarea educativa con perspectiva inclusiva. - Cierre del taller 	<ul style="list-style-type: none"> - Salón para taller - PC, pantalla, parlantes - Materiales de papelería: lapiceras, cartulinas, marcadores 	<ul style="list-style-type: none"> - Equipo impulsor - Docente de educación para la salud
<p>2.2: En el taller de febrero relevar insumos para profundizar en el taller del mes de junio.</p> <p>a) Compartir a través de correo electrónico el cuestionario para relevar percepciones del equipo docente.</p> <p>b) Elaborar un documento donde se presente la información proporcionada por el cuestionario digital. Se deberán tener en cuenta las metas propuestas para cada variable.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario digital - Direcciones de correo electrónico de todo el personal asistente al taller - Pc con conexión a internet 	<ul style="list-style-type: none"> - Equipo impulsor - Secretaria de escuela primaria
<p>2.3: Preparar a partir de insumos recogidos en febrero, el taller de junio a desarrollar en el marco de WEP (área de formación permanente de la escuela)</p> <p>a) Elaborar la propuesta de junio sobre educación inclusiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tomar los insumos sistematizados en el mes de febrero a 	<ul style="list-style-type: none"> - Respuestas del cuestionario de febrero. - Horas de coordinación del taller. 	<ul style="list-style-type: none"> - Equipo impulsor - Directora de español - Director de inglés - Secretaria de escuela primaria

<p>través de formulario digital.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Convocar a docentes a reflexionar sobre las estrategias de educación inclusiva en el centro educativo. Obstáculos que se presentan en el quehacer cotidiano. Fortalezas del equipo y del centro educativo. - Retomar las propuestas realizadas por los docentes en el mes de febrero y dar continuidad a las líneas sugeridas para trabajar en profundidad. - Cierre del taller <p>b) Enviar vía mail el cuestionario digital de evaluación de la actividad.</p> <p>c) Sistematizar en un documento las respuestas obtenidas del formulario. Se deberán tener en cuenta las metas propuestas para cada variable.</p>		
---	--	--

OBJETIVO ESPECÍFICO 3:		META:
Sistematizar las prácticas de educación inclusiva desarrolladas en la escuela.		Un documento que presente lo trabajado en la escuela durante el año 2020
ACTIVIDADES	RECURSOS	INVOLUCRADOS
<p>3.1: Registrar los talleres de forma escrita y audiovisual, completando la planilla confeccionada para el caso.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Compartir la planilla de observación de los talleres creada para esta actividad (ANEXO 2) a los referentes educativos a cargo del taller. b) Completar la planilla al finalizar cada taller. c) Sistematizar la observación relevada en las planillas en un documento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cámara de fotos - Planilla de observación 	<ul style="list-style-type: none"> - Equipo impulsor - Directora de español - Director de inglés
<p>3.2: Sistematizar las adecuaciones curriculares realizadas durante el año 2020.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adecuaciones curriculares realizadas durante el año 2020. 	<ul style="list-style-type: none"> - Directora de español - Director de inglés - Psicóloga de la escuela - Secretaria de escuela primaria - Equipo docente

<p>a) Informar a los equipos docentes sobre la necesidad de registrar las adecuaciones curriculares con el objetivo de generar información sobre los ejercicios de educación inclusiva llevados a cabo por la escuela.</p> <p>b) Solicitar a los equipos docentes que compartan con la dirección aquellas propuestas de adecuación curricular pertinentes para el registro.</p>		
<p>3.3: Realizar un informe que ordene las planillas de los encuentros realizados y presente las valoraciones de los equipos docentes.</p> <p>a) Tomar los documentos de sistematización generados correspondientes a las actividades 2.2. B y a la 2.3 C, y las obtenidas de la actividad 3.1 C y generar un documento único que de cuenta del proceso anual.</p> <p>b) Elaborar una publicación de distribución interna.</p> <p>c) Compartir el documento con el equipo de la escuela.</p>	<p>- Respuestas de los cuestionarios de evaluación del taller suministrados a los docentes.</p> <p>- PC con conexión a internet</p>	<p>- Equipo impulsor</p> <p>- Secretaria de escuela primaria</p>

Figura 5. Planilla integradora. Fuente: elaboración propia.

En el cuadro de la figura 6 se presenta el plan de sustentabilidad, este implica el desarrollo de dispositivos de seguimiento que medirán el grado de implementación. Esta herramienta arrojará información *in situ* y orientará la realización de ajustes de ser necesario. Los dispositivos de seguimiento se desarrollan en el anexo 2

DISPOSITIVOS PROPUESTOS PARA EL SEGUIMIENTO	TÉCNICA PROPUESTA (véase anexo 2)	MOMENTO DE APLICACIÓN (véase anexo 3)	INDICADOR DE AVANCE
Asociados a los objetivos específicos	1) Revisión de la agenda mensual	Durante la ejecución del plan	-Un día mensual disponible para intercambio entre docentes de español y psicóloga, y docentes de inglés y psicóloga.

	2) - Cuestionario a docentes en febrero - Cuestionario a docentes en junio - Cuestionario a docentes en diciembre	Al finalizar el taller formativo de febrero y al finalizar el taller formativo de junio.	1) 75% considera positivos los encuentros formativos en esta temática. 2) 85% del equipo docente considera que se han abordado las inquietudes en relación a educación inclusiva. 3) 90% del equipo docente se siente capacitado en educación inclusiva. 4) 85% del equipo docente de inglés considera que el intercambio con la psicóloga de la escuela ha favorecido sus prácticas educativas.
	3.1) Acta de taller	Al finalizar los talleres previstos.	-80% de los espacios de taller registrados en las actas.
	3.2) Registro de adecuaciones curriculares realizadas	Al finalizar mes de agosto.	-3 docentes de español y 3 docentes de inglés presentan ejemplos de adecuación curricular.

Figura 6. Dispositivo de seguimiento. Fuente: elaboración propia.

Para un óptimo desarrollo del plan de mejora es necesario contar con la adhesión e involucramiento del personal docente. Por ello es preciso realizar una buena comunicación de los eventos, así como la respuesta a los instrumentos de retroalimentación pensados para mejorar la calidad educativa de la escuela.

En el cuadro de la figura 7 presentamos el dispositivos de comunicación propuesto para plan de mejora. Las convocatorias a las reuniones docentes se comunicaran vía mail y se publicará un aviso en la cartelera docente de la escuela primaria. Las planillas de encuentro serán difundidas al equipo de dirección por el equipo impulsor.

	ESTRATEGIAS PARA SOCIALIZAR LA INFORMACIÓN	MOMENTO DE DIFUSIÓN	DESTINATARIOS
Dispositivo de gestión de	OE1: Presentación del nuevo formato de calendario en el mes de febrero, durante el primer encuentro con la psicóloga de la escuela y equipo docente.	Febrero 2020	Equipo docente, secretarias de escuela primaria e infantil.

la comunicación	OE2: Envío de invitaciones a jornadas de talleres formativos a través de correo electrónico y difusión en la cartelera docente de la escuela.	Dos semanas antes de la actividad.	-Equipo docente convocado -Funcionarios en general por eventualidades logísticas.
	OE3: Registro de planillas y actas de los talleres.	Posterior a la realización de los talleres	-Equipo de dirección de la escuela
Supuestos de realización	-Apropiación del plan de mejora organizacional por parte del equipo impulsor. -Involucramiento del plantel docente -Disponibilidad de los recursos requeridos -Compromiso de la dirección		

Figura 7. Gestión de la comunicación. Fuente: elaboración propia.

DISPOSITIVO DE GESTIÓN FINANCIERA	RECURSOS A ADQUIRIR:	GASTOS DE INVERSIÓN:
		No se señalan
	GASTOS DE OPERACIÓN:	
	Honorarios Psicóloga (taller WEP)	\$4000
	Reunión de equipo febrero (días administrativos)	\$19500
	Reunión de equipo junio (hs docente)	\$15000
	Materiales de papelería	\$1000
	Honorarios Equipo impulsor (10hs mensuales)	\$12000
Total:		\$51500

Figura 8. Gestión de la finanzas. Fuente: elaboración propia.

DISPOSITIVO DE GESTIÓN DE RIESGOS	Riesgos asociados al apoyo institucional
	Falta de apoyo institucional para el cumplimiento de las actividades previstas. No se mantiene el área formativa de WEP.
	Identificación de alternativas
	El equipo impulsor apunta al diálogo con la dirección general de la escuela para generar el marco adecuado y promover el desarrollo del plan de mejora. Llevar a cabo el taller del mes de junio en el marco de una reunión de equipo mensual.
	Riesgos asociados a los recursos humanos
	Inasistencias docentes a los talleres formativos Escasas respuestas a los cuestionarios de evaluación de actividad La psicóloga no puede llevar adelante el taller formativo
	Identificación de alternativas
	Alentar a los docentes que no puedan participar a acercar de todos modos sus dudas e inquietudes en relación a la educación inclusiva. Desde la dirección de la escuela se orientará y proporcionará tiempo a los docentes para que puedan completar el cuestionario de evaluación de actividad. El equipo impulsor inicia la búsqueda de tallerista formado en educación inclusiva.

Figura 9. Dispositivo de gestión de riesgos. Fuente: elaboración propia.

BIBLIOGRAFÍA

FRIGERIO, G., POGGI, M. y TIRAMONTI, G. (1992) Las instituciones educativas. Cara y ceca. Troquel, Buenos Aires.

SAUTU, R (2003) todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación. Argentina: Lumiere.

ANEXOS

ANEXO 1 – ACTA DE REUNIONES

ACTA DE REUNIÓN 1

Fecha: 1/11/2019

Participan: Coordinadora académica, psicóloga de la escuela e investigadora.

1. Objetivos del encuentro:

- Presentar los resultados del informe PIO.
- Explicar el porqué del equipo impulsor y su selección estratégica
- Explicar el formato del PMO y las condiciones de entrega
- Dar a conocer las posibles líneas de acción en base al análisis realizado en el PIO.

2. Principales temáticas trabajadas:

Posibles líneas de acción para el PMO:

- Mejorar la referencia técnica de los docentes en materia de educación inclusiva.
- Temáticas a desarrollar en talleres formativos para el equipo de la escuela
- Organizar los talleres formativos. Establecer participantes, asistentes y realizadores de los talleres formativos sobre educación inclusiva.

3. Acuerdos establecidos:

- El equipo impulsor presenta las posibles líneas de acción al equipo de Dirección.

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

- Desarrollo de las acciones propuestas para las líneas de acción del PMO

5. Fecha de próxima reunión: 22/11/2019

Firma suprimida	Firma suprimida	Firma suprimida
Firma Coordinadora Académica	Firma Psicóloga	Firma Investigadora

ACTA DE REUNIÓN 2

Fecha: 21/11/2019

Participan: Coordinadora académica, psicóloga de la escuela e investigadora.

1. Objetivos del encuentro:

- Validar aspectos trabajados en el encuentro anterior. Dar cierre al trabajo con el equipo impulsor.

2. Principales temáticas trabajadas:

- Actividades
- Recursos y cronograma
- Discutir riesgos
- Explicar dispositivos de seguimiento

3. Acuerdos establecidos:

- Se define el cronograma de actividades.
- Se definen los recursos necesarios para llevar adelante el plan de mejora organizacional. La escuela cuenta con recursos humanos calificados en la temática inclusión y con espacios destinados a la formación permanente de su comunidad educativa, por lo que contará con la disponibilidad de esos recursos.
- Se hará entrega del plan de mejora organizacional en el mes de diciembre de este año.

Firma suprimida

Firma Coordinadora Académica

Firma suprimida

Firma Psicóloga

Firma suprimida

Firma Investigadora

ANEXO 2 – Dispositivos propuestos para el seguimiento

Para realizar el seguimiento de las actividades y a los efectos de monitorear el cumplimiento de los objetivos señalados, se presentan los siguientes dispositivos:

- 1- Revisión de la agenda mensual, completando la planilla de agenda.
- 2- Cuestionario de seguimiento dirigido al equipo docente para aplicar en el taller de febrero.
- 3- Cuestionario de seguimiento dirigido al equipo docente para aplicar en el taller de junio.
- 4- Cuestionario de seguimiento dirigido al equipo docente para aplicar en el mes de diciembre.
- 5- Actas de registro de los talleres.

Dispositivo 1 - Planilla de agenda

	FECHA PARA EL TURNO DE LA TARDE	OBSERVACIONES
Marzo		
Abril		
Mayo		
Junio		
Julio		
Agosto		
Setiembre		
Octubre		
Noviembre		
Diciembre		

Protocolo para planilla de agenda:

En el mes de febrero de 2020 se deberá establecer el día en que rota el horario de la psicóloga, es decir, una vez al mes la psicóloga de la escuela realizará todo su turno en la escuela primaria, del mismo modo, una vez al mes realizará todo su horario en la escuela infantil.

Para una mejor organización de esta actividad, es necesario que las secretarias de ambas escuelas así como las direcciones y la psicóloga, tengan conocimiento del día y las horas disponibles mes a mes.

Se completará la planilla estableciendo el día y en caso de corresponder se registrarán observaciones. Esta planilla deberá ser compartida entre ambas escuelas.

El responsable de esta actividad será el director de inglés dado que ese día la psicóloga asistirá a la escuela en turno vespertino.

Actividad alternativa:

Como alternativa se sugiere identificar en el calendario compartido entre ambas escuelas a través de las direcciones y secretarias, el día en que la psicóloga rota los horarios. La forma de control está en identificar que al menos una vez al mes se cumpla la actividad de intercambio.

Dispositivo 2 - Cuestionario a docentes del equipo de español e inglés (febrero)

Preguntas	Variable	Meta
1) Perteneczo al equipo: Español Inglés	Equipo al que pertenece	
2) ¿Participó del taller sobre educación inclusiva en el mes de febrero? Si No	Asistencia al taller	85% de participación aceptable
3) ¿Cómo valora la organización y el desarrollo del taller? 1 – 2 – 3 – 4 – 5	Organización del taller	85% de valoración mayor de 3 aceptable
4) ¿Cómo valora los contenidos impartidos en el taller? 1 – 2 – 3 – 4 – 5	Contenidos del taller	85% de valoración mayor de 3 aceptable
5) ¿Cómo valora los espacios de taller vinculados a esta temática? 1 – 2 – 3 – 4 – 5	Valoración de los espacios de taller ofertados	85% de valoración mayor de 3 aceptable
6) ¿Cómo valora los espacios personales en los que puede intercambiar con los técnicos de la escuela de forma personal? 1 – 2 – 3 – 4 – 5	Valoración de los espacios de intercambio personal	85% de valoración mayor de 3 aceptable
7) ¿En qué temáticas vinculadas a la educación inclusiva le gustaría profundizar en un próximo encuentro?	Relevar intereses para futuros encuentros	50% realiza aportes de intereses
8) Si desea puede realizar algún comentario:	Relevar inquietudes y/o comentarios en general	

Dispositivo 3 - Cuestionario a docentes del equipo de español e inglés (junio)

Preguntas	Variable	Meta
1) Pertenzo al equipo: Español Inglés	Equipo al que pertenece	
2) ¿Participó del taller sobre educación inclusiva en el mes de junio? Si No	Asistencia al taller	85% de participación aceptable
3) ¿Cómo valora la organización y el desarrollo del taller? 1 – 2 – 3 – 4 – 5	Organización del taller	85% de valoración mayor de 3 aceptable
4) ¿Cómo valora los contenidos impartidos en el taller? 1 – 2 – 3 – 4 – 5	Contenidos del taller	85% de valoración mayor de 3 aceptable
5) ¿Cómo valora los espacios de taller vinculados a esta temática? 1 – 2 – 3 – 4 – 5	Valoración de los espacios de taller ofertados	85% de valoración mayor de 3 aceptable
6) ¿Considera que fueron abordadas las inquietudes presentadas en el taller anterior? 1 – 2 – 3 – 4 – 5	Capacidad de respuesta de la institución a demandas presentadas	85% de valoración mayor de 3 aceptable
7) ¿Qué aspectos considera que favorecen a la educación inclusiva dentro de la escuela?	Aspectos que según el colectivo docente favorecen la calidad educativa	50% realiza aportes de intereses
8) Si desea puede realizar algún comentario:	Relevar inquietudes y/o comentarios en general	

Dispositivo 4 - Cuestionario a docentes del equipo de español e inglés (diciembre).

Preguntas	Variable	Meta
1) Pertenzo al equipo: Español Inglés	Equipo al que pertenece	
2) ¿Ha participado de alguno de los talleres sobre educación inclusiva a lo largo del año? Si No	Asistencia al taller	90% de participación aceptable
3) ¿Considera que los talleres sobre educación inclusiva han contribuido a mejorar la calidad del desempeño docente en esta área? 1 – 2 – 3 – 4 – 5	Contribución al desempeño docente	85% de valoración mayor de 3 aceptable
4) ¿Fue alentado a contribuir con ejemplos de adecuaciones curriculares realizadas en el correr del año? Si No	Estimulación por parte de la dirección a realizar aportes	85% de respuestas positivas aceptable
5) A la hora de pensar una adecuación curricular a) ¿cómo valora discutirlo con la dirección? 1 – 2 – 3 – 4 – 5 b) ¿cómo valora discutirlo con la psicóloga? 1 – 2 – 3 – 4 – 5 c) ¿Cómo valora discutirlo con otros/as compañeros/as docentes? 1 – 2 – 3 – 4 – 5	Referentes de la actividad docente	a) 75% de respuestas positivas aceptable b) 75% de respuestas positivas aceptable c) 50% de respuestas positivas aceptable
6) ¿Cómo valora los encuentros personales con la psicóloga de la escuela? 1 – 2 – 3 – 4 – 5	Valoración de los espacios de los espacios personales con la psicóloga de la escuela	85% de valoración mayor de 3 aceptable

7) ¿Hay algún otro aspecto vinculado a esta temática que te gustaría que fuera abordada en el próximo año?	Relevar inquietudes y/o comentarios en general	
8) Si desea puede realizar algún comentario:	Relevar inquietudes y/o comentarios en general	

Protocolo para cuestionarios (3):

Enviar por mail a todo el equipo docente convocado a participar de las instancias de taller, esto es a quienes asistieron y a quienes no.

A los docentes se les puede pedir que dediquen 10 minutos de una reunión de equipo para responder el cuestionario y así asegurar un mayor porcentaje de respuestas.

Es importante que los diferentes grupos de actores institucionales estén informados de la aplicación de este instrumento y su objetivo en el marco del Plan de Mejora.

Para el análisis de la información recogida es importante tener en cuenta las metas propuestas. Las que no se logren alcanzar requerirán de especial atención y es preciso que demande reforzar alguna de las líneas de trabajo, para ello se sugiere ver la variable que está siendo evaluada.

Una vez procesados los resultados del instrumento, realizar una devolución de los mismos a los actores consultados.

Dispositivo 5 - Planilla de registro de los talleres

PLANILLA DE REGISTRO		
Acta de taller		
Fecha:		
Local:		
Cantidad de participantes:		
Inasistencias:		
Objetivos del encuentro	Propuestas realizadas	Inquietudes relevadas
Principales temáticas abordadas:		
Comentarios adicionales:		

Protocolo para planilla de registro de los talleres:

La planilla de registro debe ser completada durante y al finalizar la actividad de taller.

Servirá como insumo para sistematizar al finalizar el año, la información sobre el transcurso de los talleres en general, las principales temáticas abordadas y las inquietudes de los docentes en relación a las temáticas abordadas.

Además, la planilla de registro de los talleres responde a una lógica de actividades encadenadas, esto significa que, a partir del registro del primer taller se pensarán las temáticas propuestas para el segundo taller.

Actividad alternativa:

Con el fin de contar con los insumos requeridos para las actividades encadenadas, sugerimos relevar las principales inquietudes a través de los cuestionarios enviados a por correo electrónico.

Si ambos dispositivos se pueden ejecutar aporta para triangular la información y enriquecer la estrategia de acción.

ANEXO 3 – Protocolo de aplicación de los instrumentos de seguimiento

DISPOSITIVO	REVISIÓN DE AGENDA	CUESTIONARIOS	ACTAS DE TALLERES
PRESENTACIÓN	Planilla que registra el día en que la psicóloga está disponible para el turno de la tarde.	Cuestionario digital de respuesta anónima	Documento que registra temas abordados, principales inquietudes y propuestas realizadas.
OBJETIVOS	Verificar que al menos una vez al mes pueda intercambiar con el equipo de inglés.	Relevar las principales impresiones e inquietudes del equipo docente.	Verificar si las temáticas abordadas responden a las necesidades expresadas por el equipo docente y a lo que se propone el PPI.
QUIEN LO APLICA	Director de inglés	Coordinadora académica	Coordinadora académica
CUÁNDO SE APLICA	En el mes de febrero pero requiere un atento monitoreo anual ante emergentes vinculados al calendario.	Febrero, junio y diciembre 2020	Al finalizar cada taller
CÓMO SE APLICA	Completando en la planilla de registro el día disponible en el turno de la tarde, y fijando el día en el calendario compartido con la secretaria de escuela infantil y escuela primaria.	Cuestionario digital que se envía por correo electrónico y se responde de forma anónima	Documento digital compartido por el equipo impulsor y equipo de dirección.
ANÁLISIS (METAS Y RESULTADOS)	Un día mensual disponible para intercambio entre docentes de español y psicóloga, y docentes de inglés y psicóloga.	<p>Principales datos a analizar:</p> <p>1) 85% considera positivos los encuentros formativos en esta temática.</p> <p>2) 85% de docentes considera que se han abordado inquietudes en relación a educación inclusiva.</p> <p>3) 85% de los docentes considera que ha contribuido a mejorar el desempeño docente.</p> <p>4) 85% del equipo de inglés considera que el intercambio con la psicóloga de la escuela ha favorecido sus prácticas educativas.</p>	80% de los espacios de taller registrados en las actas.