

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

*La familia de los estudiantes con discapacidad como aliada del proceso de aprendizaje y promotora de derechos*

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

Rossana Pintado 214869

Docente Orientadora: Dra. Claudia Cabrera Borges

2022

## Declaración de Autoría

Yo Rossana Paola Pintado Fernández 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 en 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.



Rossana Pintado

2022

*A mis hijos, los motores de mi vida*

## Agradecimientos

A mi mamá, que siempre me acompañó y animó mis sueños, que también eran los suyos.

A mi madre de “dedos largos”, la Prof. Ana Varela, quien fuera mi mentora, mi referente profesional pero también humano, abrazando la enseñanza de la Historia con vocación y convicción.

Agradecer especialmente a Sandra, mi amiga – discípula, que me desafiaba a ser una eterna aprendiz; a mi hermanita rubia por su apoyo y colaboración siempre, y en esta tesis por sus conocimientos geotecnológicos y, en ellas, a todos mis amigos, mis hermanos elegidos.

A mis compañeros de trabajo, al grupo la “Locura toda junta 2021/22”, especialmente a la Prof. Graciela Recioy, quien acompañó mi proceso de escritura a lo largo de toda la maestría.

A mi veci - amiga Martha Bértola, quien con su servicio despertador logró que cumpliera con mis obligaciones familiares - laborales, cuando las horas de sueño eran escasas.

A la Universidad ORT, Uruguay por este espacio de formación, poniendo teoría a lo que hacía por sentido común y brindándome herramientas para mejorar mi práctica en calidad de Coordinadora del Programa CECAP – Educación Secundaria.

Dicho reconocimiento lo hago extensivo a tres mujeres claves: a la Dra. Andrea Tejera Coordinadora del Máster; a la Dra. Mariela Questa – Torterolo, mi tutora en el Diploma y; la, Dra. Claudia Cabrera Borges, mi tutora en esta última etapa.

Para Claudia, mi mayor reconocimiento y un ¡gracias! enorme por su dedicación, comprensión y paciencia, por su presencia a pesar de la distancia, por sus rápidas respuestas, por sus sugerencias y creer, en lo valioso de mi trabajo.

A mis compañeras de cursada, especialmente a Gladys Marquisio, mi dos siempre, y Lizzie Introini, con quien nos reencontramos luego de muchos años, compartiendo la pasión por la enseñanza de la Historia y el desafío de gestionar instituciones educativas.

A la Dirección General de Educación Secundaria por permitirme realizar la investigación en el Centro elegido.

Al Centro investigado, especialmente a su Coordinadora y a los profesionales entrevistados, los cuales cuentan con toda mi admiración y respeto. Al equipo impulsor con el cual construimos colectivamente un plan de mejora, pensando en brindar lo mejor para las familias de los estudiantes con discapacidad.

A todos los que de una forma u otra acompañaron este viaje de dos años: ¡Gracias!

## Resumen

El presente informe corresponde a un estudio de caso dentro del enfoque cualitativo, investigando una institución pública abocada al trabajo con jóvenes con discapacidad, dentro de la órbita de la Dirección General de Educación Secundaria.

La investigación se desarrolló casi en su totalidad a distancia, dado el contexto de pandemia que azota al Uruguay y al mundo desde el 2020.

Inicialmente, se realizó una evaluación institucional desde la cual se identificó la demanda, entendida como la necesidad de mejorar el vínculo con las familias de los estudiantes con discapacidad, de manera de convertirlas en un aliado para el proceso de aprendizaje de sus hijos.

Fueron consultados los principales referentes teóricos sobre el tema educación inclusiva y discapacidad, así como el enfoque normativo – jurídico a nivel internacional y nacional a modo de contextualizar el centro educativo y la presente investigación.

Se emplearon distintas técnicas para la recolección de datos tales como entrevistas abiertas y semi – estructuradas, observaciones y análisis documental.

A partir de los resultados del diagnóstico organizacional y desde el rol de asesora institucional, se diseñó en forma conjunta con los actores institucionales el Plan de Mejora Organizacional.

Como estrategias de intervención se acuerda generar más espacios de trabajo y participación con las familias, que sus demandas sean relevadas y atendidas, brindando herramientas valiosas y útiles para acompañar la trayectoria educativa de sus hijos, promoviendo la inclusión y la autonomía.

**Palabras claves:** Derechos Humanos, Derecho a la educación, democratización de la educación, oportunidades educacionales, educación inclusiva, familia.

# Índice

Introducción.....	11
Sección 1 – Marco Teórico.....	12
1 – Marco teórico .....	12
1.1 – Educación e Inclusión.....	13
1.2 – Educación Inclusiva .....	14
1.3 – Discapacidad.....	16
1.3.1 – Modelos de discapacidad .....	16
a – El modelo de Prescendencia, con dos sub-modelos: eugenésico, de marginación.....	18
b – El modelo rehabilitador .....	18
c – El modelo social.....	18
1.3.2 – Del modelo social de discapacidad al modelo de diversidad funcional.....	19
1.3.3 – Autonomía personal.....	19
1.3.4 – Diseño Universal de Aprendizaje .....	20
1.4 – Familia y educación inclusiva.....	26
1.4.1 – Participación .....	27
1.4.2 – Comunicación .....	28
1.4.3 – Colaboración.....	28
1.4.4 – Cultura inclusiva.....	29
1.5 – El rol de asesor .....	30
1.6 – Evaluación Diagnóstica y Plan de Mejora .....	32
Sección 2 – Marco Contextual.....	35
2 – Marco Contextual.....	35
2.1.1 – Educación... sin sujetos omitidos .....	35
Haciendo un poco de Historia.....	35
2.1.2 – Derecho a la Educación.....	37
2.1.3 – Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad .....	38
2.2 – Marco normativo nacional sobre Educación e Inclusión .....	39
2.2.1 – Estructura Organizativa en la Educación en Uruguay.....	40
2.2.2 – La Dirección General de Educación Secundaria .....	41

2.2.3 – Los dispositivos de inclusión en Educación Secundaria .....	43
2.3 – Presentación del Centro.....	46
2.3.1 – Contexto de Pandemia.....	50
2.3.2 – Identificación de la demanda.....	51
Sección 3 – Marco Aplicativo .....	52
3 – Marco Aplicativo.....	52
3.1 – Investigación Educativa.....	52
3.1.1 – El enfoque cualitativo.....	53
3.1.2 – Estudio de caso .....	54
3.1.3 – Diseño de la Investigación Cualitativa .....	55
3.2. – Técnicas e instrumentos .....	56
3.2.1 – Entrevista.....	57
3.2.2 – Observación.....	59
3.2.3 – Técnicas de lectura y documentación.....	59
3.3 – Técnicas de análisis de datos .....	60
3.4 – Validación.....	61
3.5 – Proyecto de Investigación Organizacional .....	61
3.5.1 – Fase I: Identificación de la demanda .....	62
3.5.2 – Fase II: Comprensión del Problema.....	63
3.5.3 – Conclusiones y acuerdos.....	64
3.6 – Plan de Mejora Organizacional .....	64
3.6.1 – Fases del Diseño de Plan de Mejora .....	64
Fase I .....	65
Fase II .....	65
Fase III .....	67
Sección 4 – Presentación de resultados y conclusiones.....	68
4. Presentación de resultados y conclusiones .....	68
4.1 – Resultados del Proyecto de Investigación Organizacional.....	68
4.1.1 – Primera colecta de datos .....	68
4.1.2 – Segunda colecta de datos .....	70
4.1.3 – Resultados del estudio de diagnóstico.....	70

Lo visible.....	71
Lo priorizado.....	72
Lo subyacente .....	74
4.2 – Resultados del Proyecto de Mejora organizacional .....	79
4.2.1– Componentes de Plan de Mejora.....	79
a) Objetivos .....	79
b) Logros proyectados.....	79
c) Líneas de actividad.....	80
d) Cronograma .....	81
f) Dispositivos de seguimiento.....	81
4.3 – Conclusiones.....	81
Sección 5 – Reflexiones finales.....	84
5 – Reflexiones finales .....	84
5.1 – Aportes brindados por el estudio .....	84
5.2 – Reflexiones desde el rol de investigadora – asesora.....	85
5.3 – Posibles líneas de investigación .....	86
5.4 – Nodos críticos y estrategias posibles vinculadas a procesos de gestión institucional .....	87
Referencias bibliográficas .....	89
Anexos .....	94
Anexo I – Proyecto de Investigación Organizacional (PIO).....	95
Anexo II – Proyecto de Mejora Organizacional (PMO).....	122

## Índice de Tablas

Tabla 1 – Contenidos de la Convención de las Personas con Discapacidad .....	38
Tabla 2 – Propuesta educativa de DGES: Programas de Exploración Pedagógica (PEP) .....	43
Tabla 3 – Características de la Investigación cualitativa .....	54
Tabla 4 – Decisiones de diseño de la investigación cualitativa .....	56
Tabla 5 – Técnicas utilizadas y fases de la investigación.....	57
Tabla 6 – Tipos de documentos .....	60
Tabla 7 – Plan de trabajo del Proyecto de Investigación Organizacional .....	62
Tabla 8 – Fases de diseño de Plan de Mejora Organizacional .....	64
Tabla 9 – Equipo Impulsor.....	65
Tabla 10 – Cronograma PMO .....	66

## Índice Figuras

Índice Figuras.....	10
Figura 1 – Conceptos Claves .....	12
Figura 2 – Modelos de Discapacidad .....	17
Figura 3 – Redes Neuronales.....	22
Figura 4 – Principios y Pautas para el Diseño Universal de Aprendizaje .....	24
Figura 5 – Familia y Educación Inclusiva. ....	27
Figura 6 – Estructura ANEP .....	41
Figura 7 – Oferta educativa DGES.....	42
Figura 8 – Relación del Centro con los estudiantes y la comunidad .....	47
Figura 9 – Composición del Centro .....	48
Figura 10 – Distribución en territorio .....	49
Figura 11 – Modelo de Análisis .....	69
Figura 12 – Modelo de Iceberg.....	71
Figura 13 – Matriz FODA.....	76
Figura 14 – Árbol de problemas .....	77
Figura 15 – Árbol de Objetivos .....	78

*“Juntos combatimos por una historia  
más amplia y más humana”.*

Marc Bloch

## **Introducción**

El presente informe da cuenta de la investigación realizada en el 2021 en una institución pública perteneciente de la Dirección General de Enseñanza Secundaria, abocada al trabajo con jóvenes con discapacidad a nivel nacional.

La investigación corresponde a un estudio de caso dentro del enfoque cualitativo.

Inicialmente se desarrolló una evaluación diagnóstica (Proyecto de Investigación Organizacional, PIO), del cual emerge la demanda institucional. Se acuerda abordar el vínculo con las familias, en relación al trabajo realizado por la institución atendiendo la comunicación, participación y colaboración.

Posteriormente, se elaboró un plan de mejora que atendiera a la demanda identificada (Plan de Mejora Organizacional, PMO), junto algunos actores institucionales.

El informe se organizó en cinco secciones: Marco teórico, Marco contextual, Marco Aplicativo, Presentación de Resultados y Conclusiones, y, por último, Reflexiones finales.

En el Marco teórico se presentan los principales conceptos y referentes teóricos que guían la investigación. La apuesta es definir los conceptos claves en los que se inscribe el estudio poniendo el foco en la educación inclusiva y la discapacidad, es decir, distintas acepciones de dichos términos hasta llegar a el paradigma actual. También se abordan los conceptos de familia y el Diseño Universal de Aprendizaje en el marco de la educación inclusiva y en clave de derechos humanos. Además, en esta sección se aborda la importancia de rol de asesor institucional, la evaluación diagnóstica y los planes de mejora.

El Marco Contextual refiere a la normativa internacional – nacional vigente entorno a la temática tratada. Se presenta el sistema educativo uruguayo, dentro él a la enseñanza secundaria, destacando los dispositivos de inclusión y finalmente se presenta al centro estudiado y la demanda institucional.

La tercera sección corresponde al Marco Aplicativo, donde se expone el encuadre metodológico, comprendiendo el paradigma y enfoque de la investigación, así como las técnicas empleadas en las distintas fases y los instrumentos diseñados para el análisis.

La cuarta sección presenta los Resultados y Conclusiones de la investigación. Se presenta la propuesta metodológica del PIO y el PMO, así como la articulación de las secciones anteriores.

Por último, la sección Reflexiones Finales, dan cuenta de los principales hallazgos del estudio en el doble proceso de investigadora – asesora, así como los aportes a la comunidad científica y las nuevas posibles líneas de investigación.

## Sección 1 – Marco Teórico

### 1 – Marco teórico

En esta sección se presentan los principales conceptos teóricos que sustentan nuestro tema de estudio y forman parte de las concepciones teóricas de la institución en donde se desarrolló la investigación.

A continuación, la Figura 1 se construyó como una nube de palabras con los conceptos claves desarrollados en esta sección utilizando además los colores de la diversidad.

Figura 1 – Conceptos Claves



#### Nota: Elaboración Personal

El marco teórico se articuló a través de diferentes apartados destinados a: el concepto de educación inclusiva, el concepto de discapacidad y sus distintas concepciones especialmente el modelo de diversidad funcional, la autonomía personal y el diseño universal de aprendizaje siendo los pilares teóricos de la institución investigada.

Se destinó un apartado a la familia y su rol en la educación inclusiva a través de la participación, comunicación y colaboración, en la apuesta de hacer una alianza para el aprendizaje de sus hijos y construir una cultura inclusiva dentro y fuera de la institución.

El último apartado de esta sección se destinó al asesoramiento institucional, a modo de definir el rol del asesor externo y su importancia en los procesos de diagnóstico institucional y en el plan de mejora.

## 1.1 – Educación e Inclusión

La educación es un proceso de formación, según la Real Academia Española (RAE) en su Diccionario de la Lengua Española refiere: “dirigir, encaminar, doctrinar; desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos”. Proceso que implica el acercamiento a la cultura y a las normas de convivencia de la sociedad a la que pertenecen, es decir, dentro de un contexto espacio – temporal.

En contraposición de esta definición, Paulo Freire, en “La educación como práctica para la libertad” (1997) propone una educación concientizadora –transformadora – liberadora, que promueva el “poder de crear, trabajar y discutir” en un contexto democrático. Manifiesta y enfatiza “La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No se puede temer al debate, el análisis de la realidad; no se puede huir de la discusión creadora...” (p.92). El debate del hombre en el mundo, debate del mundo y sus problemas con la finalidad de cambiarlo, como un instrumento de lucha contra la pobreza y la marginalización, en pos de una sociedad más justa e igualitaria.

Para los docentes, "educación" implica el trabajo cotidiano desarrollado fuera y dentro de sus aulas: selección y organización de contenidos a enseñar, estrategias metodológicas y la evaluación de aprendizaje de los estudiantes; pero la educación no sólo tiene que ver con las prácticas de enseñanza sino “que implica también un reconocimiento a las políticas culturales que sustentan dichas prácticas” (Mallo, 2005, p.11). Preguntas tales como: por qué o para qué educar, cuál es la función social de la educación no se reducen a los “teóricos de la educación” por más que se pretenda reducir a los docentes a expertos técnicos que deben manejar una serie de competencias para enfrentar y solucionar los problemas de su práctica. Quien escribe concibe que la reflexión y la acción, es decir, la teoría y la práctica, son momentos de una misma actividad, son dinámicas e interactivas, pero también corresponden a distintas concepciones de la educación y su función social en el devenir histórico.

Como señala Mallo (2005): “Las modificaciones de contexto que ha traído la globalización ha desgastado el modelo instaurado por la Modernidad resquebrajando las instituciones que lo sustentaron como la familia y la escuela” (p. 11). La escuela instaurada con la modernidad, en la conformación de los estados – nación durante la segunda mitad del siglo XIX, fue un factor clave para integración y el logro de una identidad nacional que encontró “en el concepto de ciudadano el orden simbólico estructurador que configuró la matriz de la vida social” (Mallo, 2005, p. 12), dice la autora que la identidad implicaba “que todos fueran iguales, que todos fueran ciudadanos”, se utilizó a la escuela como un elemento homogeneizador desde lo cultural – social, “homogeneizar como sinónimo de inclusión” (p.12).

Esta concepción de homogeneización – inclusión se convirtió en el modelo cultural dominante y desconocedor de la diversidad, por eso la escuela como institución es interpelada, está en crisis en el contexto de la globalización. La masificación del sistema educativo ha promovido la integración de mayor número de niños, niñas y jóvenes, pero no mayor inclusión, como señala Mallo (2005) de hecho “en el escenario de la globalización el Estado ha perdido protagonismo como agente estructurador de la vida social” (p.16), por lo cual la escuela debe repensarse como un espacio formador de identidad y ciudadanía, así como también buscar estrategias para enfrentar la exclusión.

Seguidamente se entiende fundamental definir inclusión; para la RAE refiere a la “acción y efecto de incluir” y el verbo "incluir" implica: “poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto...”.

Considerando esta acepción y la realidad de las personas con discapacidad, esta condición ha implicado su marginalización y discriminación, privándoles de los beneficios sociales, entre ellos la educación: Las personas discapacitadas forman parte de la sociedad, pero viven “fuera” bajo una exclusión “encubierta” en palabras de Echeita (2006). Señala además el autor que la escuela denunciada como factor de exclusión social, se la reconoce y se le reclama con insistencia como institución clave para la inclusión, atendiendo a distintos grupos no solamente a la discapacidad, por lo cual sería oportuno hablar de “inclusiones”.

Desde la pedagogía, la inclusión hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad; el término surge a mediados de los 80’ con el fin de sustituir el concepto de integración imperante hasta ese momento (Borsani, 2018).

Señala Echeita (2006):

La inclusión, entendida como respeto por la diversidad del alumnado en los centros escolares, vendría a ser una base necesaria para una sociedad igualmente incluyente y respetuosa con la diversidad de sus ciudadanos y, por ello, seguramente mucho más cohesionada y democrática. (p. 85)

Resulta imperioso hablar de una democratización de la educación y la participación (ser parte de algo, pero también estar, dar y recibir), que corresponde a las oportunidades educacionales, pero también a la calidad de vida que brinda el acceso al trabajo sin exclusiones dentro de la sociedad. Como afirma Borsani (2018), en la actualidad “(...) adviene el paradigma de la diversidad, el paradigma del derecho y prima la idea de educar en el marco de los servicios comunes y universales”. (p.14)

## **1.2 – Educación Inclusiva**

El término inclusión se ha convertido en las últimas décadas en una palabra de uso común en diferentes ámbitos, atravesando a toda la política social y a las instituciones educativas en particular, pero no existe una definición acabada o consensuada.

Como señala Echeita (2006), existe una amplia gama de concepciones, en la que cada una pone el acento en algún aspecto que le resulta relevante; sin embargo, el denominador común es la reducción de la exclusión social, como si el uso generalizado del término asegurara un cambio en las situaciones de los estudiantes estigmatizados o segregados.

La educación inclusiva se convierte en un reto, un desafío nada fácil de cumplir dado que la exclusión, la discriminación y las desigualdades educativas están presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo como señala Plancarte (2017).

Dice Borsani (2018):

(...) la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados.

Implica transformar la cultura, la organización y las prácticas de la escuela para atender a la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado; la enseñanza se adapta a los alumnos y no estos a la enseñanza; las acciones van dirigidas principalmente a eliminar o minimizar las barreras físicas, personales o institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje, en pleno acceso y participación de todos los estudiantes en las actividades educativas. (p.22)

La UNESCO (2009) considera la educación inclusiva como una estrategia clave para alcanzar la Educación para Todos, tomando a la educación como un derecho humano básico y fundamental para una sociedad más justa e igualitaria.

La idea es que en la escuela haya un lugar posible para cada alumno, lugar a encontrar, a construir, a disputar, a sostener, donde cada alumno sea único desde su propia historia, pero a la vez sea uno más, uno más en tanto pertenece a la comunidad educativa como alumno (Borsani, p.46)

Para Arnáiz (2005): “se respetan las capacidades de cada alumno y se considera que cada persona es un miembro valioso que puede desarrollar distintas habilidades y desempeñar diferentes funciones para apoyar a los otros” (p. 3). Luego agrega: “si queremos que las escuelas sean inclusivas, es decir, para todos, es imprescindible que los sistemas educativos aseguren que todos los alumnos tengan acceso a un aprendizaje significativo” (p. 57). Por lo tanto como señala Valenciano (2008) “la escuela debe asumir el principio de la diversidad y organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta la heterogeneidad del grupo, reuniendo una serie de condiciones hacia las cuales es necesario avanzar progresivamente”. (p.21)

Según Borsani (2018): “al hablar de educación inclusiva, hablamos de accesibilidad, ajustes razonables, barreras de aprendizaje y a la participación, configuraciones de apoyo, trayectoria integral (...)” (p.47), profundizando en su planteo:

La accesibilidad es el grado en que todas las personas pueden utilizar un objeto, visitar un lugar o acceder a un servicio, independientemente de sus capacidades. “Planteada como derecho implica también el acceso a las escuelas de todos los niños, niñas y adolescentes, independientemente de su discapacidad o no. La accesibilidad se ve condicionada por las barreras que condicionan el aprendizaje”. (p.47)

La expresión “barreras para el aprendizaje y la participación” refieren a cualquier dificultad que enfrenta un estudiante en su itinerario escolar; surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos. Es necesario identificarlas y eliminarlas para posibilitar la accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud y a la educación, a la información y las comunicaciones. Haciendo de esta forma que las personas con discapacidad puedan disfrutar plenamente de todos sus derechos y libertades fundamentales.

Los ajustes razonables permiten superar las barreras e implican “cualquier cambio, ajuste o modificación desde el punto de vista técnico, económico o cultural, que se realiza en un espacio, bien, servicio, para que sea posible su utilización autónoma por cualquier persona con discapacidad (...)”.

(p.48) La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en su Artículo 2 (2006, ONU) señala que son:

las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas, que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (p.5).

“El sistema educativo propone configuraciones de apoyo para efectivizar la inclusión de los alumnos con discapacidad u otras dificultades que condicionan el aprendizaje y/o la socialización, garantizando su ingreso, permanencia y egreso”. (p.49). Son un conjunto de andamiajes planificados para hacer posible la inclusión, que suponen acuerdos de trabajo entre equipos directivos, docentes de las escuelas intervinientes con los equipos de apoyo externo para establecer pautas comunes, metodologías y prácticas pedagógicas.

Así, Educación Especial y Común se encuentran en una nueva forma dice la autora, superando viejas concepciones y construyendo una instancia acorde al momento actual. La implementación de las configuraciones de apoyos tiende a aumentar el nivel de habilidades de los estudiantes para participar, para aprender y superar las metas establecidas, reducir la dependencia y aumentar la autonomía.

### **1.3 – Discapacidad**

Que la atención a la discapacidad es una cuestión de derechos humanos parece una afirmación poco cuestionada, sin embargo, no siempre ha sido así, ignorando la complejidad social, dado que la discapacidad trasciende las clases, la edad, el género, la nacionalidad (Palacios, 2008).

El término discapacidad, igual que el de inclusión, está en constante evolución, y se puede explicar de modo distinto dependiendo de factores tales como el país de origen, el género, la edad, las ideologías políticas o creencias religiosas, o la situación socio-económica, como señala el informe Organización Mundial de la Salud, OMS, (2011).

Al decir “discapacidad” se asocian palabras como ‘incapacidad’, ‘desventaja’ o ‘deficiencia’. Se piensa en un ‘impedimento’ que restringe para la realización de actividades ‘normales’; en algo que ‘imposibilita’ o algún tipo de restricción social o privación material.

#### **1.3.1 – Modelos de discapacidad**

Para hablar de modelos de discapacidad de acuerdo con Pérez y Chhabra (2019):

(...) nos referimos a esquemas teóricos que pretenden ofrecerse como instrumentos empleados para captar y examinar de modo diferente el mundo de la persona con discapacidad, así como para generar nuevas hipótesis y ayudar a evaluar el efecto de situaciones que están más allá de nuestra propia esfera de influencia (p.9).

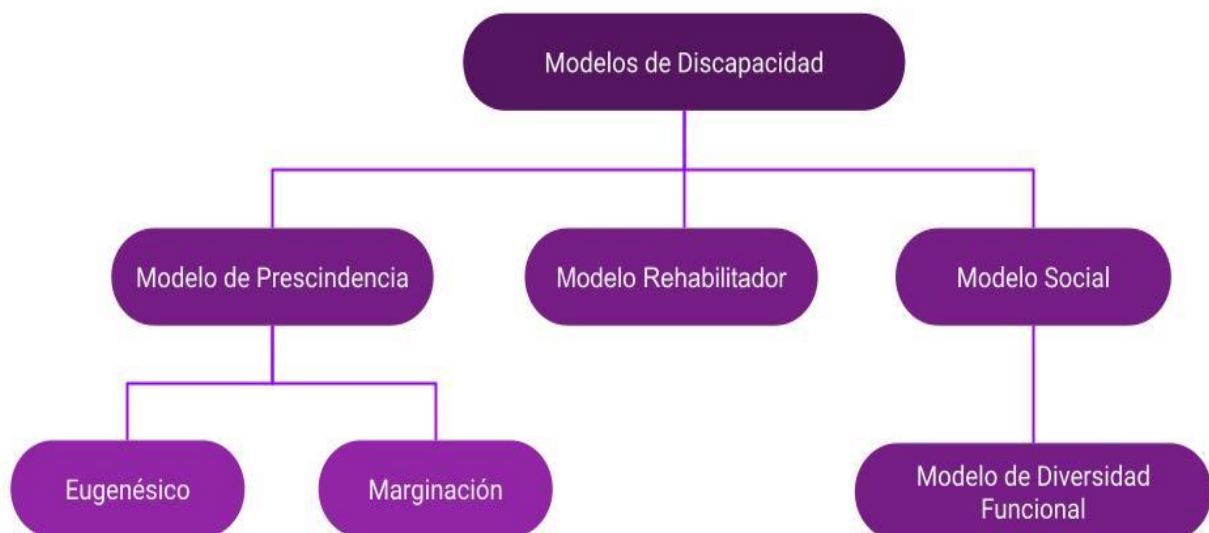
Dichos modelos según Pérez y Chhabra (2019), buscan ofrecer una explicación de la discapacidad, inicialmente modelos individualistas: el moral o religioso y el médico, donde se concibe la discapacidad como una tragedia personal o deficiencia individual, lo cual implica que la persona con discapacidad debe ajustarse a su entorno o aceptar la medicalización. Luego de la II Guerra Mundial y los movimientos por los derechos de las personas con discapacidad en Europa y EEUU, se desarrollaron otros modelos teóricos: modelo social británico y modelo minoritario, los cuales tratan la discapacidad en relación a la sociedad. (p.9)

El modelo social cambia el eje de atención de la persona con discapacidad a la sociedad, como señalan Pérez y Chhabra (2019): “Es la sociedad la discapacitada, puesto que en sus políticas y contextos socio-culturales prolonga la discriminación de las personas con impedimentos”. (p.9)

El paradigma social en las últimas décadas, ha dado lugar a diversas variantes con diferentes matices teórico-filosóficos.

A modo de profundizar en las concepciones y representaciones de la discapacidad (Ver Figura 2 - Modelos de Discapacidad) se toma como referencia el trabajo de Agustina Palacios (2008):

**Figura 2 – Modelos de Discapacidad**



**Nota: Elaboración Personal. Basado en Palacios (2008)**

### **a – El modelo de Prescendencia, con dos sub-modelos: eugenésico, de marginación**

En el primer modelo la discapacidad es vista como un defecto causado por un fallo moral o un pecado, dice Palacios (2008): “las personas con discapacidad se consideran innecesarias por diferentes razones: porque se estima que no contribuyen a las necesidades de la comunidad, (...) sus vidas no merecen la pena ser vividas” (p.26). Como señala Palacios (2008), la sociedad decide prescindir de las personas con discapacidad, considerando que las personas son inferiores biológica y psicológicamente, son vistas como víctimas frágiles y defectuosas. Bajo este modelo, “el denominador común es la dependencia y el sometimiento: las personas con discapacidad son tratadas como objeto de caridad y sujetos de asistencia”. (p.26)

### **b – El modelo rehabilitador**

Para el segundo modelo, las causas de la discapacidad no son religiosas sino científicas, por eso se habla también de un modelo médico. Tal como expresa Palacios (2008), las personas con discapacidad “ya no son consideradas inútiles o innecesarias, pero siempre en la medida en que sean rehabilitadas” (p.26). Es por ello que el objetivo que persigue este modelo es normalizar a las personas con discapacidad, implicando la desaparición u ocultamiento de la diferencia a través de tratamientos médicos y servicios sociales.

### **c – El modelo social**

En el tercer modelo se considera que las causas de la discapacidad no son religiosas ni científicas, sino sociales; no atribuye la discapacidad al individuo sino al entorno, apuesta y reivindica un cambio social. El modelo insiste en que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad, desde la valoración y respeto de la diferencia.

Dice Palacios (2008) en relación al modelo social:

Este modelo se encuentra íntimamente relacionado con la asunción de ciertos valores intrínsecos a los derechos humanos, y aspira a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando la inclusión social, y sentándose sobre la base de determinados principios: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, diálogo civil, entre otros. Parte de la premisa de que la discapacidad es en parte una construcción y un modo de opresión social, y el resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente a las personas con discapacidad. Asimismo, apunta a la autonomía de la persona con discapacidad para decidir respecto de su propia vida, y para ello se centra en la eliminación de cualquier tipo de barrera, a los fines de brindar una adecuada equiparación .(p. 26 – 27)

Los referidos modelos tienen su correlato desde lo educativo, donde es posible distinguir una evolución: educación especial, educación integradora y educación inclusiva.

Considera Borsani (2018):

El modelo social de discapacidad consagrado en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, cambia el eje de atención de los estudiantes con discapacidad

desde el paradigma médico al contexto social que rodea a la persona y confirma de qué manera este contribuye a la exclusión o a la plena participación. (p.38)

Tanto Palacios (2008) como Pérez y Chhabra (2019) plantean que este modelo es consecuencia de la larga lucha de las personas con discapacidad, así como ha ido evolucionando el derecho internacional, en las legislaciones de los distintos estados, hasta la aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD).

### **1.3.2 – Del modelo social de discapacidad al modelo de diversidad funcional**

Palacios & Romañach (2006), plantearon un nuevo modelo para la consideración de la discapacidad: el modelo de la diversidad, que presentaron como una evolución del modelo social. Las ideas en las que se basa el modelo de la diversidad son la dignidad humana y la superación de la dicotomía entre las nociones de capacidad y discapacidad (Toboso, 2017, p.790).

En el modelo de la diversidad se parte de esta realidad fundamental: la diversidad del ser humano en el ámbito de su funcionamiento físico, psíquico y sensorial como señalan Palacios & Romañach (2006), y la aceptación de la diversidad funcional como una más de las diversidades humanas: diversidad de cultura, de nacionalidad, de religión, de raza, de género, de orientación sexual, que en numerosas ocasiones se convierten también en motivo adicional de discriminación hacia las personas con discapacidad (Toboso, 2017, p.791).

Se ofrece a las personas con discapacidad la posibilidad de construir una identidad no negativa. Frente a la noción de “discapacidad”, la propuesta impulsada en el modelo de la diversidad remite al concepto de “diversidad funcional” (Romañach y Lobato, 2005).

La idea de diversidad funcional se basa en el hecho de considerar igualmente valiosas todas las expresiones diferentes de funcionamiento posibles, al asumir que cada persona incorpora un modo particular y propio de funcionamiento. Este nuevo concepto hace visibles, pues, a las personas que realizan algunas de sus actividades de manera diferente a la mayoría de las personas.

### **1.3.3 – Autonomía personal**

El concepto de autonomía personal también está consagrado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) y es posible definirla como la capacidad de controlar, afrontar y tomar por iniciativa propia decisiones en el ámbito público y privado dice Palacios (2008):

Los derechos de libertad y desarrollo de la autonomía personal presentan el otro pilar esencial para el logro de igualdad de oportunidades por parte de las personas con discapacidad. Es precisamente en el ejercicio de su autonomía donde las personas con discapacidad enfrentan las mayores dificultades y barreras sociales (p.294 – 295).

La toma de decisiones, el diseño y el desarrollo de una vida independiente incluye según Palacios (2008):

- libertad y seguridad de la persona
- libertad de desplazamiento y nacionalidad
- derecho a vivir de manera independiente y ser incluido en la comunidad
- derechos de familia
- movilidad personal
- acceso a formas de asistencia
- ayudas de movilidad de costo accesible
- derechos de participación
- participación de la vida política y pública
- libertad de expresión y de opinión y acceso a la información
- tecnologías de apoyo
- trabajo y empleo

El colectivo de discapacidad presente en la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad, a través del eslogan “Nada para nosotros sin nosotros”, dio señas de su identidad y profundizó el debate en cuanto a la autonomía, capacidad de goce como titulares de derecho y capacidad de ejercicio, es decir, ejercer esos derechos.

### **1.3.4 – Diseño Universal de Aprendizaje**

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) en su Artículo 2 señala:

Por “diseño universal” se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El “diseño universal” no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten. (p.5)

Si bien el término no es de uso cotidiano en el ámbito escolar, es posible identificar diversos ejemplos en la vida diaria: los subtítulos de las películas, los intérpretes de lengua de señas en el informativo, puertas automáticas, rampas, funciones de accesibilidad integradas a teléfonos celulares u ordenadores, siendo estos claros ejemplos de diseño universal.

El enfoque denominado Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) fue desarrollado por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST) y propone desarrollar propuestas curriculares accesibles a todos; el currículo tradicional pensado para la mayoría lo que impide es que todos los estudiantes accedan al aprendizaje, es decir, el diseño homogeneizador se vuelve una barrera para la accesibilidad. Para comprender qué es el DUA, ayuda entender lo que no es, tal vez la palabra “universal” pueda confundir, dado que suena como si se tratara de encontrar una sola manera de enseñar a todos los estudiantes, cuando tiene el enfoque opuesto.

Dice Borsani (2018):

Este enfoque de enseñanza ofrece a los estudiantes múltiples maneras de acceder al mismo concepto y les permite usar diferentes métodos y materiales para mostrar lo que saben. (...) El objetivo del DUA es usar métodos varios de enseñanza para remover las barreras y los obstáculos para aprender y dar a todos los estudiantes la misma posibilidad de efectivizar el aprendizaje. El DUA no se enfoca específicamente en los niños con “dificultades de aprendizaje” sino que propone una flexibilidad curricular que contempla las necesidades y aptitudes de todos y de cada uno de los estudiantes. Al pensar en todos y en la necesidad de cada uno quedan ya incluidos aquellos alumnos que desde otra perspectiva se consideraron alumnos con necesidades “especiales”. (p 55)

El DUA, según las autoras Alba (2019), y López (2016), se fundamenta en las teorías cognitivas y constructivistas del aprendizaje integrando las contribuciones de Piaget, “la zona de desarrollo próximo” de Vigotsky, “los andamiajes” de Bruner, así como los aportes Bandura, Novak y Gardner entre otros, conectándolas con valiosas prácticas de enseñanza sistematizadas por el equipo del Centro de Tecnología Especial Aplicada (identificado por su sigla en inglés: CAST).

Un tercer componente son las TIC, identificadas por su potencial, tanto de apoyo, como de la información y la comunicación, permitiendo ofrecer al estudiantado múltiples medios de representación, acción e implicación, despertando la motivación y mejorando la autonomía. Los avances de las investigaciones en neurociencia conforman el cuarto componente y referente para construir el modelo DUA, permitiendo entender los procesos y actividades cerebrales que ocurren durante el aprendizaje.

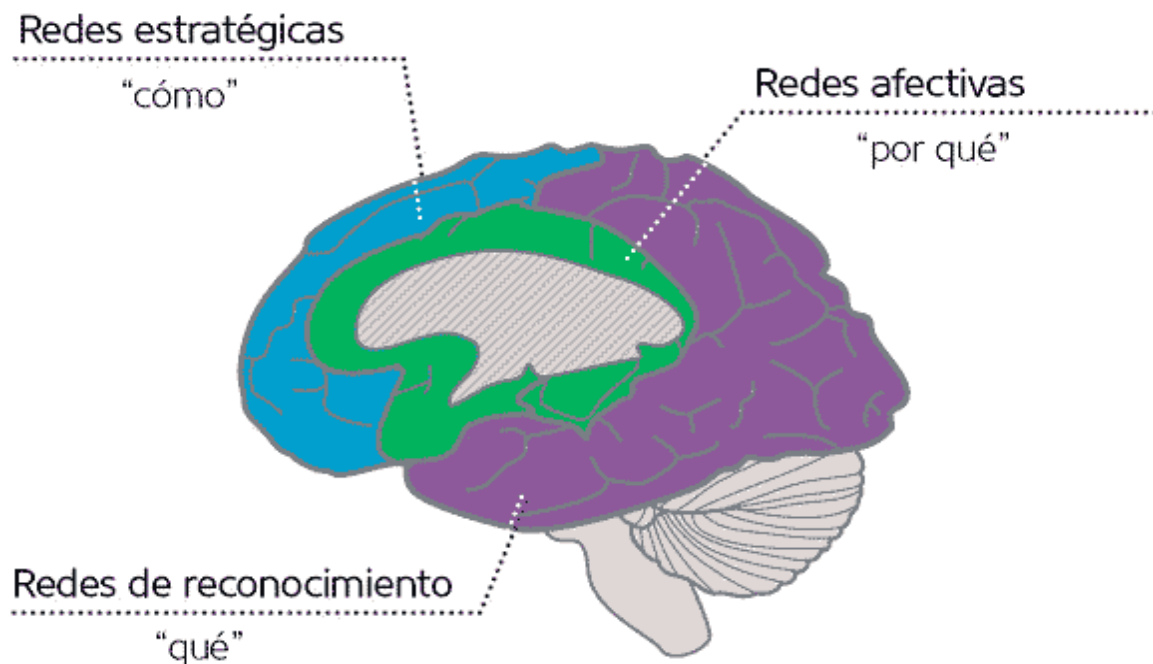
De acuerdo a lo planteado por Alba (2019, p. 58 - 59), el cerebro tiene tres grandes redes o módulos neuronales que se activan cuando se aprende (ver Figura 3 – Redes Neuronales).

- las redes afectivas, especializadas en evaluar patrones y asignarles un significado emocional, determinan la implicación personal en las diferentes tareas y aprendizajes y con el mundo que nos rodea, por lo que se vinculan con el «**por qué**» del aprendizaje;
- las redes de reconocimiento, claves para percibir los estímulos, están especializadas en el reconocimiento de la información y en asignar significados a los patrones que percibimos. Estas redes son las que nos permiten captar, reconocer e integrar la información y son fundamentales en las acciones que se realizan relacionadas con el «**qué**» del aprendizaje;
- las redes estratégicas, especializadas en la generación y control de los patrones mentales y de acción, así como en las funciones ejecutivas están implicadas en poder hacer un plan o realizar una tarea, por lo que se relaciona con el «**cómo**» se produce y expresa el aprendizaje.

El objetivo de la enseñanza es que se activen estas tres redes en los estudiantes: para que se produzca aprendizaje, no basta con motivar, con tener información o con realizar actividades, es fundamental que se activen los tres componentes. Estas redes si bien se identifican, se aíslan para su estudio y

utilización como modelo teórico, pero en la práctica ha de entenderse que su funcionamiento no es independiente, sino que son parte de un mismo organismo, un mismo proceso complejo y actúan de forma interrelacionada. (Alba, 2019, p.59)

**Figura 3 – Redes Neuronales**



**Nota:** Tomado de CAST (2018) <http://udlguidelines.cast.org>

Tomando estos tres grupos de redes neuronales, el modelo del DUA define tres principios para orientar la práctica educativa y que le permitan al estudiante progresar de manera individual desde una perspectiva inclusiva. Retomando el planteo de Alba (2019, p.59) es posible distinguir:

- El principio que propone para activar las redes afectivas es **«Proporcionar múltiples formas para la implicación»**.
- En cuanto a la activación de las redes de reconocimiento, el principio que se formula es **«Proporcionar múltiples formas de representación»**.
- Y, finalmente, para activar las redes estratégicas, el principio que establece es **«Proporcionar múltiples formas para la acción y la expresión»**.

El documento en constante revisión CAST (2008, 2011, 2018) plantea:

El Principio I (‘¿qué?’) permite presentar la información y los contenidos en múltiples formatos proporcionando distintos apoyos: por ejemplo, libros, audios, videos y aprendizaje interactivo, teniendo todos los niños la oportunidad de acceder a la información de la forma que mejor se ajuste a su forma de aprender.

El Principio II (‘¿cómo?’) brinda variadas formas para la acción y la expresión. Ubica cómo se aprende. Generar actividades que permitan a los estudiantes expresar de diferentes maneras lo que ellos saben.

Por ejemplo, evaluar a través de un examen, presentaciones orales, gráficas o proyectos en grupos, lo importante es proporcionar modelos, realimentación y apoyo para los diferentes niveles de competencia.

El Principio III (“¿por qué?”) permite proporcionar múltiples formas de participación, ya que lo que interesa o motiva a un estudiante no le sirve a otro. Dar opciones que favorezcan los intereses, la autonomía y la autodeterminación. Apoyarlos cuando corran riesgos para que aprendan de los errores; el error es una oportunidad de mejora porque si se encuentran a gusto aprendiendo, persistirán en los retos y no abandonarán la tarea.

Además de este planteo sobre principios, en base a la investigación neurocientífica, el DUA ha creado una serie de pautas, a modo de facilitar las acciones de la práctica didáctico - curricular, y como claro objetivo fomentar y promover los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes (Ver Figura 4 – Principios y Pautas el Diseño Universal de Aprendizaje). Como puede apreciarse en la Figura, se establecen pautas específicas para cada principio organizadas en nueve dimensiones (tres por cada uno de los principios generales).

Figura 4 – Principios y Pautas para el Diseño Universal de Aprendizaje



Nota: Tomado y adaptado de CAST (2011) <http://udlguidelines.cast.org>

Corresponde aclarar que, para el CAST, en su versión 2018 de las pautas DUA, se ha alterado el orden de los principios, pero continúan denominándose de igual forma a modo de respetar la primera versión de dichas pautas.

El porqué del aprendizaje, es decir, el Principio III ha pasado a tratarse en primer lugar, dado que según la página web EducaDUA.es:

El afecto representa un elemento crucial para el aprendizaje, y los estudiantes difieren notablemente en lo que les motiva o hace que se impliquen en el aprendizaje. Esta diversidad en la motivación puede tener su origen en factores de tipo neurológico, cultural, interés personal, conocimientos o experiencias, previas, etc. (...) no hay solo una forma de captar el interés o la implicación de todos los estudiantes en todas las situaciones. Para responder a esta variabilidad en los contextos educativos es importante proporcionar opciones que permitan formas diferentes de implicarse en el aprendizaje.

El segundo principio en orden de prioridad es el qué del aprendizaje, es decir, el Principio I, y el último en considerarse es el cómo del aprendizaje, es decir el Principio II. Más allá del orden de los principios, las pautas y dimensiones establecidas, se considera que estas herramientas o estrategias no son nuevas, sino que son comunes a los profesionales de la educación. El tener organizados estos conocimientos de manera estratégica sin duda ayuda en la planificación y diseño de unidades didácticas, así como el reconocer las barreras de los diferentes cursos para posibilitar un entorno de aprendizaje accesible a todos.

El DUA se trata de un sistema de apoyo que favorece la eliminación de barreras físicas, sensoriales, afectivas y cognitivas para el acceso, el aprendizaje y la participación. Es una nueva concepción de accesibilidad, para garantizar igualdad de oportunidades en el aula y generar mayor autonomía. Dice Borsani (2018): "... que es una apuesta más determinante para considerar un "entorno discapacitante" en lugar de una "persona discapacitada" (p.56). Los propios documentos de CAST (2011, 2018) hablan de las "discapacidades curriculares", dado que se ve la currícula como "una talla única para todos". "El reto no es modificar o adaptar la currícula para unos pocos de manera especial, sino hacerlo de manera efectiva y desde el principio" (p.9), diseñar de manera intencional y sistemática, para hacer frente a las diferencias individuales y promover entornos eficaces de aprendizaje.

Echeita (2015), refiriéndose al DUA dice que:

(...) es, en primer lugar, una actitud: la disposición a pensar en las necesidades de aprendizaje de todo el alumnado (no solo los de aquellos estudiantes considerados "especiales"), asumiendo que la carga de la adaptación debe de estar situada primero en el currículo y no en el aprendiz. Es, en segundo término, un conjunto amplio y flexible de estrategias didácticas orientadas por los principios de flexibilidad y elección de alternativas, con el objeto de adaptarse a las múltiples variaciones en las necesidades de aprendizaje de la diversidad de estudiantes. Es, por ello, lo contrario a la búsqueda de una única alternativa (algo que el adjetivo "universal" tiende a suscitar), que pudiera servir para todos. Finalmente, no significa reducir, simplificar o

“rebajar” los contenidos de aprendizaje o buscar el “mínimo contenido común” para todos. Es, en definitiva, hacer el aprendizaje accesible para todos. (p.68)

Por último, para Alba (2019), el DUA es un modelo teórico-práctico para la práctica docente desde una perspectiva inclusiva, un modelo para apoyar la transformación educativa y así avanzar en el logro del Objetivo de Desarrollo Sustentable - 4 en la Agenda 2030, poniendo a Uruguay como ejemplo. (p.64)

La educación inclusiva hoy rompe con el paradigma de la integración, dado que en este paradigma no hay excepciones en la concepción de la educación como derecho, apostando a eliminar las desigualdades y promoviendo la autonomía personal. Ante el diseño universal para el aprendizaje (DUA) se abandonan las adaptaciones curriculares, que no implica que no existan ajustes razonables individuales, pero la presencia, el aula y los cursos pasan a ser de todos. En este contexto de inclusión, la familia no es ajena y se apuesta a que pueda ser una aliada en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

#### **1.4 – Familia y educación inclusiva**

La familia es la institución básica de la sociedad, la más antigua, y constituye un elemento clave para la comprensión y funcionamiento de la misma. Según Jelin (2010), “la familia es una institución social, creada y transformada por hombres y mujeres en su accionar cotidiano, individual y colectivo. Su universalidad reside en algunas funciones y tareas que deben ser realizadas en toda sociedad” (p.1). Los entornos y las formas de la familia son múltiples y variables, no es posible referirse a un modelo único, la nominación en plural “las familias” es más pertinente dando visibilidad a la diversidad.

El modelo nuclear ha ido cambiando a través del tiempo, existiendo diferentes estructuras familiares, por lo cual debe ser considerada un actor clave de la educación inclusiva. Como señala Jelin (2010), la variabilidad no es cuestión del azar, ni se halla ligada solo a diferencias culturales, sino que es posible distinguir potentes procesos de cambio social, económico, tecnológico y político del cual las familias forman parte.

El objetivo de este apartado es visualizar el vínculo de las familias y la institución educativa en pos de una educación inclusiva, atendiendo aspectos tales como la participación, la comunicación y la colaboración, a modo de construir una alianza para el aprendizaje de los jóvenes con discapacidad y una cultura inclusiva (Ver Figura 5).

Involucrar a los padres y a la comunidad no es un concepto nuevo en Educación: cuando hay conexión entre la familia y la escuela, se produce una influencia positiva en la actitud de niños, niñas y adolescentes, y por ende en sus logros escolares.

Como señala Meresman (2017), es clave trabajar con todas las familias, especialmente con las de niños y niñas con discapacidad, “no solo con los padres sino con varios integrantes de la familia” (...) “Es necesario generar una atmósfera que incluya a todos, al círculo familiar ampliado” (p.2). Señala el autor que, muchas veces, los abuelos son los mejores promotores de los derechos de los niños y niñas con discapacidad. Implicar a las familias y las organizaciones de padres: “que sean ellos los promotores y aliados en la lucha legal y política por la educación inclusiva” (p.3).

Como señalan Porter & Towell (2017, p.9): “Más allá del liderazgo profesional, necesitamos reconocer que las escuelas son una parte vital de la comunidad y que mejorar la educación implica trabajar en alianza con los estudiantes y sus familias”.

**Figura 5 – Familia y Educación Inclusiva.**



**Nota: Elaboración personal.**

### 1.4.1 – Participación

Siguiendo la escalera de participación ciudadana de Arnstein (1969), es posible distinguir distintos niveles de participación de las familias en el marco de la escuela, siendo el nivel superior “la participación real”; lo cual significa realizar esfuerzos específicos desde la institución para promover su implicación, creando oportunidades para que las familias se sientan parte, se sientan a gusto y participen de una forma real en el centro. Estos son aspectos desarrollados por Simón & Barrios (2019), esbozados aquí para profundizar posteriormente en el Plan de mejora, asumiendo la participación como un rol activo.

Como señalan Porter & Towell (2017):

Los padres deben participar con los docentes en el desarrollo e implementación del plan de estudios de cada niño, y se les ayudará si existe apoyo entre padres. Más ampliamente, para fortalecer la demanda de educación inclusiva son importantes las asociaciones de padres y las ONG que brindan apoyo para la incidencia. Las organizaciones de adultos con discapacidad pueden ayudar a reforzar este trabajo, por ejemplo, a través de campañas de matrícula universal (p.9).

## 1.4.2 – Comunicación

Para estos autores las familias son un apoyo, un aliado insustituible de los docentes y de la escuela en su tarea:

Los padres, madres, o tutores, así como otros miembros relevantes de la familia, disponen de información y recursos que son de gran utilidad para que el centro educativo alcance el objetivo común de optimizar el aprendizaje y la participación de cualquier alumno o alumna. (Simón, Giné & Echeita, 2016, p 28)

La comunicación debe ser fluida y clara, compartiéndose toda la información que se considere necesaria, y basada en el respeto y la confianza. En la medida en que se introducen mejoras o se realizan intervenciones para la inclusión, la familia forma parte de la función transformadora (Simón & Barrios, 2019).

En este sentido, Meresman (2017) plantea que las intervenciones deben tener en cuenta los recursos que ya se tienen, y no la carencia o necesidad, apostando al capital social de las personas con discapacidad, apostado a “la capacidad de co – operar y ayudarse mutuamente” (p.6).

## 1.4.3 – Colaboración

A la escuela le corresponde promover una relación de colaboración y capacitar a las familias, intercambiar información y compartir conocimientos para trabajar juntos en una meta compartida. También es posible aquí hablar de distintos niveles de colaboración siguiendo a Meresman (2017), así como de controversias y resistencias.

Para Simón et al. (2016):

Familia y escuela tienen roles diferentes pero complementarios y necesarios en este proceso hacia ese objetivo común y, ciertamente, cabría decir que en pocos años se han visto progresos muy significativos en esa dirección, si bien es cierto que –en según en qué contextos nacionales nos situemos–, el camino a recorrer es todavía muy largo (p.26).

Para pasar de los discursos a prácticas efectivas en materia de una mejor colaboración escuelas-familias-comunidad, Simón, et al. (2016, p.36) plantean:

- Identificar las fortalezas del centro en general y de los diferentes miembros de la comunidad educativa en particular y asumir el compromiso de revisar las barreras que dificultan la participación.
- Estar dispuestos a escuchar las voces de las familias para conocer sus necesidades y preocupaciones.
- Repensar los espacios de participación e implicación de las familias y la comunidad y valorar si estos realmente están contribuyendo al empoderamiento de las mismas para que puedan llevar a cabo sus funciones y mejorar su calidad de vida.

- Poner en marcha a partir de una buena planificación de los cambios que queremos introducir, evaluando los procesos y celebrando los progresos.

Muchas veces las familias tienen una actitud negativa hacia la inclusión, influenciada por la falta de conciencia con respecto a los derechos de sus hijos. El estigma y la exclusión también afecta y pesa sobre los adultos, los cuales no encuentran una respuesta en la escuela y ven a la educación segregada como la mejor alternativa.

Plantea Meresman (2014):

Los padres y madres necesitan formación, apoyo y empoderamiento para comprender los derechos de los niños y niñas con discapacidad y convertirse en aliados de las estrategias de la educación inclusiva (...). Sobre la base de una mayor comprensión de la construcción social de la discapacidad y de los beneficios de la inclusión para todos los estudiantes, los padres y madres de niños y niñas con y sin discapacidad pueden desarrollar mayor aceptación en relación con la inclusión de niños y niñas con discapacidad en las escuelas regulares (p.23).

#### **1.4.4 – Cultura inclusiva**

El cambio de las prácticas de exclusión a las de inclusión invita a construir una sociedad más justa y plantea en qué clase de mundo se aspira a vivir.

“Tanto la educación como derecho, como los planteamientos de la Educación para Todos, constituyen asideros para hablar de calidad educativa, calidad de vida y construcción de sociedades justas y solidarias” (Valenciano, 2008, p.13).

Para Arnáiz (2005):

lo verdaderamente importante es que impregnen y cambien los pensamientos y actitudes y se traduzcan en nuevos planteamientos de solidaridad, de tolerancia y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y a la multiculturalidad del alumnado. (p. 43)

La inclusión establece una nueva lógica desde una perspectiva de derechos, lo cual implica un cambio en la cultura de los centros, a modo de generar una cultura inclusiva.

Tradicionalmente hablamos de cultura como el conjunto de reglas, creencias y valores que caracterizan a una sociedad. Plantean Booth & Asicow (2002), desde el ámbito escolar, que la cultura se refiere al desarrollo de valores inclusivos compartidos por todos los miembros de la comunidad educativa (incluida la familia) y que para que se desarrolle una cultura inclusiva, la comunidad escolar debe ser segura, acogedora y colaborativa de manera que todas las personas sean tomadas en cuenta.

Para que exista una cultura inclusiva, las instituciones deben transformarse, construyendo una nueva imagen de la institución y de la sociedad a futuro. La escuela inclusiva, eliminando las barreras de aprendizaje, ofreciendo enfoques pedagógicos que permitan a todos los estudiantes aprender juntos y

estableciendo una relación con los padres y la comunidad, creará una red de apoyo que lleve poco a poco a una verdadera sociedad inclusiva.

## 1.5 – El rol de asesor

El asesoramiento en educación constituye un proceso de ayuda basado en la interacción profesional e implica un proceso en la resolución de problemas de la organización. Es un servicio indirecto, es decir, una función educativa cuya relevancia e impacto en la educación son, en principio, la mejora y/o el desarrollo profesional de los miembros de la organización y, luego, de manera mediatizada influir sobre la calidad y el progreso de los estudiantes (Nieto, 2001).

Para Nieto & Portela (2006):

(...) la condición necesaria del asesoramiento es que se articule y se exprese como una «interacción» o «intercambio» que presta acompañamiento y cooperación en sí misma, lo cual entraña una potencialidad añadida: propiciar el aprendizaje activo y la capacitación para afrontar problemas similares en el futuro (p.79).

Los citados autores llaman a este modelo co-producción: el asesor interactúa con el participante de sus servicios, indagando y cooperando, creando una relación que combina objetivos, valores, significados o símbolos que pasan a ser compartidos, con el propósito de contribuir a una transformación.

Para Murillo (2008), los asesores son agentes ligados al cambio, que pueden contribuir a la sistematización sobre lo que se hace en los centros y al desarrollo de los mismos.

Murillo en otro artículo (2004) señala:

proponemos un modelo de asesoramiento basado en la colaboración y centrado en los procesos, modelo que entiende el asesoramiento como recurso de cambio y mejora en un sentido amplio, mediante el que se proporcione a los centros el apoyo y estrategias necesarias para que puedan elaborar sus propios proyectos de cambio, así como desarrollarlos y evaluarlos (p.45).

A partir del planteo de los autores se puede definir el asesoramiento como un proceso interactivo de colaboración con los centros educativos, y/o profesorado que los conforman, con el fin de prevenir posibles problemas, participar y ayudar en la solución de los que puedan existir y cooperar en la consecución de una mejora educativa.

Como señala Murillo (2000), se debe trabajar con las instituciones más que intervenir en ellas, entendiendo a cada centro como **comunidades sociales con historia y cultura propia**, donde el asesor se vuelve un agente de los procesos de cambio y un facilitador de aprendizajes, que contribuye a la mejora educativa.

El asesor debe construir y definir su rol, debe asumirse como un analista institucional que debe conocer y comprender los centros como sistemas en permanente transformación. Ideas que recuerdan a Bolívar (1997), asumiendo al centro como una comunidad de aprendizaje institucional, en la que se va

construyendo conocimiento a través de su memoria colectiva institucional: “los nuevos aprendizajes institucionales, dependientes de la emergencia de nuevos patrones organizativos, como creación de interpretaciones de hechos y conocimientos construidos socialmente, llegan a formar parte de la organización, generados desde dentro o inducidos por agentes externos” (p.5).

Conocer y comprender el centro, implica hacer del asesoramiento una práctica especializada en situación (Nicastro & Andreozzi, 2003); supone la “configuración de un campo dinámico, lo cual implica aludir a un conjunto de sucesos, acontecimientos, fenómenos y relaciones tal como se presentan e interactúan en un momento dado” (p.2). El asesoramiento conlleva la interacción con el otro, una intertextualidad que implica ampliar la mirada y donde la demanda es el contenido clave del vínculo entre el asesor - asesorado. En el mismo texto las autoras plantean que “la demanda es el resultado de un proceso paulatino de problematización con el otro” y que exige un riguroso trabajo de elaboración, concepciones que corresponden al proceso de la presente investigación.

Con respecto a la demanda Murillo (2000) plantea que cuando es sentida y surge por el deseo de afrontar un problema o mejorar la forma en que se están llevando a cabo las cosas, el potencial de cambio es mayor; la institución y todos los involucrados en el proceso asumen al cambio como un verdadero compromiso.

El modelo de asesoramiento colaborativo no es casual, no es solo la aplicación de técnicas, sino que se trata de algo ideológico, cargado de valores, actitudes y creencias, cuyo contenido central se basa en la “colaboración entre iguales”:

(...) la igualdad como base de las relaciones de los profesionales intervinientes, caracterizado por su confianza mutua, responsabilidad compartida y comunicación abierta. Un apoyo que exige igualmente contemplar de forma positiva los diversos enfoques y recursos para la identificación de problemas, selección y diseño de estrategias de solución, desarrollo y evaluación de las mismas, desde un planteamiento que descansa en la responsabilidad compartida de todos los profesionales que van a intervenir. (Murillo, 2000, p.11)

Para Nicastro & Andreozzi (2003):

La noción de intervención alude a “venir entre”, un “interponerse” y, en este sentido, queda ligada a la acción de un tercero que colabora y acompaña en la producción de conocimiento y en el desarrollo de cambios personales, grupales u organizacionales en contextos de incertidumbre e imprevisibilidad. Pensar al asesor como tercero, o en otras palabras en su papel de intermediario, supone considerarlo como un provocador que promueve, a través de un dispositivo de trabajo determinado, el surgimiento de aquel material que se convertirá en objeto de análisis (p.10).

Ambas citas resultan relevantes por el tema del involucramiento y la igualdad, en un trabajo que apuesta a ser siempre objetivo pero empático, en tanto el asesor no está ligado a la historia institucional, sino que la conoce con/por los protagonistas, así como las decisiones organizacionales y pedagógicas, pudiendo mantener cierta "distancia" que no le impide involucrarse para poder pensar "desde un adentro - afuera" el plan de mejora.

Los modelos de asesoramiento hacen referencia al proceso de interpretar, comprender y proponer soluciones a las realidades y problemáticas de los centros educativos; en palabras de Bolívar (1997), deben permitir a los centros la capacidad de autorenovarse y que estos procesos de cambio formen parte de la cultura organizativa del centro.

Para ello, es imprescindible un análisis y revisión del centro a través de un diagnóstico institucional de toda la institución más allá de la demanda, para luego: “proporcionar a los centros el apoyo necesario para guiar y orientar el conocimiento y las estrategias necesarias para que puedan elaborar sus propios proyectos, desarrollarlos y evaluarlos” (Murillo, 2000, p.45).

Desde estas concepciones se desarrolló, el rol del asesor en la presente investigación; se buscó comprender la organización a través del diagnóstico institucional, identificada la situación – problema (demanda), se apostó a un proceso de colaboración junto al equipo impulsor, a modo de promover los cambios a través de un Plan de mejora, aspectos que se desarrollarán en el siguiente apartado.

## **1.6 – Evaluación Diagnóstica y Plan de Mejora**

La evaluación diagnóstica apuesta a conocer la realidad de la organización, permite detectar su problema, planificar y diseñar las posibles soluciones que se perciben como un cambio traducido en un Plan de mejora.

Pensando en el análisis de las instituciones educativas Frigerio et al. (1992) plantean que “las instituciones educativas son instituciones complejas. Conocerlas, dirigirlas, supervisarlas, exige un acopio de saberes” (p.13). Sin evaluación no puede haber mejora: pensar un cambio institucional requiere un sentido para que no sean meras transformaciones, disimular con maquillaje la realidad con más de lo mismo.

Promover un Plan de mejora debe implicar también un aprendizaje institucional. Frigerio & Poggi (2003) señalan que comenzar el análisis implica saber desde “dónde uno está parado”, teniendo en cuenta lo general y lo particular de cada institución.

Retomando el proceso de asesoría trabajado en el apartado anterior, en esta etapa es importante señalar que las autoras destacan la noción de extranjero, dado que:

Adquiere un lugar diferenciado que le asegura simultáneamente, extranjería y familiaridad para comprender la “interioridad” de una institución.

el extranjero, a modo de intérprete, orienta su tarea en la búsqueda de sentidos; en otros términos, se interroga, pregunta o se preocupa por interrogar a los otros actores de la institución educativa por los significados de las prácticas, solicita y busca fundamentaciones y avanza en consecuencia en el diseño de nuevas perspectivas, de futuros deseables y, además, posibles. (p.36)

Esta cita da cuenta del proceso de asesoría durante la presente investigación: la asesora se convierte en un extranjero con cierta familiaridad, pero un extranjero al fin, que analiza la institución educativa con otra mirada, con una escucha atenta, pero con la clara intencionalidad de recabar información para

proyectar acciones, no como un experto sino como un colaborador, y promover junto a la institución un Plan de mejora.

La primera etapa de la investigación, se realizó un Diagnóstico Organizacional (Ver anexo I, p.97) que permitió conocer la Institución y su contexto. Como instrumento del análisis se utilizaron las dimensiones institucionales propuestas por Frigerio et al. (1992), las cuales están íntimamente vinculadas y articuladas entre sí.

Ellas son:

- Organizacional o directiva: es la manera de cómo está orientado y dirigido el centro educativo; esta dimensión se centra en la “gerencia”, el funcionamiento general de la institución. Constituye la cultura y clima institucional.
- Pedagógica – didáctica: corresponde al seguimiento académico, el desarrollo curricular, la gestión del aula y los criterios de evaluación, es decir, cómo se logra que los estudiantes aprendan y alcancen el desarrollo de las competencias necesarias.
- Administrativa: corresponde a los recursos económicos y recursos humanos, materiales e infraestructura; el marco normativo y los reglamentos vigentes.
- Comunitaria: es la relación de la institución con la comunidad, su participación y convivencia, su trabajo con la diversidad (inclusión), los vínculos con la familia y otras organizaciones sociales.

Las dimensiones del campo institucional ayudaron a la comprensión de la Institución, y como modelo de análisis, permitieron identificar la demanda dentro de la dimensión organizacional y comunitaria.

Dentro de la dimensión institucional siguiendo los planteos de Frigerio et al. (1992) es posible identificar los modelos de gestión, donde las instituciones asociadas a la cultura institucional son percibidas y/o representadas como. “una cuestión de familia”, “una cuestión de papeles” o “una cuestión de concertación”. Como respecto al funcionamiento se destaca: la toma de decisiones, la delegación de tareas, conducción de equipos de trabajo y de las negociaciones, así como la supervisión.

Con respecto a la dimensión comunitaria, señala Pérez Gomar (2013):

(...) que la participación del colectivo docente no depende en exclusiva de la visión de la dirección sobre el centro, sino principalmente del contexto ideológico y de las relaciones de poder que se construyen en la estructura de la organización escolar (p.243).

Los procesos de participación atendiendo los planteos de Frigerio et al. (1992) y de Pérez Gomar (2013), dan cuenta de un liderazgo distributivo y pedagógico potenciando la participación de los docentes y los miembros de la comunidad.

De acuerdo con Murillo y Krichesky (2012), el proceso del cambio escolar debe seguir una serie de etapas: la iniciación, en la que se promueve el cambio e incluye al diagnóstico; la planificación, que define los pasos a dar y la implementación, en la que se ponen en práctica dichas acciones, junto a un proceso de evaluación para posteriormente institucionalizar las innovaciones y estrategias que han resultado eficaces.

Los referidos autores señalan que, al iniciarse el proceso de cambio, a través del diagnóstico deben establecerse las necesidades de mejora del centro, realizando una sistemática y rigurosa recolección de datos (a través de distintos instrumentos para indagar), así como también reflexionar sobre una “cultura de mejora” del centro educativo.

Señalan Garín y Rodríguez - Gómez (2011):

El cambio a producir es total, no sólo curricular o personal, también organizativo. Desde esta perspectiva habría que ver la innovación como un proceso no sólo de ejecución puntual sino también de desarrollo de las organizaciones que van superando poco a poco estadios organizativos y acercándose a mayores niveles de compromiso social y profesional.

La institucionalización de la innovación y el cambio deben ser asumirlos como algo habitual y no como una excepción por parte de las instituciones, promover una cultura escolar movilizada por el cambio y la mejora permanente, promoviendo realmente una comunidad de aprendizaje. La organización institucional constituye un espacio formador para los diversos actores institucionales de manera explícita o implícita, como señalan Frigerio & Poggi (2003).

Luego de identificado el problema o las áreas a mejorar, es posible utilizar otros procedimientos de análisis, como el modelo de iceberg, pasando desde lo más visible hasta develar qué hay oculto por debajo del agua; o el FODA, que permite identificar desafíos, amenazas, fortalezas y oportunidades dentro de la institución; en función de los análisis realizados es posible pensar un plan de acción que promueva los cambios.

El Plan de Mejora Organizacional, segunda etapa de la presente investigación (Ver Anexo II, p.123) refleja la planificación fundamentada en el diagnóstico institucional. El proceso de cambio se organiza en un proyecto para que la institución ponga en práctica (implementación) acompañado con una serie de dispositivos de seguimiento y evaluación.

## **Sección 2 – Marco Contextual**

### **2 – Marco Contextual**

En esta sección se desarrolla el contexto que oficia de escenario a la presente investigación.

Luego de exponer los conceptos claves desde lo teórico, se apuesta a contextualizar la educación inclusiva en clave de derechos humanos, se trabaja en el marco normativo a nivel internacional y nacional en el cual está inmersa la institución investigada.

Se describe el sistema educativo uruguayo, poniendo énfasis en Enseñanza Secundaria, compartiendo su oferta educativa, y en ella los dispositivos de inclusión acompañando los cambios de paradigma y lo jurídico-normativo.

Para concluir esta sección, se presenta la institución señalando sus aspectos más relevantes en relación a su historia institucional, su composición y áreas de trabajo, así como la identificación de la demanda, que será propiamente el objeto de estudio de la investigación realizada, inmersos en un contexto de pandemia por COVID – 19, desde el año 2020.

#### **2.1.1 – Educación... sin sujetos omitidos**

Los siguientes apartados invitan a recorrer a través del tiempo las declaraciones y convenciones internacionales que determinan el marco jurídico – normativo a nivel nacional. Asumiendo la Educación en clave de Derechos Humanos y que, desde esta óptica, la educación inclusiva se entiende que deja de ser una opción para ratificarse como un derecho inalienable para todos, durante toda la vida y, por lo tanto, no pueden existir o no deberían de existir, sujetos omitidos.

##### **Haciendo un poco de Historia**

A través de una mirada global retrospectiva se sigue el planteo de Borsani (2018), para señalar algunos hitos en la educación, la expresión: “de la integración a la inclusión”; refieren a las ideologías y concepciones que conllevan a la siguiente cronología donde se citan algunos de los documentos claves para la comprensión de dicha evolución.

1948 - Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU).

- Art. 1: “Todos los seres humanos nacen libres e igual en dignidad y en derechos”.
- Art.26: “Toda persona tiene derecho a la Educación”.

1959 - Declaración de los Derechos del Niño (ONU).

1960 - Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra la Discriminación en la esfera de la Enseñanza.

1968 - Informe UNESCO define el dominio de la Educación Especial.

1978 - Informe Warnock (Inglaterra).

- Se introduce por primera vez el término Necesidades Educativas Especiales (NEE), constituye un hito en la educación inclusiva dado que la ley de educación de 1981 de Reino Unido, da impulso a la educación especial y plantea la integración de niños con NEE a las aulas regulares.

1989 - Declaración de los Derechos del Niño, reconoce el derecho de todos los niños de recibir educación sin discriminación por motivo alguno.

1990 - Declaración Mundial "Educación para Todos" (Jomtien, Tailandia UNESCO - UNICEF).

- Establece el marco de referencia para la acción encaminada a lograr la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". En este mismo año Informe aparece ANSCAW, solicitado por la UNESCO a la Secretaría de educación de la Universidad de Cambridge.

1993 - Conferencia mundial sobre Derechos Humanos - Programa de Acción mundial (Viena).

- Se establece la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, comienza a hablarse de "entornos integrados" para la educación.

1994 - Conferencia Mundial sobre: Necesidades Educativas Especiales (NEE). Acceso y Calidad". (Salamanca, España, UNESCO)

- Afirma el derecho de cada niño a la educación y defiende el desarrollo de escuelas inclusivas de integración, como medio de combatir la discriminación. Esta conferencia se considera la puerta de ingreso a la educación inclusiva.

1996 - Año internacional contra la Exclusión.

2000 - Foro mundial de Educación para Todos (Dakar, Senegal). Informe de Inclusión. UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

- Materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva. Ainscow y Booth, consideraban la inclusión como "un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas".

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

- La convención reconoce el derecho a las personas con discapacidad a la educación sin discriminación sobre la base de la igualdad de oportunidades, para lo cual compromete a los Estados, a un sistema de educación inclusivo en todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de toda la vida, a modo de hacer efectiva su participación en la sociedad.

2008 - "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro" Conferencia Internacional de educación (CIE) - UNESCO (Ginebra)

- Según la UNESCO (2008) la educación inclusiva: "puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo" (p.8)

2009 - Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza (París UNESCO).

2015 - Informe de seguimiento de la Educación en el Mundo (UNESCO)

- Se presenta una evaluación de los progresos alcanzados desde el 2000, se establecen las bases de la agenda mundial de la educación posterior al 2015, se establece la hoja de ruta Agenda 2030 para el Desarrollo sostenible (ONU - UNESCO) poniendo en énfasis en el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza, tomando en cuenta a las personas con discapacidad y las diferencias de género.

2020 - Informe de seguimiento de la educación por el Mundo: Inclusión y educación. Todos y todas sin excepción (UNESCO).

- El informe indica una exacerbación de la exclusión en el contexto de pandemia, se insta a los países a que se centren en los que se han quedado atrás cuando las escuelas vuelvan a abrir sus puertas, a fin de fomentar sociedades más resilientes e igualitarias. “Para estar a la altura de los desafíos de nuestro tiempo, es imperativo avanzar hacia una educación más inclusiva”, dijo la Directora General de la UNESCO, Audrey Azoulay. “Repensar el futuro de la educación es tanto más importante tras la pandemia del COVID-19, que exacerbó y puso de relieve las desigualdades. Si no se actúa, se obstaculizará el progreso de las sociedades”.

## 2.1.2 – Derecho a la Educación

La Declaración de Derechos Humanos de la ONU (1948) en su Artículo 26, establece el derecho a la Educación:

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.

Se entiende a la Educación como un derecho fundamental de las personas en todo el mundo, indispensable para el ejercicio del resto de sus derechos. La educación tiene por objeto el desarrollo completo de los seres humanos, se concibe a la enseñanza como una poderosa herramienta para mejorar la condición social de los niños y adultos marginados, sacándolos de la pobreza e integrándolos a la sociedad (UNESCO, 2020).

Según los datos de la UNESCO (2020), si todos los adultos del mundo completaran la educación secundaria, la cantidad de pobres podría reducirse en más del 50 por ciento. Una educación de calidad reduce la brecha de género en beneficio de niñas y mujeres. Un estudio de Naciones Unidas muestra que cada año de escolaridad reduce la probabilidad de mortalidad infantil entre un cinco y un diez por ciento. Para que este derecho humano sea efectivo, debe existir igualdad de oportunidades, acceso universal a la educación y criterios de calidad obligatorios que puedan ser monitoreados.

### 2.1.3 – Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad

En 2006 la ONU aprobó la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), consagrando una definición social de la discapacidad, considerándola inherente a la diversidad humana.

**Tabla 1 – Contenidos de la Convención de las Personas con Discapacidad**

<b>Contenidos de la Convención de las Personas con Discapacidad</b>	
<b>Preámbulo:</b>	Presenta el contexto histórico de la Convención
<b>Propósito:</b>	Enuncia las principales metas de la Convención: promover, proteger y asegurar los derechos de las personas con discapacidad.
<b>Definiciones:</b>	Refiere a los aspectos relevantes sobre la comunicación y el uso de terminología no estigmatizante.
<b>Obligaciones:</b>	Enumera las acciones que los Estados deben implementar para llevar a la práctica los principios y las obligaciones derivadas de CDPD.
<b>Derechos específicos:</b>	Presenta los derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales de las personas con discapacidad.
<b>Medidas de implementación:</b>	Presenta las principales medidas que los Estados deben implementar para impulsar un ambiente que facilite a las personas con discapacidad el acceso de sus derechos, independientemente de las complejidades sociales, económicas y políticas del país en el que se viva.
<b>Cooperación Internacional:</b>	Expresa los compromisos de cooperación con los derechos de las personas con discapacidad.
<b>Implementación y monitoreo:</b>	Promueve la infraestructura administrativa para asegurar la implementación efectiva de la CDPD.

**Nota: Tomado de Meresman (2013, p.15)**

Dice Meresman (2013):

Quando miramos a la discapacidad como una forma más de la diversidad humana, podemos valorizar la contribución que las políticas inclusivas (en el campo de la educación, la salud o el desarrollo en general) hacen no solo a las personas con discapacidad, sino a la construcción

de sociedades preparadas para atender las necesidades y posibilidades de todos, independientemente de las características particulares o de pertenencia a determinado grupo (p.11).

La CDPD, primer tratado internacional del siglo XXI, expresa la experiencia histórica de la Naciones Unidas con respecto a la discapacidad y la lucha de las organizaciones y redes de personas con discapacidad, tras un largo debate internacional logrando una participación inédita.

La Convención se compone de un preámbulo y cincuenta artículos que recogen derechos de carácter civil, político, socio-económico y cultural, redactada en un lenguaje claro y accesible.

A modo de presentar lo más relevante de su contenido (Ver Tabla 1 - Contenidos de la Convención de las Personas con Discapacidad) se comparte el análisis realizado por Meresman (2013).

## **2.2 – Marco normativo nacional sobre Educación e Inclusión**

Uruguay no ha sido ajeno a los Tratados y Convenciones internacionales en materia de educación y, concretamente, en lo que respecta a la educación de las llamadas personas con discapacidad: en este sentido, los derechos de las personas con discapacidad (niños y adultos) son respaldados por los principios de igualdad y no discriminación enunciados en la Constitución uruguaya.

En 2008 Uruguay ratifica la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada por la Ley 18418; en 2011 aprobó la adhesión al Protocolo Facultativo de esta convención lo que dio más visibilidad a una temática históricamente postergada.

Por otra parte, según la Ley General de Educación N° 18.437, en su artículo N° 8 establece:

El estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades. (Uruguay, 2008)

En 2010 la Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad, N°18.651, establece:

Las personas con discapacidad gozarán de todos los derechos sin excepción alguna y sin distinción ni discriminación(...), se considera con discapacidad:

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

(...) El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa. (Uruguay, 2010)

En 2013 se crea oficialmente la “Comisión Honoraria para la continuidad educativa y socio – profesional para la discapacidad” (CCESPD), que constituye un ámbito de trabajo interinstitucional, cuyo principal objetivo es buscar las estrategias y realizar las gestiones que permitan facilitar y suministrar a las personas con discapacidad los medios para su pleno desarrollo, atendiendo las leyes 18.437 y 18.651.

La Comisión se encuentra presidida por la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), pero además está integrada por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) con representación de todos los subsistemas y sus Direcciones, la Universidad de la República a través del Grupo de estudio sobre Discapacidad (Gedis- UDELAR), el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS), el Espacio de Coordinación y Atención Nacional en Discapacidad (CANDI) del Ministerio de Interior, el Grupo de Trabajo sobre Educación Inclusiva (GT - EI), que representa a la Sociedad civil organizada y, obviamente, el MEC.

La CCESPD elaboró el Protocolo de Actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos en el año 2017.

Luego de realizar esta presentación sobre el marco normativo internacional y nacional sobre discapacidad e inclusión, en el siguiente apartado se analizará el trabajo realizado desde la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) con respecto a este tema a modo de enmarcar a la institución investigada.

## **2.2.1 – Estructura Organizativa en la Educación en Uruguay**

El sistema educativo uruguayo está a cargo de la ANEP, ente autónomo con personería jurídica creada por la Ley Nº 15.739 en 1985, que es el organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración del Sistema Educativo Público en sus niveles de educación Inicial, Primaria, Media, Técnico–tecnológica (Media y Terciaria) y Formación en Educación en todo el territorio uruguayo (Ver Figura 6 – Estructura ANEP).

De acuerdo a la Constitución y a la Ley de Educación, la ANEP tiene a su cargo la educación pública y privada en los niveles señalados. Es regida por el Consejo Directivo Central (CODICEN), integrado por cinco miembros más los directores generales de los subsistemas educativos y la presidencia del Consejo de Formación en Educación.

**Figura 6 – Estructura ANEP**



**Nota: Elaboración Personal**

### **2.2.2 – La Dirección General de Educación Secundaria**

El Consejo de Enseñanza Secundaria fue creado por ley el 11 de diciembre de 1935, separando la Educación Media de la órbita universitaria a la que había pertenecido desde sus orígenes como Sección Secundaria y Preparatoria. Dicha separación se produce durante la dictadura de Gabriel Terra, teniendo como contexto internacional la crisis económica de 1929. A partir de la Ley de urgente consideración N°19.889 (Uruguay, 2020, Art N°62), las Direcciones Generales son órganos desconcentrados unipersonales, responsables de los respectivos niveles educativos de educación formal en el ámbito de la ANEP, teniendo la DGES a su cargo la educación secundaria básica y superior. La educación media básica corresponde a los tres años inmediatos a la culminación de la educación primaria, y la educación media superior los tres años posteriores a la básica, constituyendo el último tramo de la educación obligatoria y la habilitante a estudios universitarios.

Según la página web de la DGES, “la Educación Media es un derecho de todas las personas, se propician oportunidades de cursado adaptadas a las características de los colectivos singulares, a la vez que se ofrecen planes diversos y modalidades educativas flexibles y contextualizadas a las distintas realidades”.

A continuación, la Figura 7 – Oferta educativa DGES, da cuenta de los diversos Planes y Programas para estudiantes jóvenes y adultos. Se considera pertinente señalar la oferta educativa de la DGES,

así como ubicar en ella, a los Programas de Exploración Pedagógica (PEP), entre los que se encuentra la institución estudiada.

**Figura 7 – Oferta educativa DGES**



**Nota: Elaboración Personal. Basado en [www.ces.edu.uy](http://www.ces.edu.uy)**

De acuerdo con Menese & Ríos (2013), las políticas de inclusión educativa en Uruguay, comienzan a gestarse desde 2005, en una coyuntura de giro político hacia el gobierno de izquierda. Buscan fortalecer la inclusión al sistema educativo de sectores con riesgo de desvinculación; así como la revinculación de jóvenes que han interrumpido su trayectoria educativa en la escolarización obligatoria. En este contexto surgen los Programas Educativos Especiales, denominados Programas de Exploración Pedagógica (PEP) desde el año 2016.

La Tabla 2 - Propuesta educativa de DGES: Programas de Exploración Pedagógica (PEP) señala los PEP vigentes al día de hoy, sintetizando brevemente su especificidad.

Para profundizar sobre los mismos ver apartado 2.2.3 de la presente sección.

**Tabla 2 – Propuesta educativa de DGES: Programas de Exploración Pedagógica (PEP)**

Programas de Exploración Pedagógica	
Denominación	Características.
Áreas Pedagógicas	Convenio INAU - DGES la población objetivo son jóvenes extraedad excluidos del sistema. El objetivo que culminen ciclo básico y pueden ejercer sus derechos a educación y participación ciudadana.
CECAP – Educación Secundaria	Convenio MEC - DGES la población objetivo jóvenes de 14 a 20 años estudiantes de CECAP (Centro de Educación Capacitación y Producción) pueden iniciar o culminar el ciclo básico. La propuesta se organiza en tres semestres con espacios de docencia compartida (proyectos) y por asignaturas.
CER	Centro de Recursos para estudiantes ciegos y baja visión.
CERESO –	Centro de Recursos para estudiantes sordos.
ECE – Educación en Contexto de Encierro	Convenio INR (Instituto Nacional de Rehabilitación) dependiente del Ministerio de Interior y DGES, tiene por objetivo que los adultos privados de libertad puedan tener acceso a la educación media.
ProCES – Proceso de Culminación de la Enseñanza Secundaria.	Convenios de la DGES con organismos y/o empresas para que los trabajadores puedan culminar el ciclo educativo, tanto en EMB como en EMS. Trabaja con los planes 2009 y 1994 Martha Averbug
PUE - Programa Uruguay Estudia	El Programa tiene como objetivo la culminación de los ciclos educativo, en este caso educación media. Destinatarios jóvenes y adultos.

**Nota:** Elaboración Personal. Basado en Propuesta Educativa [www.ces.edu.uy](http://www.ces.edu.uy)

### 2.2.3 – Los dispositivos de inclusión en Educación Secundaria

La educación media ha transitado diversos procesos de “diseño” desde la apertura democrática, intentando a través de propuestas e intervenciones dar respuesta a los contextos socio -históricos. También sufrió el enfrentamiento entre la escuela “normal y homogeneizadora”, donde no cabía lo diferente y la escuela diferencial o especial, acercándose a experiencias inclusivas (Borsani, 2018).

Es así que en 2006 aparecen los Programas Educativos Especiales (PEE) que aglutinan a diferentes experiencias a nivel país para atender poblaciones específicas con dificultades de acceso y permanencia en el sistema educativo. Algunas de ellas refieren a estudiantes con discapacidad, estudiantes privados de libertad, pero mayoritariamente son planes o programas focalizados para situaciones de vulnerabilidad social o estudiantes en riesgo de exclusión.

Una década después se transforman en Programas de Exploración Pedagógica (PEP), para los cuales el centro no es el déficit o las NEE del estudiante, sino encontrar la forma para llegar a todos, por lo cual se debe explorar otros caminos siendo “Maestros de la errancia” (Duschaztky, 2007). Si bien los planes y programas habían surgido en distintos momentos, es posible identificar en ellos algunas características comunes: buscan el acceso y la permanencia en la educación media de los estudiantes alejados del sistema y las poblaciones con condicionamientos especiales (discapacidad).

Como objetivos específicos de los PEP se destacan:

- Culminación de las trayectorias educativas
- Extensión a la educación a poblaciones específicas que, por diversos motivos aún no estaban incluidas en la educación media.
- Integración de grupos poblacionales que nunca habían accedido a la educación media

La población que es atendida presenta las siguientes características:

- Jóvenes entre 13 a 20 años, con dificultades de ingreso o permanencia en Secundaria.
- Jóvenes vinculados al Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU).
- Jóvenes que no trabajan ni forman parte del sistema educativo formal.
- Adultos en contexto de encierro.
- Adultos que trabajan y no han culminado sus estudios secundarios.
- Estudiantes con discapacidad.

En 2016 funcionaban ocho Programas de Exploración Pedagógica a nivel nacional, y Secundaria estimaba que en 2015 se habían atendido a diez mil estudiantes. Cada programa desarrolla distintas innovaciones en cuanto a los formatos curriculares, modalidades de trabajo: co-enseñanza a través de duplas o ternas pedagógicas, cursos multigrado y/o formas de evaluación de acuerdo a las características de estudiantado.

Estos Programas conformaron una alternativa para dar cumplimiento al mandato de la universalización de la enseñanza secundaria, que no solo implica el acceso y permanencia de los estudiantes en el sistema sino además acceder a aprendizajes de calidad, en tanto se realiza un trabajo atento, personalizado y contextualizado, con un acompañamiento y seguimiento a través de los “referentes pedagógicos” logrando procesos significativos.

Además, corresponde señalar que desde 2014 junto a la creación del Departamento Integral del estudiante (DIE), se abandona el concepto y la tramitación de la “tolerancia” por el concepto de “adecuación curricular” o currículo flexible. De hecho, en 2016 el DIE publicó la guía de adecuaciones curriculares a modo de acompañar a los docentes en este cambio de concepción.

En el espacio del DIE en la página web de la DGES es posible leer:

(...) el objetivo de acompañar y asesorar a docentes, equipos directivos, inspecciones y otros/as profesionales de la DGES sobre procesos y estrategias que contribuyan a consolidar una educación inclusiva desde la perspectiva de derechos. El énfasis está en lograr el encuentro entre el/la que aprende y el/la que enseña.

Como líneas estratégicas para el 2021 señala el DIE, en la página web de DGES:

*1. Educación inclusiva – Atención a la diversidad.*

- Planificaciones diversificadas: el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), entre otras propuestas.
- Acompañamiento a liceos Mandela.

*2. Desarrollo socioemocional y acompañamiento psicoafectivo.*

*3. Enlaces con la vida: prevención de la conducta suicida y construcción de proyectos de vida.*

*4. Derechos Humanos, convivencia y participación.*

- Prevención de las violencias (Promoción de DDHH y Prevención de las Violencias).
- Ciudadanía digital.
- Participación estudiantil.

Como puede leerse claramente a partir de las líneas estratégicas, se habla de DUA, es decir un paso más que las adecuaciones curriculares, obviamente se parte de un enfoque en derechos, señalando aspectos como convivencia y participación.

Por último, en este recorrido por los programas de inclusión educativa en educación secundaria, se dedicarán algunas líneas a los Liceos Mandela, en tanto experiencia destacable por centrarse en población con discapacidad y además estar vinculados al centro estudiado, siendo este uno de los asesores de la Red Mandela.

La **Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela** existe desde 2014, como un proyecto conjunto del Consejo de Educación Inicial y Primaria (**CEIP**), **UNICEF** y el Instituto Interamericano de Discapacidad e Inclusión (**iiDi**) con el objetivo de integrar a niños con discapacidad y provenientes de diferentes contextos en escuelas públicas de todo el país, desde el respeto y la aceptación de la diversidad. Desde su creación, la Red ha ido creciendo año a año, y hoy está conformada por **82 centros educativos** en 18 departamentos. (UNICEF – Uruguay, 2019)

Esta experiencia se extiende a la Educación Media (Secundaria y Escuelas Técnicas), luego de la aprobación del Protocolo de actuación para la Inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos (2017).

Mónica Ratto, Coordinadora desde Planeamiento Educativo de DGES en los Liceos Mandela, respecto al programa, expresa:

que apunta a que los estudiantes con discapacidad estén en el aula común y que en el liceo trabaje un tutor encargado de asesorar a los estudiantes, a sus familias y, fundamentalmente, a los docentes que trabajan en el aula. (La Diaria, 2019)

Haciendo referencia al protocolo de inclusión en los centros educativos dice: “Entendimos que no obligaba solamente a los centros educativos, obligaba a los lugares centrales del CES a dar una respuesta, a terminar de construir un diseño”.

Este trabajo inaugura una mirada inclusiva, un reconocimiento a las instituciones de lo que se venía haciendo, y es un camino en el que la educación media tiene un gran deber, que tiene que ver con las concepciones, salir del viejo paradigma y empezar a plantearse qué significa

verdaderamente una educación para todos, a tantos años de conferencias internacionales. Cómo garantizar formas, formatos y prácticas que permitan que estén todos los diversos. Eso es un camino mucho más largo. (La Diaria, 2019)

Si bien son programas independientes, tanto primaria, secundaria y UTU hacen referencia a través de la Red Mandela, a una línea política desarrollada por ANEP – CODICEN en este quinquenio. De momento son experiencias pilotos que involucran:

(...) quince centros de Educación Media de Secundaria y UTU forman parte de la Red Mandela, entre los que se cuentan la Escuela Agraria Durazno, Escuela Técnica Colón, Escuela Técnica Paso de la Arena, Escuela Técnica Cerro, Escuela Técnica Libertad, Escuela Técnica Río Branco y Escuela Técnica Superior "Catalina Harriague de Castaños. Los liceos N° 1 de Artigas, N° 6 de Rivera, N° 3 de Minas, N° 74 de Montevideo, Liceo Fraile Muerto, Liceo Cebollatí, Liceo Shangrilá y Liceo Fray Marcos también integran esta iniciativa. (ANEP, 2020)

Abordamos esta red previamente porque la institución investigada siendo un PEP, especialmente un centro de recursos para estudiantes con discapacidad, también forma parte de los Liceos Mandela, como señala el DIE en la página web de DGES:

(...) se hace necesaria la coordinación interna de varios dispositivos de Secundaria...

(...) el foco estuvo en que el estudiantado en situación de discapacidad estuviera en el aula común y que en el liceo trabajara un tutor encargado de articular y asesorar a los y las estudiantes, a sus familias y, fundamentalmente, a los docentes que trabajan en el aula.

Para Mónica Ratto, este proyecto en secundaria implica un doble desafío, por un lado, teórico buscando fortalecer las concepciones y difundir la normativa (jurídica) sobre inclusión y, por otro lado, metodológico a lo que hace a las prácticas de enseñanza, explorando estrategias entre los docentes y los equipos de gestión para lograr centros inclusivos.

### **2.3 – Presentación del Centro**

La institución en la cual se centra la presente investigación es un Centro de recursos para estudiantes con discapacidad. Es un dispositivo dentro de la DGES inmerso en los llamados Programas de Exploración Pedagógica, aunque no es propiamente un programa, ya que, como su nombre lo indica, elabora recursos y materiales didácticos.

Como Centro de recursos colabora con todas las instituciones de educación media, públicas estatales y privadas, dentro de la DGES en todos los planes y programas bajo su órbita, incluidos los Liceos Mandela, pero también en las escuelas técnicas dependientes de la DGETP.

Un aspecto relevante sobre la historia fundacional de este Centro es que nace a instancias de la propuesta teórica y planificación de su actual Coordinadora en el año 2006, después de muchos años de experiencia docente con estudiantes con discapacidad. La referida profesional, a través de un curso de especialización en el IPES (Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores), fue asumiendo

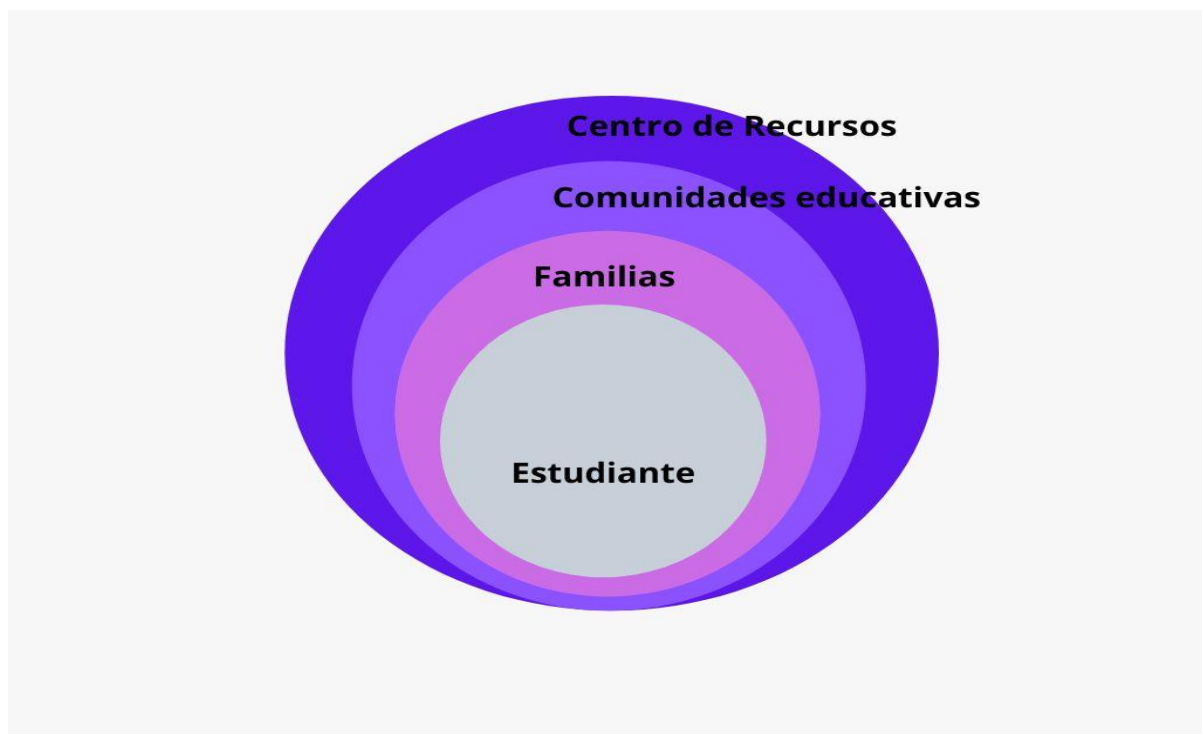
su formación específica, la que ha ido compartiendo con los miembros de su equipo y los docentes a nivel nacional.

El centro comienza a funcionar en el año 2008, y si bien su sede se ubica en Montevideo, trabaja con estudiantes a nivel país, abarcando a unos cuatrocientos estudiantes actualmente (2021).

Las gestiones realizadas por la Coordinadora permitieron que la DGES lograra convenios con organizaciones internacionales y así acceder tanto a su propia sede, es decir, a un espacio físico adecuado para desarrollar su labor (recursos didácticos, tecnológicos y de producción de materiales), como también contar con personal especializado para cada una de las áreas.

Los profesionales que integran el Centro son dieciocho docentes que trabajan en equipo, con un perfil propio, dado que cubren áreas específicas, pero también lo suficientemente flexibles para brindar apoyo a los estudiantes, los docentes y las familias. (Ver Figura 8 – Relación de Centro con los estudiantes y la comunidad), y trabajar con las instituciones educativas como “formadores de formadores” poniendo en juego la dimensión organizacional y comunitaria, sin perder el foco en el estudiante y su aprendizaje.

**Figura 8 – Relación del Centro con los estudiantes y la comunidad**



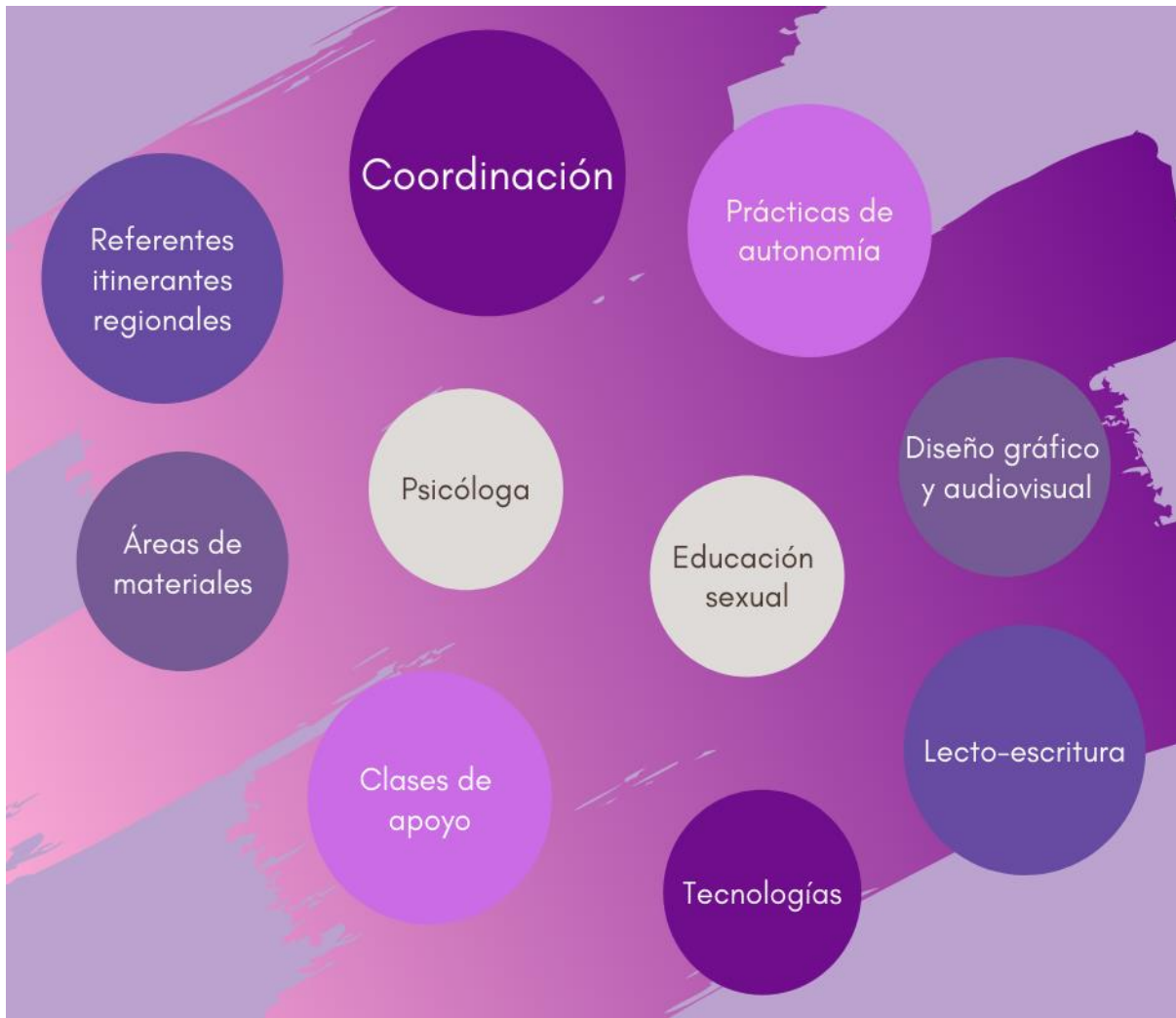
**Nota: Tomado y adaptado de documentación del centro**

Con respecto a la organización del Centro, (Ver Figura 9 – Composición del Centro), se señalan las funciones o áreas de trabajo. Para más detalle sobre su estructura, Ver Anexo I, informe PIO, p.101.

El Centro se encuentra bajo la relación jerárquica de la Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa (DPEE), ya que de esta Dirección dependen los Planes y Programas de la DGES. Además, depende de una Inspección Referente que orienta y acompaña al Centro en sus actividades a nivel

nacional, siendo uno de los pocos PEP que aún cuenta con una Inspección Referente (responsabilidad que se le designó a los Inspectores Regionales en 2018, tras la desaparición de los Inspectores de PEE en 2014). Acompañan también su gestión la Inspección de Institutos y Liceos y las Inspecciones de asignatura.

**Figura 9 – Composición del Centro**



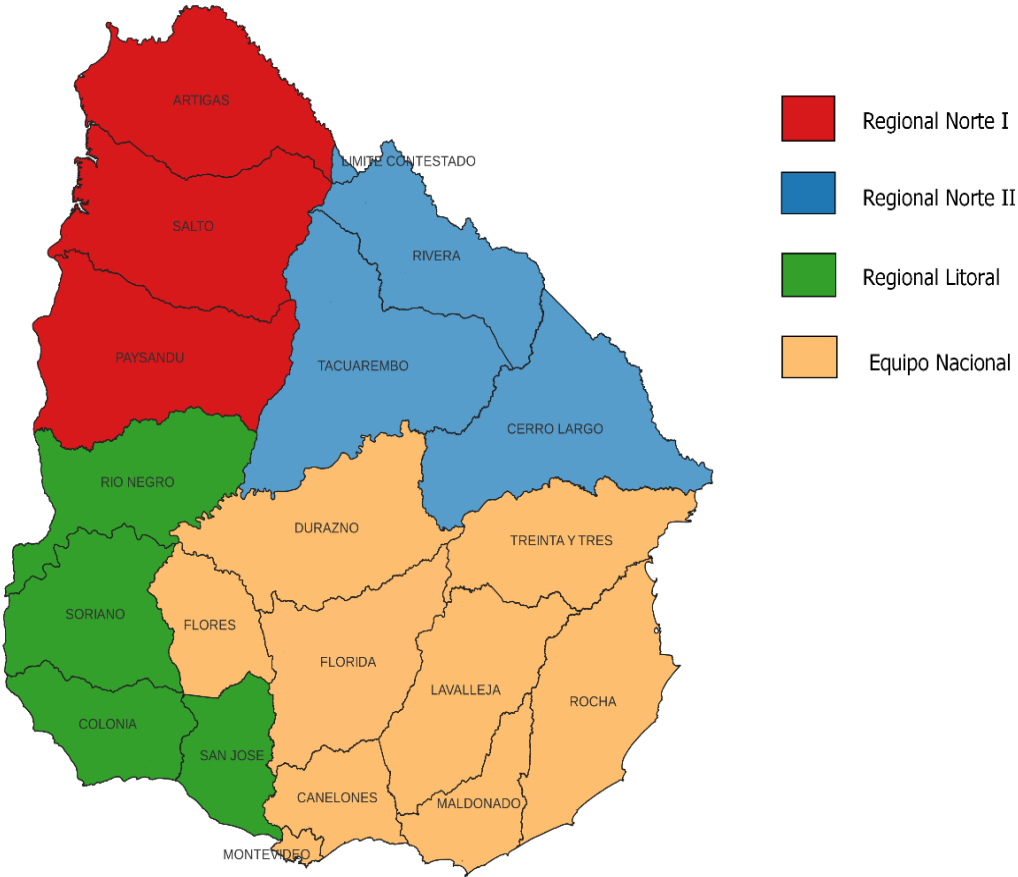
**Nota: Elaboración Personal. Fuente web institucional.**

Parece oportuno destacar en esta presentación, el hecho de que el Centro trabaja a nivel país, a través de los Profesores Referentes itinerantes regionales, figuras que surgen en los territorios a partir de un llamado abierto a aspiraciones, un proceso de formación y una posterior designación regional, de acuerdo al lugar de residencia de los referentes y tomando como criterio la distribución geográfica de las Inspecciones Regionales (Ver Figura 10 – Distribución en territorio).

Como su denominación lo indica, recorren los territorios realizando el seguimiento de los estudiantes, acompañando a sus familias y a las comunidades educativas; son el nexo del Centro con las instituciones educativas apoyando y acompañando el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Actualmente, el Centro cuenta con tres Profesores Referentes Itinerantes regionales, correspondiente a la Regional I: Artigas, Salto, Paysandú, Regional II: Rivera, Tacuarembó y Cerro Largo, Regional Litoral: Río Negro, Soriano y Colonia, además del departamento de San José. El resto del país está a cargo del Equipo Coordinador, a la espera de la designación de más cargos para el resto de las regionales.

**Figura 10 – Distribución en territorio**



**Nota: Elaboración Personal.**

### **2.3.1 – Contexto de Pandemia**

Hablar de la Pandemia por COVID - 19 se vuelve un marco contextual ineludible de la presente investigación.

La suspensión de clases en primera instancia desde marzo del 2020, y luego la suspensión de la presencialidad obligatoria ha tenido un impacto negativo abrumador tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje como sobre los aspectos emocionales de niños y adolescentes, especialmente sobre los más vulnerables y vulnerados, afectando, por ende, su salud física y mental, su nutrición, su seguridad, su sociabilización y su aprendizaje.

En Uruguay concretamente, la situación de la educación secundaria durante la pandemia ha sido privilegiada por el amplio acceso logrado dada la previa implementación del Plan Ceibal desde el año 2006 y el trabajo realizado a distancia a través de la plataforma CREA, siendo única en América Latina, a pesar de que el acceso a internet no es universal en todas las zonas del país, ni en todos los hogares aún de las zonas más urbanizadas. Constituyó, además, un apoyo material en tanto soporte diferente durante el proceso de regreso a clases presenciales de manera voluntaria y gradual, generando una modalidad híbrida que combinaba trabajo presencial y a distancia, valorado por el Informe de UNICEF: Seguimiento del retorno a las clases presenciales en centros educativos en Uruguay (2020, setiembre), como una experiencia exitosa e interesante de seguir y destacar.

Al momento de realizar la investigación, si bien nuevamente el Uruguay se encuentra en otra etapa de aislamiento social con interrupción de los cursos, lo hace con cierta experiencia adquirida en relación a la situación vivida en 2020: se volvió necesario construir presencia en la virtualidad, creando un contexto compartido por directivos – docentes y estudiantes en el que se establecieron calendarios de "clases sincrónicas" acompañadas o complementadas por el trabajo no sincrónico, tras las recomendaciones y los documentos orientadores emanados por el equipo asesor pedagógico de la DGES.

Cada institución estableció sus criterios de contacto, acompañamiento y enseñanza, marco en el cual el Centro estudiado no fue ajeno a esta realidad. Todas sus áreas trabajaron a distancia excepto el área de materiales; el "encuentro" con instituciones, familias y estudiantes se realizó por plataforma Zoom, de igual forma se realizaron las clases de apoyo o las intervenciones de la psicóloga y la referente de sexualidad.

El Centro procuró no perder el contacto con los estudiantes creando un grupo de difusión de WhatsApp donde semanalmente un miembro del equipo grababa un audio o video a modo de sostener dicho contacto. Los encuentros con comunidades educativas, docentes, familias y estudiantes también se convocaron por WhatsApp y en las redes sociales; y se realizaron de manera presencial-virtual vía zoom, logrando una participación a nivel país.

### **2.3.2 – Identificación de la demanda**

A modo de identificar la demanda se realizó una primera entrevista exploratoria con la Coordinadora del Centro (EEC); tras esa primera aproximación se identificaron dos posibles líneas de investigación: una vinculada con la formación de los docentes y otra referida al trabajo con las familias, dado que otras demandas escapaban a las posibilidades de la presente investigación.

Luego, tratando de indagar y profundizar sobre el funcionamiento de la institución, se realiza una segunda entrevista exploratoria con la Coordinadora (EEC2), donde son presentados ambos emergentes y se acuerda trabajar en torno a las familias.

El centro reconoce que el trabajo con las familias es escaso, dado que hace poco tiempo se centró en ellas y que las mismas se encuentran deseosas de participar, formándose, haciendo oír su voz y colaborando con el Centro en el proceso de sus hijos.

En la fase exploratoria, tras los intercambios de la investigadora con la Coordinadora del Centro, la demanda "(...) se convierte en la siguiente situación problemática: necesidad de profundizar los vínculos con las familias de los estudiantes con discapacidad". (Ver Anexo I – Informe PIO, p.102).

## **Sección 3 – Marco Aplicativo**

### **3 – Marco Aplicativo**

En la presente sección se define el enfoque seleccionado, y las propuestas metodológicas utilizadas para desarrollar y diseñar la investigación realizada.

Se describen las técnicas y los instrumentos empleados para la recolección y el análisis de los datos, se plantean y desarrollan las distintas fases del proceso de Diagnóstico Organizacional (PIO).

Por último, se señalan las fases del diseño del Plan de Mejora Organizacional (PMO) elaborado en un proceso de asesoramiento colaborativo junto al equipo impulsor.

#### **3.1 – Investigación Educativa**

Como señala Pérez Gómez (1996), el problema de la investigación en educación reside en lo subjetivo y complejo de los fenómenos educativos, por lo que se requiere una metodología que respete las particularidades del objeto de estudio.

(...) para comprender la complejidad real de los fenómenos educativos como fenómenos sociales, es imprescindible llegar a los significados, acceder al mundo conceptual de los individuos y a las redes de significados compartidos por los grupos, comunidades y culturas. La complejidad de la investigación educativa reside precisamente en esta necesidad de acceder a los significados, puesto que éstos solo pueden captarse de modo situacional, en el contexto de los individuos que los producen y los intercambian. (Pérez Gómez 1996, pp.119 - 120)

El principal sentido y la intencionalidad de toda investigación es la comprensión, la transformación y el perfeccionamiento de una práctica, teniendo en cuenta las complejas interrelaciones de la institución y entendiendo que hay tantas realidades como instituciones.

La investigación y el conocimiento que produce, debe servir para transformar la práctica: según Pérez Gómez debe convertirse en “proceso de aprendizaje de los modos, contenidos, resistencias y posibilidades de la innovación” (p.117).

La presente investigación se inscribe dentro de paradigma de indagación crítica, según Valles (1999):

ayuda a mantener la vida social, enfoca la realidad de la dominación, la distribución del poder y las desigualdades asociadas. Apunta a los efectos del sistema, se sirve del conocimiento histórico, y de la articulación de los paradigmas materialista e interpretativo, para desenmascarar la ideología y la experiencia del presente, logrando una consciencia emancipada y verdadera. Se adecua al compromiso político y al estudio de los sistemas. (p.56)

Asumiendo el concepto de paradigma como el “marco teórico-metodológico utilizado por el investigador para interpretar los fenómenos sociales en el contexto de una determinada sociedad” (Vasilachis, p.17), y atendiendo las consideraciones de Pérez Gómez (1996) se entiende, además, que se inscribe en un enfoque cualitativo.

Siguiendo a Taylor & Bogdan (1994) esta metodología permite comprender el problema desde el punto de vista de las personas que lo viven y en su contexto, o sea, "(...) sobre cómo recoger datos descriptivos, es decir, las palabras y conductas de las personas sometidas a la investigación" (p.16).

### 3.1.1 – El enfoque cualitativo

Se entiende por investigación cualitativa aquella que produce hallazgos, pero los mismos no se logran por medio de la cuantificación o estudios estadísticos sino en las cualidades o características de entidades, en sus procesos y significados. Se basa en la indagación e interpretación de datos, se busca obtener un conocimiento nuevo más allá de generar teoría. (Corbin & Strauss, 2002).

Para Durán (2012): "La investigación cualitativa es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en muchas ocasiones contradisciplinar (...). Es multiparadigmática en su enfoque. Los que la practican son sensibles al valor del enfoque multimetódico." (p.122)

Existen tres componentes principales en la investigación cualitativa tomando a Corbin & Strauss (2002):

- Los datos, que pueden provenir de distintas fuentes (entrevistas, observaciones, documentos, registros, películas)
- Los procedimientos, que los investigadores usan para interpretar y organizar los datos (categorías, propiedades, dimensiones)
- Los informes, escritos o verbales (artículos, charlas, presentaciones)

Referido a los investigadores plantean que: se sienten lo bastante seguros de sus hallazgos después de publicar sus teorías que son abiertas y modificables, también hacen referencia a su flexibilidad y apertura para aceptar la crítica constructiva entendida como el intercambio de ideas.

Siguiendo con esta línea, y a modo de profundizar las características de la metodología cualitativa Taylor & Bogdan (1994) plantean que se caracteriza por ser:

- Inductiva: se sigue un modelo flexible, los datos recogidos no se utilizan para evaluar modelos: teorías o hipótesis preconcebidas.
- Holística: las personas, los contextos se consideran un todo en la investigación.
- Humanista: es decir, no se pierde el aspecto humano.

Y que los investigadores son:

- Naturalistas, es decir, son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que investigan, actúan de forma natural.
- Se identifican con las personas que estudian para poder comprender cómo ven las cosas, es decir, comprender su contexto.
- Se desprenden o separan sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, no da nada como sobre entendido.
- Aceptan todas las perspectivas de las personas como valiosas, escuchan a todas las voces.

- Ponen énfasis a la validez de su propia investigación, entre los datos y los que las personas dicen o hacen.

A modo de sintetizar lo expuesto y compartiendo el planteo Batthyány & Cabrera (2011) se exponen las características de la investigación cualitativa (Ver Tabla 3), dando cuenta del accionar en la presente investigación desde el rol de investigadora – asesora señalado anteriormente.

**Tabla 3 – Características de la Investigación cualitativa**

➤ Contexto Natural	Se recogen datos en el trabajo de campo, en el lugar donde los participantes experimentan el fenómeno o problema de estudio. Interacción directa, cara a cara.
➤ Investigador como instrumento clave	Recopilan datos por sí mismos al examinar documentos, observar el comportamiento o entrevistar participantes.
➤ Fuentes múltiples	Entrevistas, observaciones, análisis documental; se evalúa toda la información, se le da sentido y organizan en categorías o temas que atraviesan todas las fuentes de datos.
➤ Análisis inductivo	Involucra un ida y vuelta entre temas y datos hasta lograr un conjunto comprensivo de temas. Teoría – trabajo de campo – nueva teoría.
➤ Significaciones de los participantes	Se apuesta a aprender el significado que los participantes otorgan al problema o fenómeno en cuestión, no las concepciones teóricas del investigador o la literatura.
➤ Diseño Emergente	El proceso de investigación es abierto y flexible, el plan inicial de investigación, así como las etapas de su proceso no es prescripto rígidamente.
➤ Perspectiva interpretativa	El investigador interpreta lo que ve, oye y comprende; parte de sus concepciones, pero construye teoría desde la mirada de los participantes.

**Nota: Elaboración Personal. Tomado y adaptado de Batthyány & Cabrera (2011).**

Dado que existen distintas estrategias metodológicas para implementar en una investigación cualitativa, para la presente investigación se ha elegido el estudio de caso.

### 3.1.2 – Estudio de caso

Dentro del enfoque cualitativo, se toma al estudio de caso como método utilizado para abordar el problema de investigación.

En términos generales el estudio de casos se caracteriza por ser una metodología que incluye o puede incluir distintos métodos y se caracteriza por ser:

- Particularista: dado que permite focalizar una situación, un fenómeno o evento específico.
- Descriptiva: la resultante fundamental del estudio de caso es una descripción rica y densa del fenómeno objeto de estudio.

- Heurística: por iluminar la comprensión de quien aborda la situación.
- Inductiva: dado que el desarrollo conceptual surge a partir del examen de los datos en función de un contexto determinado.

Estas características hacen que la metodología admita múltiples perspectivas, permitiendo un abordaje global de un cierto objeto de estudio, sea este un proceso, un grupo de personas o una institución determinada, tratando de develar los elementos que lo definen y las lógicas que lo sustentan. Esta metodología de investigación permite indagar y analizar en forma profunda las dinámicas de la institución educativa. (Vázquez, 2007, p.9)

Para Stake (1999), hay tres tipos de estudio de casos: intrínseco, instrumental y colectivo o múltiple. El intrínseco es aquel en el que se pretende alcanzar una mejor comprensión del problema, que tiene importancia en sí mismo por su particularidad.

En esta investigación, se utilizó el estudio de caso intrínseco, dado que el interés se centra en la comprensión profunda del problema, es decir, el vínculo familia-institución-inclusión, entendiendo que el caso en sí es de interés, que tiene valor en sí mismo y se busca una mayor-mejor comprensión, no de manera generalizada sino en una institución particular.

### **3.1.3 – Diseño de la Investigación Cualitativa**

El diseño del proceso de investigación es flexible dado que, como se ha señalado, la apuesta del enfoque cualitativo es descubrir la perspectiva de los participantes (palabras -comportamientos observables como datos primarios), a través de un proceso interactivo entre la investigadora y los mismos, con especial énfasis en el contexto.

Un primer momento de este proceso de investigación está marcado por encontrar un problema de investigación. Valles (1999) plantea distintos momentos de la investigación cualitativa: antes del estudio, durante y al finalizar el mismo. (Ver Tabla 4 - Decisiones de diseño de la Investigación cualitativa).

Por su parte, Maxwell (1996) plantea el diseño cualitativo en cinco pasos, se necesita establecer los propósitos y la finalidad de la investigación, el contexto conceptual, las preguntas de investigación y los métodos y criterios de calidad, por lo cual se puede decir que se puede iniciar el diseño con la elección y definición del tema.

Dice Valles (1999):

Diseñar significa, ante todo, tomar decisiones a lo largo de todo el proceso de investigación (...). Algunas decisiones se tomarán al principio, mientras se va perfilando el problema a investigar y se delimitan los casos, los tiempos y el contexto de estudio. (p.7)

El primer momento del proceso de investigación está dado por encontrar el problema de investigación, según Valles (1999) puede partir: de ideas propias o ajenas, de sugerencia de investigadores expertos

(investigaciones por encargo), de la lectura de materiales teóricos o de la experiencia personal y profesional.

Para la presente investigación, la motivación por indagar sobre inclusión educativa nace del interés personal de la investigadora, lo que implicó seleccionar una institución educativa abocada a la inclusión, es decir lo que Valles (1999) llama establecer muestreo relevante. Cabe aclarar que por tratarse de una investigación aplicada no se parte de un problema, sino que se da la construcción del problema que surge tras las entrevistas y del análisis de los datos.

**Tabla 4 – Decisiones de diseño de la investigación cualitativa**

Al principio del estudio	Durante el estudio	Al final del estudio
1. Formulación del Problema	1. Reajustes cronograma de tareas	1. Decisiones sobre el momento y la manera de abandono del campo.
2. Selección de casos y contextos.	2. Observaciones o entrevistas a añadir o anular.	2. Decisiones finales de análisis.
3. Acceso al campo.	3. Modificación de protocolos de observación y de guiones de entrevistas.	3. Decisiones de presentación y estilo de escritura.
4. Marco temporal.	4. Generación y comprobación de hipótesis.	
5. Selección de la (s) estrategia(s) metodológica(s).		
6. Relación con teoría.		
7. Detección sesgos e ideología del investigador.		
8. Aspectos éticos.		

**Nota: Tomado Jaberick (1994) citado en Valles (1999, p.78).**

### 3.2. – Técnicas e instrumentos

En el siguiente apartado, se exponen metodológicamente las técnicas seleccionadas y aplicadas en la presente investigación (Ver Tabla 5 – Técnicas utilizadas y fases de la investigación), dando cuenta de las decisiones tomadas a lo largo del proceso. Se vuelve imprescindible señalar que debido al contexto de pandemia fue imposible introducirse al campo presencialmente como señalan Cuenca & Schettini (2020), la investigación es parte de un momento histórico; el investigador investiga y opera en un contexto histórico que es también un contexto académico.

Dada la suspensión de clases y actividades presenciales, las técnicas y los instrumentos diseñados para recolectar información y elaborar datos fueron “mediados” por las tecnologías digitales.

Según Valles (1999), dentro del enfoque cualitativo es posible distinguir tres tipos de técnicas: de observación, de conversaciones y de lectura y documentación, las cuales fueron empleadas en el presente estudio. Las entrevistas y observaciones se realizaron a través de videollamadas (plataforma Zoom), las conversaciones se concretaron por mensajería instantánea y buena parte de la bibliografía y de la documentación se buscó a través de la web. Los instrumentos diseñados fueron compartidos y

testeados vía mail, es decir, que a lo largo de toda la investigación además de elegir las técnicas fue necesario seleccionar las “tecnologías” para acceder a los datos en línea. (Hernán, Lineros & Ruíz, 2020)

Junto a una primera definición temática, se realizó la primera aproximación al centro a través de una entrevista exploratoria, dando comienzo el proceso de investigación en la etapa de Proyecto de Investigación Organizacional (PIO), que tuvo como objetivo lograr un diagnóstico institucional.

**Tabla 5 – Técnicas utilizadas y fases de la investigación**

Técnica	Código	Actor o documentos	Fase
Entrevistas Exploratorias	<b>EEC</b>	Coordinadora	EXPLORATORIA
	<b>EEC2</b>		
Análisis Documental	<b>ADW</b>	Web Institucional	
	<b>ADS</b>	Guía (2013) Programas Educativos Especiales	
Observación Exploratoria	<b>OE</b>	Videoconferencia Zoom organizada por el Centro sobre Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)	
Entrevista Semi estructurada	<b>EP1– PR</b>	Referente territorial	
	<b>EP2 – PR</b>	Referente Territorial	
	<b>EP3 - PR</b>	Referente Territorial	
	<b>EP4 – T1</b>	Técnico 1	
	<b>EP5 – T2</b>	Técnico 2	
Observación	<b>O1</b>	Videoconferencia Zoom organizada por el Centro con familias	
	<b>O2</b>	Visita al Centro	
Análisis documental	<b>AD1</b>	Proyecto creación y ampliación del Centro.	
	<b>AD2</b>	Fichas de los estudiantes.	

**Nota: Elaboración Personal.**

### 3.2.1 – Entrevista

La entrevista es la técnica que tiene el investigador para sumergirse en el tema e ir accediendo a la información de los actores. Corresponde aclarar que todas las entrevistas realizadas en la presente investigación se programaron y se acordaron vía WhatsApp. Y se realizaron y registraron por videoconferencia de la plataforma Zoom.

Según Taylor & Bogdan (1994), las entrevistas son flexibles, dinámicas y abiertas. Son encuentros cara a cara entre el investigador y los entrevistados, cuyo objetivo es comprender las perspectivas que

poseen los informantes sobre sus experiencias o situaciones expresadas con sus propias palabras. Se realizan en un ámbito de intimidad donde el entrevistado “confiesa”, es decir brinda información en profundidad, dado que se expresa libremente, más allá de que pueden existir preguntas guía.

Señala Valles (1999): “La conversación (practicada o presenciada), en situaciones naturales de la vida cotidiana, supone un punto de referencia constante, la mejor práctica preparatoria de la realización de entrevistas con fines profesionales” (p.178).

Una “entrevista conversacional”, similar pero diferente a una conversación informal, promovida a través ítems o preguntas (guion) que conforman nuestra entrevista, pero que no necesariamente tienen un orden, preguntas “estructuradas” como disparadores de respuesta libre (Denzin, 1970). Es una actividad que lleva más tiempo al investigador pero que frente a actores claves generan grandes insumos que ayudan a ganar en comprensión (el entrevistado relata sin limitaciones de tiempo y contenido pudiendo profundizar en detalles, rememora prácticas de las cuales el investigador no tiene observación directa); todas estas actividades implican por parte del entrevistado brindar tiempo de calidad que no es solamente responder preguntas, dado que también queda más expuesto en este encuentro presencial (el investigador registra en una grabación el relato y en sus notas o memoria los gestos – lenguaje corporal del entrevistado).

Continuando con el planteo de Valles (1999, p.180), en relación a la “entrevista cualitativa” distingue cuatro modalidades, a saber:

- 1) **Entrevista conversacional informal:** caracterizada por el surgimiento y realización de las preguntas en el contexto, se producen naturalmente de la interacción de los participantes.
- 2) **Entrevista basada en un guion:** se caracteriza por la preparación de un guion de temas a tratar.
- 3) **Entrevista estandarizada abierta:** se caracteriza por la preparación y el empleo de un conjunto de preguntas redactadas y ordenadas por igual a todos los participantes, pero con respuesta libre o abierta.
- 4) **Entrevista estandarizada cerrada:** se caracteriza por la preparación y el empleo de un conjunto de preguntas redactadas y ordenadas por igual a todos los participantes, pero con respuesta cerrada (encuesta).

De acuerdo a esta clasificación, en la presente investigación se aplicó una entrevista exploratoria a la Coordinadora del Centro de carácter conversacional informal, que se extendió en una segunda entrevista que incluía el propósito de delimitar la demanda ante dos emergentes identificados en la primera. Esta segunda entrevista, si bien fue conversacional informal tenía el propósito de introducir los temas: formación docente y familia, por lo cual sería pertinente decir que se basaba en un guion-temas a tratar. Desde estas entrevistas iniciales se identificaron a actores claves, a los cuales se le aplicó una entrevista estandarizada abierta.

### **3.2.2 – Observación**

La observación se convierte en técnica según Batthyány & Cabrera (2011), sintetizando a Valles (1999), cuando es:

- orientada y enfocada a un objetivo de investigación;
- planificada de acuerdo a fases, lugares, y aspectos que se desee conocer;
- controlada y relacionada con algunos elementos de la investigación; y
- someterla a controles de veracidad, precisión y fiabilidad.

Para Pozner (2000):

(...) la observación se complejiza y presenta no pocas dificultades cuando se trata de ubicarla como herramienta para obtener conocimientos basados en aquello que se "mira", cuando se trata de "ver" aquello que está mirando para comprenderlo, para encontrar algo que se está buscando, cuando se torna un proceso intencional (p.1).

Es claro que observación es intencional, el sujeto de la misma tiene sus propias teorías/concepciones sobre lo que se va a observar, pero como observador se va construyendo "una mirada", es decir, se aprende a observar, asumiendo un rol de explorador, pero también como detectives, haciéndolo con atención y detención para obtener la información deseada.

A lo largo de la presente investigación se realizaron tres observaciones, con características distintas en cuanto al distanciamiento del observador-investigador como plantea Valles (1999), tomando notas observacionales, teóricas o metodológicas. Ver en Anexo I, (p.121) los modelos de registro de observación.

### **3.2.3 – Técnicas de lectura y documentación**

Hablar de técnicas de lectura implica, según Valles (1999), la revisión de la literatura sobre el tema que se pretende indagar, es decir, materiales o fuentes documentales que permiten una actualización del investigador a modo de antecedentes que facilitan en cierta forma acercarse al proyecto de investigación.

Para la presente investigación se utilizaron como antecedentes lo publicado en los espacios de internet - web institucional, los perfiles en redes sociales y canal de YouTube, así como se buscaron documentos oficiales que hicieran referencia al Centro y su propuesta a modo de lectura. Posteriormente, tras la visita al Centro se accedió y se analizaron otros documentos oficiales sobre el origen del Centro, así como documentación interna, para lo que se elaboró un registro de análisis documental (Ver Anexo I, p.121 - 122)

El análisis documental ayuda al investigador a profundizar y ampliar la información dado que también es posible realizar una observación – conversación con los documentos, formulando una serie de preguntas claves. De acuerdo a Mac Donald & Tipton, como se observa en la Tabla 6, es posible distinguir los siguientes tipos de documentos:

**Tabla 6 – Tipos de documentos**

Documentos	
Escritos	Visuales
Documentos Oficiales Prensa Escrita Papeles privados	Fotografías Pinturas Esculturas Arquitecturas

**Nota Elaboración Personal. Tomado de MacDonald &Tipton, citado por Valles (1999, p.121)**

Asimismo, el análisis documental puede ser un modo de validar o contrastar algunos datos relevados por medio de otras técnicas como la observación o las entrevistas (Bisquerra Alzina, 2004). La visita al centro (única actividad presencial de toda la investigación) implicó la observación y relevamiento de información, pero también “validar” visualmente, datos relevados a través de las entrevistas en torno a la institución, sus espacios, modalidad de trabajo, materiales, etc.

### **3. 3 – Técnicas de análisis de datos**

Luego del relevamiento de datos a través de las distintas técnicas utilizadas, se procede al proceso de análisis. Tras la identificación de la demanda, tomando como punto de partida las entrevistas exploratorias, se utiliza como categorías de análisis las dimensiones institucionales siguiendo a Frigerio et al. (1992), como se mencionó anteriormente.

Se realizó una matriz de actores, identificando y seleccionando a los actores claves para realizar las entrevistas semi-estructuras: para las mismas se utilizó como analizador el modelo de Iceberg, siguiendo el planteo de Schein (1988), buscando ver más allá del problema evidente-existente, asumiendo que lo no visible pueda ser determinante para ayudar a la comprensión del problema.

Se utilizó también una matriz FODA (Chiavenato, 2009), como analizador, señalando a nivel interno las debilidades y fortalezas de la Institución, y a nivel externo las amenazas y oportunidades.

Una vez que el problema es identificado, así como las causas y los efectos, se construye el árbol de problemas, que da una imagen completa de la situación negativa existente. Esta herramienta es un método de análisis que provee un panorama general sobre las causas conocidas y los efectos percibidos de un problema en su contexto; se trata de un apoyo metodológico para visualizar situaciones y establecer alternativas de solución. En el árbol de problemas se expresa de manera jerárquica, las relaciones entre los problemas las causas y los efectos identificados (Ortegón, Pacheco & Prieto, 2015, p.16).

Posteriormente, pensando en las posibles intervenciones para solucionar el problema, se realiza un análisis de objetivos, es decir, la construcción de un árbol de objetivos que consiste en convertir los estados negativos del árbol de problemas en soluciones, expresadas en forma de estados positivos. De hecho, todos esos estados positivos son objetivos y se presentan en un diagrama en el que se observa la jerarquía de los medios y de los fines. Este diagrama permite tener una visión global y clara de la situación positiva que se desea (Ortegón et al., 2015, p.17), lo cual implica en esta instancia definir

el objetivo general y los objetivos específicos, que sirvan como guía para la puesta en marcha de un Plan de Mejora.

### **3.4 – Validación**

Las investigaciones adscritas al enfoque cualitativo hacen que los conceptos de validez, credibilidad y confiabilidad estén en constante revisión: si bien se prevé en la investigación diseños flexibles, abiertos y creativos, el investigador debe ser rígido en los aspectos teóricos-metodológicos y en los criterios de validez, es decir, diseñar su investigación para que sea válida. Como señala Yacuzzi (2005), la validación permite cierto grado de tranquilidad, de hacer las cosas bien; considerando que en el estudio de caso se presentan diversas interpretaciones, se asignan significados a las palabras (distintas voces) y se reflexiona constantemente, debe existir también un compromiso ético.

Para este autor, “La validez de un estudio es la cualidad que lo hace creíble y da testimonio del rigor con que se realizó” (p.17). Contar con una estrategia que permita revisar los datos y comparar las diversas fuentes de información es, sin lugar a dudas, fundamental para aportar credibilidad a la investigación y debe desarrollarse a lo largo de todo el estudio.

Definir el objeto de estudio, construir una teoría que sirva de contexto para indagar: conversar con los actores, contrastando-triangulando las respuestas recabadas, es decir, dar sentido desde la perspectiva de los actores, ir monitoreando-triangulando cada momento de la investigación otorga validez, legitima la investigación e invita al uso de los resultados (construir teorías).

Para asegurar una profunda comprensión del problema es necesario la utilización de diversas técnicas de recolección de datos, en la presente investigación como se señaló en el apartado anterior se utilizaron distintos tipos de entrevistas: las exploratorias permitieron definir el problema e identificar actores claves a quienes se les realizó una entrevista semi-estructura tratando de profundizar sobre la problemática y recabar información faltante.

A modo de monitorear el cuestionario, identificar sus debilidades y realizar modificaciones oportunas fueron testeadas con profesionales de centros educativos PEP de Montevideo y del interior con tareas similares a los entrevistados: una psicóloga, una referente sexual y profesores referentes.

Junto a las voces de los entrevistados, se sumaron las observaciones y el análisis documental permitiendo que la investigación ganara en rigor, profundidad y riqueza.

### **3.5 – Proyecto de Investigación Organizacional**

El Proyecto de Investigación Organizacional permitió tomar conocimiento del centro educativo y realizar un diagnóstico institucional. Dicho proceso constó de tres fases: Identificación de la demanda, comprensión del problema y conclusiones y acuerdos, para lo que se elaboró un plan de trabajo que se desarrolló entre los meses de mayo – agosto del 2021 (Ver Tabla 7 – Plan de Trabajo del proyecto de Investigación Organizacional).

Se considera importante señalar que todo el proceso desarrollado en PIO se realizó a distancia: las comunicaciones se realizaron por vía telefónica, WhatsApp y por videoconferencia Zoom, dado el contexto de pandemia que atraviesa el país y el mundo desde 2020. Al momento de iniciar la presente investigación las clases están suspendidas y todas las instituciones educativas, incluida la investigada, trabajan a distancia.

**Tabla 7 – Plan de trabajo del Proyecto de Investigación Organizacional**

<b>Fase I - Identificación de la demanda</b>	<b>Mayo</b>	<b>Junio</b>	<b>Julio</b>	<b>Agosto</b>
Se coordina entrevista con el Centro				
Se inicia expediente en Secundaria para iniciar investigación				
Entrevista exploratoria con la Coordinadora del centro				
Análisis documental				
Segunda entrevista con la Coordinadora del centro				
Tabla de análisis por dimensiones				
Identificación de la demanda				
Modelo de análisis				
Presentación de la Institución				
<b>Fase II - Comprensión del Problema</b>				
Encuadre teórico				
Actores involucrados y tabla de técnicas				
Relevamiento en profundidad				
Sistematización de la información				
Modelo del iceberg - FODA				
<b>Fase III - Conclusiones y acuerdos.</b>				
Conclusiones				
Redacción del informe final				

**Nota: Tomado Pintado (2021), Informe PIO.**

### **3.5.1 – Fase I: Identificación de la demanda**

La primera fase fue exploratoria, con el fin de identificar la demanda: para ello, se realizaron dos entrevistas exploratorias a la Coordinadora del Centro; ambas fueron abiertas pero la segunda tenía el firme propósito de definir la demanda tras los emergentes identificados.

En ambas instancias las entrevistas fueron desgrabadas, codificadas y analizadas utilizando las dimensiones del campo organizacional propuesto por Frigerio et. al (1992). Cabe destacar que, entre las dos entrevistas exploratorias, se participó en calidad de observador de una videoconferencia Zoom realizada por la Institución sobre Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) durante el mes de mayo, durante la cual se evidenció el interés y deseo de las familias por participar.

Simultáneamente, se realiza un análisis documental, se consulta la página web del centro, así como también algunos documentos oficiales de la DGES.

### **3.5.2 – Fase II: Comprensión del Problema**

En esta segunda fase se busca la comprensión del problema, para lo cual, tras el análisis de los datos recabados en la primera fase, se identifican los informantes claves; pareció pertinente entrevistar a los Profesores Referentes Territoriales, a la Psicóloga Institucional y a la Profesora Referente de Sexualidad, dado que son quienes tienen contacto más directo con las familias y, en cierta forma, conforman un “equipo ampliado” de gestión.

Definidos los actores claves, se elabora una entrevista semi-estructurada (Ver Anexo I, p.119), Como se señaló anteriormente, se realiza testeo con profesionales similares a los entrevistados y se modifica el cuestionario original a partir de sus aportes (Ver Anexo I p.120).

Las entrevistas se coordinaron por WhatsApp, se les envió el consentimiento informado vía mail a los entrevistados y se realizaron de manera presencial – virtual vía Zoom. Fueron posteriormente desgrabadas y codificadas.

Además, se realiza una revisión bibliográfica en torno a la problemática y el contexto del Centro, se consultan algunos autores que han sido considerados por como referentes teóricos para la institución, lo que permitió identificar conceptos claves desarrollados en el Marco Teórico.

En el mes de julio, se participa como observador de una segunda actividad realizada por el Centro a través de plataforma Zoom, destinada especialmente a las familias. Para la misma se elaboró un registro de Observación y se cuenta además con una copia de la grabación del encuentro con las familias, descargada de las redes sociales de la Institución.

Con la vuelta a la presencialidad se visita el Centro siendo la única actividad presencial de toda la investigación. Para dicha visita se elaboró un registro de observación, además de obtener algunos documentos internos de la Institución: modelo de ficha del estudiante, así como expedientes que dan origen el Centro y su posterior ampliación.

Toda esta información es procesada y analizada a través de la técnica de iceberg, logrando identificar lo visible, lo priorizado y lo subyacente tras la mirada de los actores institucionales. También se utilizó como herramienta de análisis una matriz FODA destacando las fortalezas, oportunidades y dificultades del Centro.

Estos análisis permitieron a la investigadora ubicar al Centro en relación a la situación problema, así como también ir orientando el Plan de Mejora.

### 3.5.3 – Conclusiones y acuerdos

La última fase de aproximación diagnóstica implicó la elaboración del informe para la Institución, donde se describen las diferentes etapas, la metodología empleada y las fuentes consultadas. Se presentan además las principales conclusiones, se conforma el equipo impulsor, es propuesto y fundamentado por la investigadora y aceptado por la Coordinación del centro, para en conjunto esbozar las posibles líneas de acción para el Plan de Mejora Organizacional.

### 3.6 – Plan de Mejora Organizacional

El Plan de Mejora Organizacional (PMO) tiene como antecedente el diagnóstico institucional realizado en PIO, donde se produce la identificación de la situación problema (demanda), sus causas y efectos desde el análisis de la información, y es expresada en el árbol de problemas. Se construye luego el árbol de objetivos que permite describir la situación futura a la que se desea llegar una vez se ha resuelto el problema.

El PMO implica un proyecto de intervención, atendiendo la transformación del problema en un objetivo, siendo la intención “mejorar el vínculo con las familias, para convertirlas en un aliado en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad...” (Informe PIO, p.117).

El PMO apostó a construir y fortalecer el vínculo con las familias a través de trabajo específico (Porter & Tower, 2017), así como promover las prácticas de autonomía y la concepción de diversidad funcional (Palacios & Romañach, 2008, Palacios 2008).

A continuación, se exponen las fases del Plan de Mejora dando cuenta de la elaboración del mismo

#### 3.6.1 – Fases del Diseño de Plan de Mejora

El diseño del PMO se desarrolló entre los meses de octubre y diciembre del 2021 y se dividió en tres fases, como se señala en la Tabla 8.

**Tabla 8 – Fases de diseño de Plan de Mejora Organizacional**

<b>Fase I</b> <b>Octubre</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Entrega de informe PIO a la Institución.</li><li>• Acuerdos y nombramiento del Equipo Impulsor.</li></ul>
<b>Fase II</b> <b>Octubre - noviembre</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Entrega de PIO al equipo impulsor.</li><li>• Reuniones y acuerdos con el equipo impulsor.</li><li>• Redacción del Plan de Mejora Organizacional (PMO)</li></ul>

<b>Fase III</b>  <b>Noviembre – Diciembre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrega de PMO.</li> <li>• Presentación de la propuesta a la Institución.</li> </ul>
---	---

**Nota: Tomado de Pintado (2021) Informe PMO.**

## Fase I

Retomando el informe PIO se propuso, se fundamentó y se acordó con la Coordinación del Centro, la conformación del equipo Impulsor (Ver Tabla 9 – Equipo Impulsor), con la participación de los siguientes actores institucionales:

**Tabla 9 – Equipo Impulsor**

Codificación	Profesional	Criterio de Selección
<b>EP4 - T1</b>	Técnico 1	Mayor antigüedad en el Centro.
<b>EP5 – T2</b>	Técnico 2	Cercanía con las familias.
<b>EP3 - PR</b>	Profesor Referente Itinerante Territorial	Apostando a Descentralización.

**Nota: Elaboración Personal.**

Los argumentos esgrimidos por la investigadora para la selección del equipo impulsor son aceptados por la Coordinación; aunque para el 2022 probablemente exista movilidad de estos actores (licencia maternal EP4 – T1, y el traslado de función de EP3 – PR), se consideró importante elaborar el PMO con ellos y, que, en todo caso, a futuro se cambiara algún responsable.

## Fase II

Durante esta segunda fase se contactó a los actores institucionales para trabajar en el Plan de Mejora vía WhatsApp. A través de un grupo de difusión se acordó el día y horario para el primer encuentro presencial-virtual a través de la plataforma Zoom.

Al equipo impulsor se le compartió el Informe PIO vía mail siendo el primer tema a abordar en la primera reunión de trabajo, dado que es el antecedente del Plan de Mejora.

Se optó por la modalidad a distancia dado que uno de los miembros del equipo no reside en Montevideo y resultaba más accesible esta forma, a modo de coincidir en día y horario, además de que la experiencia generada en el uso de esta plataforma ha sido realmente significativa porque la tecnología ha sido un soporte imprescindible de comunicación durante la pandemia, pero además ha permitido en el contexto de la investigación acceder a información en tiempo real con los actores institucionales, poner en práctica la elección de los instrumentos y a su vez contemplar la situación personal de los participantes a nivel familiar-laboral. (Cuenca & Schettini, 2020, Hernán et al. 2020)

Desde el primer encuentro se trazaron las líneas del Plan de mejora junto a un cronograma tentativo, aspectos que fueron mejorados y acordados en una segunda reunión también por Zoom. A modo de visualizar este proceso con el equipo impulsor recomendamos consultar Anexo II, Actas con el equipo impulsor (pp. 136 – 138)

El objetivo general: profundizar el vínculo con las familias de los estudiantes con discapacidad para convertirlas en un aliado en el proceso de sus hijos, así como los específicos fueron abordados junto al equipo impulsor.

Como objetivos específicos (OE) se estableció:

OE1 – Atender las inquietudes de las familias.

OE2 – Conformar equipos de trabajo y organización de talleres específicos.

OE3 – Descentralizar las actividades

Para cada objetivo se fijaron niveles de logro (metas) así como las diversas actividades para llevarlos a cabo (Ver 2.7 en Anexo II - Planilla Integradora, pp. 131 - 133)....

Se creó además un cronograma (Ver Tabla 10) con las actividades propuestas para el cumplimiento de los objetivos además de los momentos de seguimiento.

**Tabla 10 – Cronograma PMO**

Actividades	Dic 2021	Feb 2022	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Set	Oct	Nov	Dic 2022
<b>OE1 - Atender las inquietudes de las familias</b>												
A1.1												
A1.2												
A1.3												
A1.4												
<b>Seguimiento</b>												
<b>OE2 - Conformar equipos de trabajo y organización de talleres específicos.</b>												
A2.1												
<b>Seguimiento</b>												
<b>OE3- Descentralizar actividades</b>												
A3.1												
A3.2												
A3.3												
<b>Seguimiento</b>												

**Nota: Tomado de Pintado (2021) Informe PMO.**

Para hacer sustentable el PMO se elaboró una serie de dispositivos referidos a: seguimiento previstos para evaluar el desarrollo del proyecto, gestión de la comunicación de la institución para llevarlo adelante, gestión financiera y evaluación de riesgos, y posibles alternativas para minimizar los mismos (Ver Tablas 6 a 9 en Informe PMO, pp.132 - 134). Se recomienda además ver en el Anexo II, informe PMO pp.138 – 140, donde el lector podrá visualizar los dispositivos de seguimiento y los protocolos correspondientes a su aplicación.

### **Fase III**

La última fase corresponde a la finalización del proceso, se redactó del informe PMO y fue entregado a la Institución a finales de diciembre (sin devolución hasta el momento).

## Sección 4 – Presentación de resultados y conclusiones

### 4. Presentación de resultados y conclusiones

En esta sección se trabajan los principales hallazgos realizados durante el desarrollo de PIO y el PMO, brindando una imagen integrada del proceso de investigación llevado a cabo, dando cuenta del recorrido, las decisiones y lógicas seguidas por la investigadora a lo largo de todo el proceso.

Al finalizar esta sección se expresan las conclusiones.

#### 4.1 – Resultados del Proyecto de Investigación Organizacional

Como se señaló en el marco aplicativo, la investigación organizacional se realizó en tres fases:

- 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,
- la comprensión del problema, a través de una segunda colecta de datos por medio de entrevistas, observaciones y análisis documental,
- elaboración de conclusiones y acuerdos, con base en la información recabada y su análisis usando la técnica del iceberg, la matriz FODA y el árbol de problemas y de objetivos. Esta fase concluyó con la redacción del informe y su presentación al centro estudiado.

##### 4.1.1 – Primera colecta de datos

Al comenzar la investigación se realizó una entrevista exploratoria con la Coordinadora del Centro al modo conocer la institución e identificar la demanda.

En esa primera instancia si bien surgían diversas demandas, se entendió que las mismas escapaban a las posibilidades de la investigación. Sin embargo, fueron identificadas dos posibles líneas de investigación: la formación docente y las familias, por lo cual se decidió realizar una segunda entrevista con la Coordinación para profundizar sobre aspectos organizacionales y administrativos, pero además presentar las líneas de investigación emergentes y definir la demanda con el Centro.

Entre las dos entrevistas, se participó como observador en una actividad realizada por el centro vía Zoom sobre DUA, en la cual también se evidenció un interés de las familias por participar. Si bien era un encuentro abierto, por su temática sería factible pensar que la población objetivo eran los docentes, dado que se explicó qué es el DUA, estrategias de planificación y experiencias en aula; sin embargo, había familias participando, al cierre de la actividad expreso una mamá por el Chat: *“estas informaciones llenan el corazón de esperanza para la educación inclusiva de nuestros hijos”*.

En paralelo se analizó información de la página web institucional, de algunos documentos de la DGES, así como una revisión de la literatura sobre educación e inclusión a modo construir teoría.

A modo de acordar y colaborar con el centro se definió como demanda el trabajo con las familias; como señala Murillo (2000), la demanda “sentida” implica un mayor compromiso con el cambio. El Centro

reconoce que su trabajo es reciente y escaso con ellas: “(...) la familia era un poco la pata que nos faltaba y empezamos a implementarlo hace dos años (...) la familia está deseosa de participar y está bueno” (EEC p.12). “Nosotros en las familias en realidad hacemos poquito, o sea y más ahora...” (EEC2 p.8). El contexto de pandemia también afectó el trabajo con ellas y hubo que reinventarse a través de las tecnologías.

La información obtenida de las entrevistas exploratorias se clasificó en una matriz de análisis, de acuerdo con las dimensiones institucionales planteadas por Frigerio et al. (1992), lo que permitió comprender de mejor manera las dimensiones afectadas por la problemática, y como puede apreciarse en el modelo de análisis (Ver la Figura 11), las dimensiones más comprometidas son la comunitaria y la organizacional.

Se presenta el problema: la necesidad de hacer de la familia un aliado para el proceso de sus hijos. Las dimensiones institucionales implicadas son: la comunitaria (dada la relación del Centro con los estudiantes, las familias, las comunidades educativas, los docentes y las inspecciones), pero también la organizacional, entendida como los aspectos estructurantes de la organización.

Como actores involucrados se hace referencia al Centro Educativo, entendido como Centro de recursos que involucra a sus dieciocho miembros siendo todos referentes en sus respectivas áreas, y a las familias como demandantes de mayor participación. Entre los posibles factores causales del problema se señala el escaso trabajo con la familia, la falta de tiempos y recursos, el contexto de pandemia y el deseo e interés de participación de parte de las familias.

**Figura 11 – Modelo de Análisis**



**Nota: Tomado de Pintado (2021) Informe PIO**

#### **4.1.2 – Segunda colecta de datos**

Tras la identificación de la demanda, se procedió a una segunda colecta de datos, a modo de profundizar en la comprensión del problema, se utilizaron diversas técnicas como se señaló en la sección anterior. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a actores claves del centro: la psicóloga institucional, la profesora referente de sexualidad y los profesores referentes itinerantes regionales.

En la presente investigación como se ha señalado, si bien las entrevistas fueron mediadas por las tecnologías se lograron en un clima de tranquilidad y confianza, en un cara a cara con los entrevistados a pesar de las distancias, donde se expresaron abiertamente y el cuestionario actuó de guion, aunque muchas veces se brindaba información anticipándose los entrevistados a las consultas de la investigadora. La grabación de las videoconferencias permite conservar el audio y la imagen de los entrevistados siendo un insumo importante en relación a los gestos y el lenguaje corporal señalado por los autores.

Se participó, además, en calidad de observador de otra actividad realizada por el Centro por la plataforma Zoom destinada a las familias, elaborando un registro de observación de la misma. También se realiza una visita a Centro, siendo la única actividad presencial de toda la investigación.

#### **4.1.3 – Resultados del estudio de diagnóstico**

Tras los datos obtenidos de las entrevistas se comenzó su procesamiento, para lo que se analizó y clasificó la información utilizando el modelo del iceberg (Ver la Figura 12). Esta técnica según Schein (1988), permite analizar a fondo la cultura institucional, partiendo de lo manifiesto para luego ir hacia los niveles más profundos, a modo de exponer los datos más relevantes en relación al problema, evidenciando lo visible, lo priorizado y lo subyacente en la institución:

En la cima del iceberg, en lo visible se identifica: un equipo profesional y comprometido, de buen relacionamiento con las familias (su experiencia y formación previa facilita este vínculo) y que trabaja a demanda con ellas, dada la falta de espacios y recursos.

En un segundo nivel, se destacan las prioridades del centro: acompañar al estudiante en su trayectoria educativa, se apuesta a desarrollar la autonomía de los estudiantes. En este proceso se acompaña a las familias a través de un trabajo general e individual con ellas, todos los entrevistados destacan los encuentros de inicio y fin de año.

Por último, los aspectos subyacentes que no se ven o no se manifiestan abiertamente, pero que se infieren del análisis: se visualiza una centralización de la gestión y del centro a nivel territorial, también se visualiza la ausencia de actividades específicas para brindar herramientas a las familias por falta de espacios y recursos, a pesar que el Centro apuesta a ellas buscando su participación y colaboración.

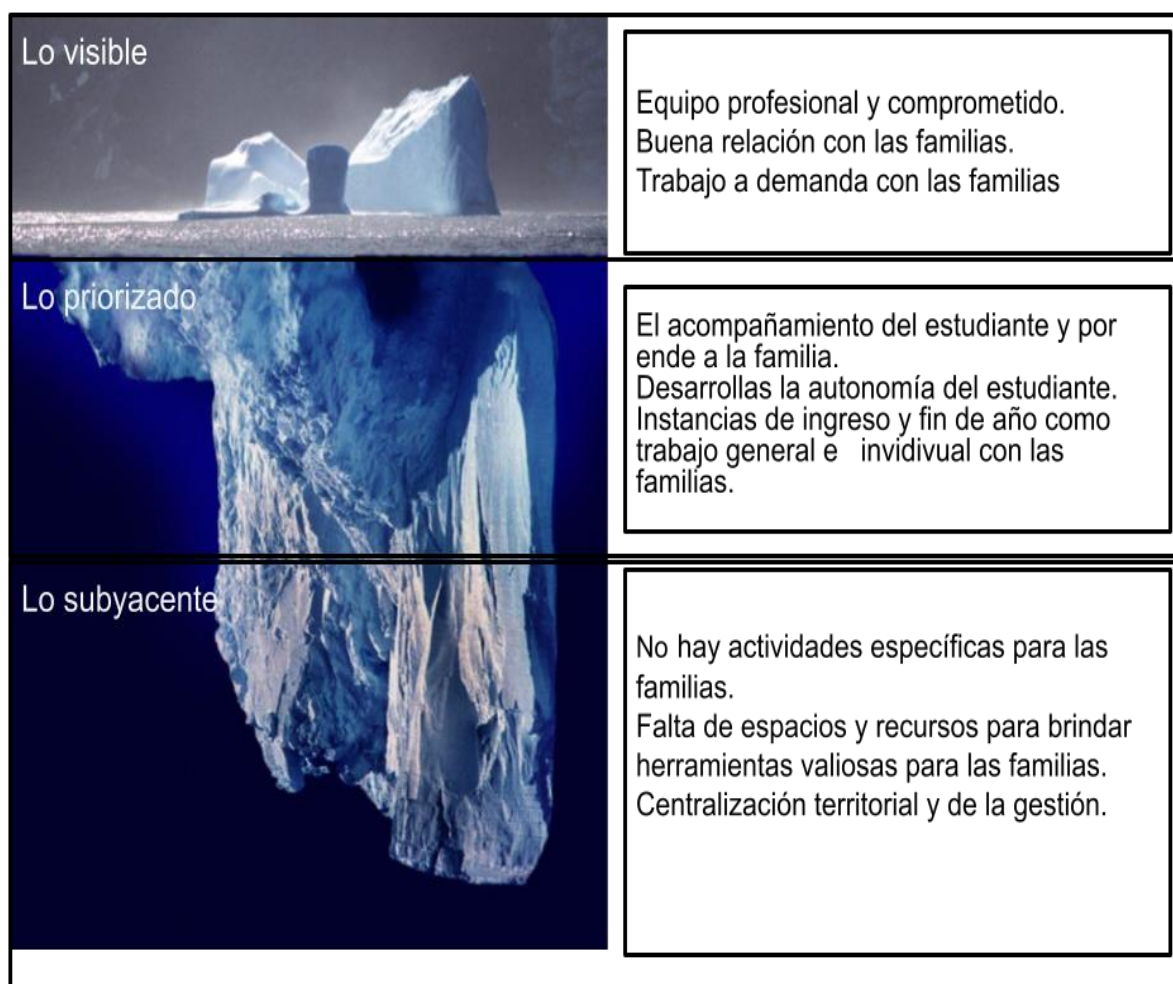
## Lo visible

Al consultar a los entrevistados sobre su formación, todos poseen título docente, son efectivos en sus asignaturas y poseen una antigüedad mayor a diez años en Secundaria. Han accedido al cargo de referente itinerante territorial por concurso y tienen como mínimo la formación que ofrece el centro sobre discapacidad, aunque señalan que su actualización es permanente dentro y fuera del centro.

“...tengo un magíster en educación y tengo un posgrado en dificultades de aprendizaje...” (...), la formación en inclusión es la constante “me he formado en diferentes instancias de educación inclusiva...” (EP5 – T2 p.1) “...siempre he ido haciendo algún curso como para mantenerme al tanto y aggiornado con el tema de la inclusión...” (EP1 - PR p.1) “...todo lo que sea cursos que rondan la inclusión ahí estoy”. (EP3 – PR p 1)

(...) después tengo la posibilidad de viajar a Bolivia y hacer ahí un curso específico de distintas discapacidades y el abordaje en educación, que tenía que ver con el DUA, algo que estaba surgiendo hace unos tres o cuatro años atrás, y hoy se está abordando en nuestro país como una forma de abordaje a nivel de la inclusión. (EP4 – T1 p.1)

**Figura 12 – Modelo de Iceberg**



**Nota: Tomado Pintado (2021) Informe PIO.**

Actualmente, todo el equipo del centro se encuentra en una formación específica ofrecida por una organización internacional sobre discapacidad.

Dos de ellos son además adscriptos en sus territorios, uno de ellos es referentes de participación (DIE – DGES) y otro es referente de inclusión en un liceo de la Red Mandela de Educación Media; por lo que se desprende que todos poseen experiencias previas de contacto y acompañamiento a las familias.

Con respecto a su tarea y el trabajo con los estudiantes con discapacidad se destaca su compromiso:

(...)yo me enamoré de esa causa y como que empecé a descubrir que me gustaba mucho más y que nada, los estudiantes (...) con alguna discapacidad me enseñaban a mí... (...) no sé si para los gurises está siendo muy útil mi presencia, pero para mí está siendo...(ríe) muy constructivo (EP2 - PR p..1-2)

“...un orgullo estar dentro del (centro) porque esto abre caminos a lo humano ¿no?, la parte humana, la empatía del otro y los aprendizajes que vamos teniendo día a día con ellos” (EP3 - PR p.8)

el objetivo es que no te quede ningún chiquilín, a veces decís ‘capaz que hay alguno y yo no me he enterado...’ (...) y yo como que me siento responsable, es decir, cómo puede ser que dentro de mi zona haya y yo no me enteré (EP1 - PR p.6)

Los entrevistados señalan una buena relación con las familias:

una vez que se logra un buen vínculo es buena la relación que se mantiene, a veces es intermitente, a veces cuando los chiquilines funcionan y bueno, y están aceitadas las herramientas, la familia como que desaparece un poco o acuden cuando tienen una problemática puntual: ‘me sacaron la pensión’, ‘no tiene computadora’, o sea cosas muy puntuales. (EP 5 – T2 p.5)

De lo expuesto, se identifica al vínculo con las familias como intermitente y el trabajo con ellas es demanda:

(...) es un poco a demanda de las familias, porque tenemos situaciones de familias muy presentes que no son la mayoría de los casos, por lo general son familias muy desmembradas o con gente muy desbordada por toda una situación socio - económica compleja, y bueno es un poco a demanda de ellos. (EP 5 – T2 p.1)

## **Lo priorizado**

De las entrevistas se desprende claramente que la prioridad del centro son los estudiantes:

“...mi rol consiste justamente en hacerle el acompañamiento al estudiante y a la familia (...) “ver su proceso académico, qué es lo que está dificultando, cuáles son las barreras, a ver cómo las podemos superar...” (EP2 - PR p.2 -3)

(...) mi rol es bien anclado en lo educativo, entonces con el estudiante hacer el nexo con la institución, con los distintos actores de la institución y con la familia brindarles apoyo en cuanto a facilitarles los servicios o direccionarlos en aquellas instituciones donde ellos pueden hacer

trámites ¿no?, trámite de INDA, de BPS, asistencia social, asistencia psicológica (...) (EP 5 – T2 p.1).

En el proceso de seguir y acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes es que produce el contacto con las familias:

“...ese acompañamiento que hace la familia al estudiante es fundamental para verlo reflejado en el desarrollo o en el desempeño de cada uno de los estudiantes, como en todos los chiquilines con discapacidad o sin discapacidad”. (EP1 -PR p.2)

Otra prioridad del centro que se desprende de las evidencias es el desarrollar la autonomía de los estudiantes:

(...) nosotros siempre aconsejamos enseñamos a que cada chico tiene que ser autónomo, sus papás no van estar toda la vida al lado de ellos (...) deben acompañar y estar en el proceso de aprendizaje de sus hijos, pero ojo, no vivir por ellos, deben tener su vida propia su individualidad (...) (EP3 - PR p. 6 - 7).

Con respecto a la autonomía y la familia se señala:

hay otras familias que la sobreprotección es tan grande que los quieren tener siempre, no piensan muchas veces en la autonomía y la sobreprotección es tan grande...que de alguna manera le coartan la libertad ¿no?, los tienen en esa burbuja (...) (EP4 – T1 p.6)

La apuesta del centro desde la coordinación es estimular la autonomía de los estudiantes en el seno la familia, así como en las instituciones educativas para evitar que la falta de autonomía en el hogar se continúe reproduciendo en la institución y en otros ámbitos de inserción que pueda participar en el presente y a futuro.

“...ellos son seres que pueden aprender sea la discapacidad que tengan, pueden aprender y bueno a lo que apuntamos es a eso, a que sean personas independientes y autónomas”. (EP3 - PR p.7).

El equipo de Centro habitualmente trabaja con la familia de manera colectiva e individual en dos instancias, una a comienzo del año (ingresos) y la otra al cierre del año lectivo.

(...) con las familias para bueno contarles un poco de que se trata, ver cuáles son sus mayores miedos, frustraciones, y ver en qué podemos ayudar, conocerlos un poco más y a partir de allí se van construyendo las demandas más individuales (...) (EP5 – T2 p.3).

Ante cada ingreso se completa una ficha personal del estudiante, que nace de una entrevista del adolescente junto a un referente adulto familiar o institucional que firma dicho documento; en la misma se registran además todas las intervenciones realizadas por los distintos miembros del equipo.

A fin de año se realiza otro encuentro “como para mostrar lo que se ha hecho” (EP1 – PR p.4). Con respecto al último encuentro presencial (2019) dice un entrevistado:

fue una muestra (...) de lo que había logrado durante el año con el centro educativo, cómo había acompañado la familia y cómo lo veía la familia, qué proceso había hecho el estudiante,

entonces los padres, las madres contaban bueno al principio fulanito estaba medio desmotivado, pero después que se le presentó la forma de trabajo, - lo noté mejor, se enganchó con la propuesta, los profesores al principio tenían miedo, pero ahí entonces apareció la figura del centro, y a través del centro pudimos caminar juntos(...) (EP2 - PR p.4 - 5).

Las entrevistas confirman que el trabajo con la familia es escaso porque la entrevista inicial, las muestras de comienzo y cierre de año, puede que sean los únicos espacios de trabajo con las familias, si las mismas no demandan apoyo u orientación en situaciones concretas.

## **Lo subyacente**

Desde las entrevistas emerge claramente que no hay espacios específicos para el trabajo con las familias a pesar del ser para el Centro una prioridad, su idea es efectivizar una comunicación y participación real de las mismas, pero faltan los espacios y recursos para brindar herramientas valiosas a las familias.

(...) es difícil a la distancia mantener un encuentro cercano (...) realmente por razones de tiempo y de que somos un equipo de dieciocho personas, no hemos podido, a veces la familia se nos ha escapado, tenemos siempre como un debe ahí de más contacto (...) (EP5 – T2 p4).

Continuando en esta línea, plantea uno de los entrevistados:

“Tiene ciertas debilidades (hablando del Centro) en que es imposible con el personal que tiene, con los recursos que tiene, llegué al país, a cada rincón del país como debería llegar...” (EP1 - PR p.4).

La falta de recursos humanos es la constante en las entrevistas, las citas se refuerzan entre ellas y ponen en evidencia otro aspecto subyacente como es la centralización territorial del Centro y de la gestión. Cuando se habla de encuentros - muestras siempre son en Montevideo: “...nosotros trabajamos con todo el país, los que asisten son más que nada de Montevideo, y eso es algo que el Zoom nos permitió ampliar”. (EP5 – T2, p.3), denotando además cómo las tecnologías en el contexto de pandemia favorecieron la participación de las familias.

El entrevistado hace referencia al encuentro con familias del mes de julio a través de la plataforma Zoom, instancia en la cual la investigadora participó en calidad de observadora, constatando la presencia de varias familias del interior, pero siendo Montevideo quien monopolizó el encuentro.

Imagínate que (la coordinadora) con el equipo de trabajo de Montevideo, tiene que hacerse cargo de Montevideo que son, la gran parte del país está ahí, y después de todos los otros departamentos... (que no hay referentes territoriales), imposible estar como sería el ideal, de poder hacer un seguimiento más cercano (...). (EP1 - PR, p.9)

Se apuesta a la cercanía, pero la oferta educativa del centro, pensando en los apoyos y las otras áreas de trabajo, apenas dan a vasto con Montevideo, los viajes son relativamente escasos y es prácticamente impensable hacer seguimiento.

Por último, con respecto a la centralización de la gestión, corresponde señalar que la figura de la Coordinadora siempre está presente; en las entrevistas con los estudiantes y las familias, en los talleres y los encuentros:

(...) ella quiere estar en todo, por más que delega, y yo considero que en mí tiene confianza, pero a ella le gusta estar en todas las situaciones, capaz que hay otras experiencias que la llevan a tener que hacer ese seguimiento así cercano (...). (EP1 - PR p.7)

En cuanto a la centralización de la gestión, se considera que la misma responde a la historia institucional del Centro, un modelo personal pero no personalista, que implica gestionar y supervisar a su “equipo”, el cual como colectivo adquiere una posición inclusiva desde la Coordinación.

Otra técnica utilizada para el análisis fue la elaboración de una matriz FODA (Ver Figura 13) a modo de identificar en relación al problema las fortalezas, oportunidades, dificultades y amenazas dentro del centro y orientar las líneas de acción del Plan de Mejora, es posible decir que este análisis permite poner foco al planificar el PMO.

Como fortalezas se destaca: al equipo del Centro, dado su profesionalismo y compromiso anteriormente señalado, el reconocer la falta de trabajo con las familias, se entiende y valora el asumir su carencia o debilidad; la experiencia adquirida online en el contexto de pandemia lo cual generó otros espacios de encuentro y comunicación.

Este último aspecto es considerado por la investigadora como una fortaleza y además una oportunidad junto al retorno a la presencialidad, destacando además el deseo e interés de las familias de participar.

Con respecto a las debilidades se identifica: la centralización territorial del Centro en Montevideo y zonas aledañas, así como de la gestión. Un escaso trabajo con las familias por la falta de tiempos y recursos es otra debilidad. También emana de las entrevistas el no llevar registro - sistematización de las inquietudes de la familia.

En cuanto a las amenazas, se señala que no existen actividades específicas con las familias, lo que les impide acceder a herramientas valiosas, dificultando convertir a la familia en un aliado en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

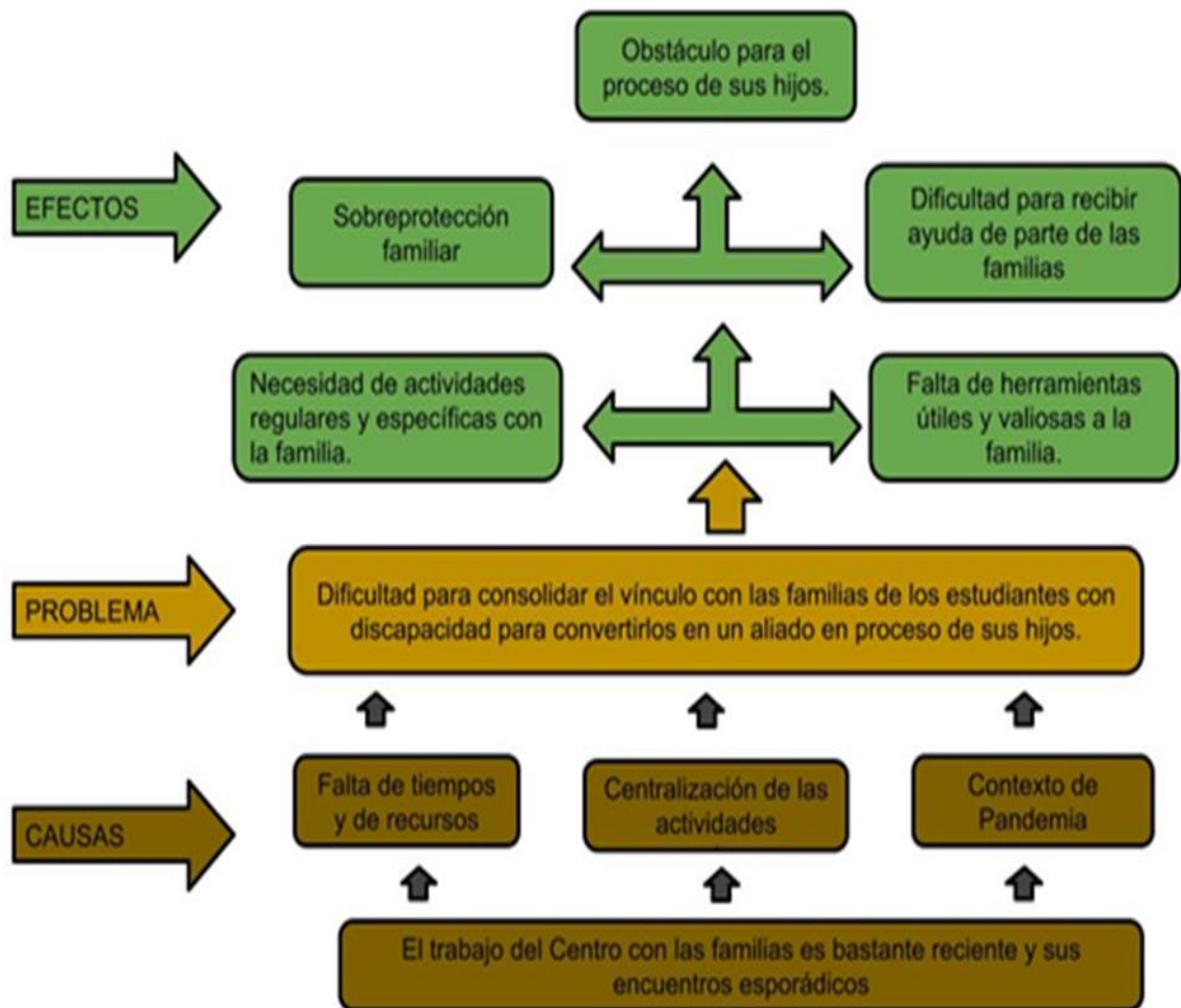
Figura 13 – Matriz FODA



**Nota:** Tomado de Pintado (2021) Informe PIO.

Tomando en cuenta la fase de aproximación diagnóstica, se elaboró un árbol de problemas (Ver figura 14) estableciendo en el centro (tronco) el problema central, en las raíces las causas primarias y secundarias, en la parte superior las consecuencias y/o efectos derivados del problema.

Figura 14 – Árbol de problemas



**Nota: Tomado de Pintado (2021) Informe PIO.**

El problema central es la dificultad para consolidar el vínculo con las familias de los estudiantes con discapacidad para convertirla en un aliado, conviene señalar que expresión vínculo refiere a la relación entre el Centro y la familia, basada en comunicación, la participación y la colaboración.

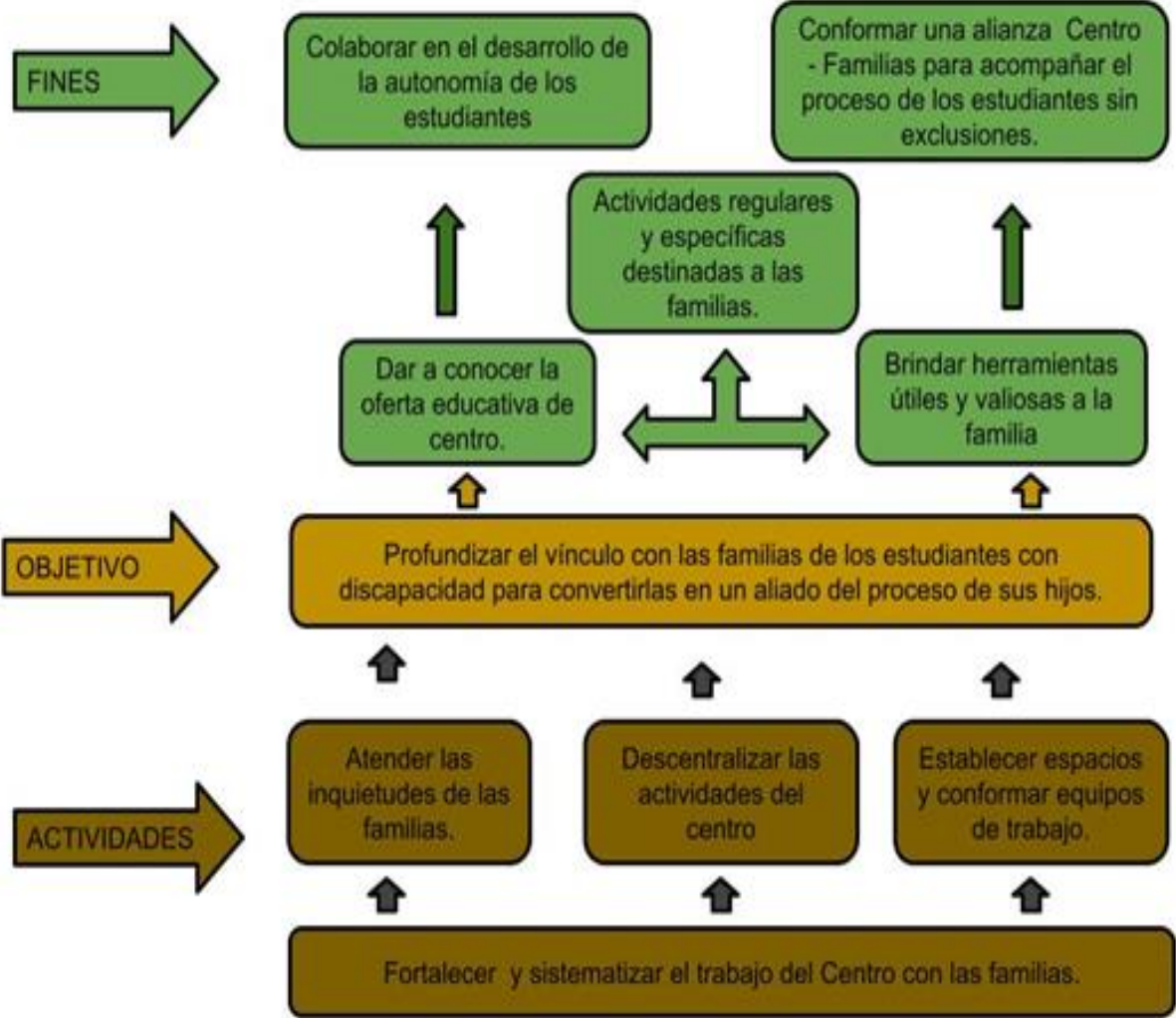
La causa primaria se identifica a través del trabajo reciente y la escasa frecuencia del Centro con ellas, incidiendo en resto de las causas: falta de tiempo y de recursos, centralización de las actividades, junto al agravante de la pandemia.

Como consecuencias se identifica: la necesidad de actividades regulares y específicas con las familias, dado que esta situación impide a las familias acceder a herramientas útiles y valiosas. La sobreprotección familiar genera la dificultad de recibir ayuda y la imposibilidad de la creación de espacios nuevos de participación a partir de la autonomía, que deviene en libertad de elección y acción,

como valores de la vida plena y en ejercicio de los derechos inalienables, convirtiéndose la familia en un obstáculo para el proceso de los estudiantes.

Para comenzar a diseñar el plan de mejora se apunta a trabajar los componentes del árbol de problemas para convertirlo en un árbol de objetivos (Ver Figura 15). El problema central se transforma un objetivo, es decir: se busca profundizar el vínculo con las familias hasta convertirla en un aliado en el proceso de sus hijos. Se aspira a desarrollar actividades que atiendan las inquietudes de las familias, estableciendo espacios regulares de trabajo, conformar equipos apostando a la descentralización del Centro. La meta final es conformar una alianza entre el centro y las familias, brindando herramientas valiosas y útiles para acompañar el proceso de sus hijos en espacios de inclusión y autonomía.

**Figura 15 – Árbol de Objetivos**



Nota: Tomado de Pintado (2021) Informe PIO.

## **4.2 – Resultados del Proyecto de Mejora organizacional**

El Plan de Mejora Organizacional (PMO) tiene continuidad con el diagnóstico organizacional.

Finalizado este proceso se redactó el informe final que se compartió con la Coordinadora del Centro para su lectura y posteriormente se realizó un encuentro presencial- virtual a través de Zoom, para intercambiar sobre el informe y el equipo impulsor propuesto en el mismo.

Se acordó con la institución la conformación de un equipo impulsor con el cual también se comparte el informe PIO y es abordado en sus aspectos más relevantes en el primer encuentro presencial virtual vía Zoom para comenzar a diseñar el Plan de Mejora. Se le presenta al equipo un borrador con algunas actividades continuando la línea de trabajo del Centro, obviamente se atiende su mirada y se realizan modificaciones. En una segunda reunión, se ajusta el plan de actividades y se desarrolla el cronograma de diciembre 2021 a diciembre del 2022.

### **4.2.1– Componentes de Plan de Mejora**

En el presente apartado se presentan los componentes del Plan de Mejora, los objetivos y logros proyectados, así como las actividades propuestas, los recursos requeridos y el cronograma de ejecución. Se incorporan además los dispositivos de seguimiento, comunicación, gestión financiera y gestión de riesgos que harán sustentable al PMO.

#### **a) Objetivos**

Los objetivos fueron acordados con la institución y trabajados luego con el equipo impulsor.

Como objetivo general se estableció: Profundizar el vínculo con las familias de los estudiantes con discapacidad para convertirlas en un aliado en el proceso de sus hijos.

Los objetivos específicos (OE) fueron los siguientes:

OE1 – Atender las inquietudes de las familias. Apuesta a conocer a las familias y sus inquietudes para desarrollar un plan de trabajo que permita atenderlas de manera colectiva y no aisladamente frente a un emergente – inquietud concreta.

OE2 – Conformar equipos de trabajo y organización de talleres específicos. Partiendo de las demandas detectadas se propone a brindar herramientas valiosas a las familias.

OE3 – Descentralizar las actividades de la Institución. Se pretende que la familia participe en sus propios territorios y/o regionales.

#### **b) Logros proyectados**

A modo de cumplir con el objetivo general del PMO, para cada objetivo específico se establecen las metas e indicadores de logro, que permitirán su seguimiento (monitoreo) a lo largo del proceso. Se señalan a continuación, las metas previstas en relación a los objetivos de plan establecidos en el informe PMO (Pintado, 2021, p 126)

OE1 – Revelar características e inquietudes del 100% de las familias (situación socio – económica, nivel socio – educativo, cómo manejan la discapacidad de sus hijos, herramientas con las que cuentan, etc.) y desarrollar un plan de trabajo.

OE2 – Atender entre el 90 a 100% de las demandas detectadas. Que al menos el 50% de las familias participen en al menos uno de los talleres propuestos.

OE3 – Desarrollar las actividades por región apostando a que al menos el 50% de las familias participe en al menos dos de las instancias propuestas.

### c) Líneas de actividad

Se proponen distintas actividades las cuales están coordinadas con cada OE y el objetivo general, a modo de cumplir con las metas propuestas. Las actividades propuestas continúan la línea de trabajo del centro en relación a las familias, con pequeñas modificaciones, así como actividades con el carácter innovador que nace del trabajo con el equipo impulsor. Se resolvió trabajar sobre las siguientes líneas como muestra la tabla 10.

**Tabla 10 – Líneas de actividad**

Objetivo	Actividades	Descripción	Responsable
OE1	Jornada de Bienvenida. Ficha a las familiar	Las actividades vinculadas a este objetivo apuestan a reconocer el referente familiar, indagar sus inquietudes, dar a conocer la oferta educativa del centro, establecer una línea de comunicación con las familias y así poder desarrollar un plan de trabajo con ellas	Coordinación y Equipo impulsor
			<b>Apoyos</b> Prof. Referente de diseño gráfico
OE2	Talleres	Las actividades vinculadas a este objetivo parten de las demandas de las familias para establecer talleres específicos a modo de encuentro y de formación, es decir, brindar herramientas útiles y valiosas para las familias.	Coordinación y equipo impulsor Talleristas referente
			<b>Apoyos</b> Prof. Referente de diseño gráfico encargado de difusión.
OE3	Espacios de Participación Descentralización	Las actividades vinculadas a este objetivo apuestan a generar espacios de participación atendiendo sus demandas como el OE2, pero además con la clara intención de descentralizar las actividades de la institución.	Coordinación, equipo impulsor y Prof. Referentes territoriales.
			<b>Apoyos</b> Prof. Referente de diseño gráfico Prof. Referentes territoriales Redes en territorio

**Nota: Elaboración Personal.**

#### **d) Cronograma**

El plan de mejora propuesto se inscribe en un año de trabajo de diciembre del 2021 a diciembre del 2022. En el cronograma elaborado es posible apreciar de manera planificada las actividades propuestas para el cumplimiento de los objetivos, así como los momentos de seguimiento.

#### **f) Dispositivos de seguimiento**

A modo de evaluar el Plan de mejora y hacerlo sustentable se proponen una serie de dispositivos: de seguimiento, gestión de la comunicación, gestión financiera y gestión de riesgos. Se brinda además a la institución los protocolos de su aplicación, para más detalles consultar los anexos del PMO. Se estableció una planilla de asistencia, una planilla de monitoreo de cumplimiento de las actividades propuestas, así como otra planilla destinada a la evaluación de las actividades.

### **4.3 – Conclusiones**

Luego de exponer los aspectos más relevantes de la investigación realizada, en sus dos etapas, PIO y PMO, en esta sección se expondrán a modo de conclusiones, las reflexiones arribadas en la totalidad de proceso, dando cuenta de una continuidad lógico - metodológica. Además, se apuesta a articular los aportes del marco teórico y contextual en el que se desarrolló la investigación.

La presente investigación parte del interés de la investigadora en torno a la inclusión, dicho interés motivó poner foco en la educación media (EM) y en los Programas de Exploración Pedagógica (PEP) de los cuales el Centro estudiado forma parte.

A partir de la iniciativa personal-profesional de la Coordinadora, quien elabora un proyecto para la creación de un Centro de Recursos para estudiantes con discapacidad, se da visibilidad a una población excluida en la educación secundaria.

El proyecto se presentó en noviembre del año 2006 y posteriormente se realizó una ampliación del mismo, profundizando su modalidad de trabajo en mayo del año 2007. La Coordinadora lo presenta a Secundaria y fundamenta su importancia como una “idea novedosa” siendo “una primera experiencia a nivel de Secundaria en todo el Uruguay”. Finalmente, su creación se concretó en agosto del año 2008 siendo una institución excepcional para el país y la región dado su carácter público – estatal.

Desde la Coordinación se realizaron gestiones con instituciones y organizaciones de nivel internacional, logrando convenios que han permitido que el Centro hoy tenga: su sede propia, los materiales y la infraestructura necesaria para crear los recursos para estudiantes y docentes.

Los estudiantes, las familias y las comunidades educativas no llegan al Centro, sino que es la institución quien se acerca a ellos con un trabajo de construcción casi artesanal, a través de las escuelas y las mesas de inclusión que, afortunadamente hoy, funcionan en el país, tendiendo así redes a nivel nacional para dar a conocer su oferta educativa.

El Centro tiene como objetivo al estudiante con discapacidad y ha ido actualizando su oferta educativa en función de sus necesidades y de acuerdo a la normativa internacional-nacional vigente; así como se destaca la formación, profesionalización y actualización permanente de su plantel.

El Centro de recursos entiende lo importante del acompañamiento de las familias en la trayectoria educativa de sus hijos (como toda institución educativa), pero efectiviza la participación de las mismas para lograr un buen proceso. Con ellas comenzó a trabajar hace relativamente poco, reconociendo que su labor es escasa e insuficiente dada la falta de tiempos y recursos humanos. Dicha situación se convierte en la demanda de la presente investigación, demanda que nace del asesoramiento colaborativo y se vuelve “sentida” como señala Murillo (2000) y un compromiso institucional para impulsar la mejora y el cambio (Murillo & Krichesky, 2012).

De las etapas de PIO y de las voces de los actores institucionales, se interpreta que, si bien las familias son referentes para el proceso educativo de sus hijos, en el caso de los estudiantes con discapacidad pueden llegar a convertirse en un obstáculo, y la apuesta desde el Plan de mejora diseñado es procurar convertirlos en un aliado en el proceso de aprendizaje de sus hijos, además de promotoras de una cultura inclusiva dentro y fuera del aula.

En el discurso educativo actual la inclusión es un leitmotiv (Bloth & Ainscow, 2004; Arnáiz, 2005; Echeita, 2006 y otros). Sin embargo, no resulta tan fácil ni accesible al momento de ponerlo en práctica, lo cual implica repensar de manera diferente (“armar la cabeza de manera distinta”) para poder actuar de manera distinta y de allí el protagonismo que cobran las familias como acompañamiento y sostén de sus hijos, pero además promotoras del cambio, convirtiéndose en el “corazón de la educación inclusiva” como dicen Simón & Barrios (2019).

Desde el trabajo realizado en PMO junto al equipo impulsor se consideró la necesidad de empoderar a la familia en clave de derechos humanos, hacerlas conocer el contenido de la CDPD, así como de la normativa nacional vigente. Siendo la educación un derecho humano fundamental y promotor del resto de los derechos, como señalan organismos como la ONU, UNESCO, UNICEF, es sustancial compartir esta información con las familias para que hagan valer el derecho de sus hijos, apostando a que las instituciones educativas sean más inclusivas, pero también la sociedad lo sea efectivamente y no solo discursivamente (Valenciano, 2009, UNICEF, 2014).

A pesar de la evolución de las concepciones de discapacidad, se sigue visualizando esta condición humana como una deficiencia, un estigma o un problema. No obstante, el Centro adhiere y promueve el concepto de personas con diversidad funcional (Palacios y Románach 2008, Palacios 2008), destacando la diferencia como un valor y no como limitación o un impedimento. Esta concepción debería ser manejada tanto por las familias como por los docentes para con – vivir, es decir vivir todos juntos en la escuela y en comunidad, poniendo en práctica los valores comunitarios y democráticos. Es por eso que se insiste en la autonomía personal de los estudiantes con discapacidad dentro y fuera del aula como establece la CDPD y el análisis realizado por Palacios (2008).

Para lograr dichos objetivos es necesario conocer a los estudiantes y sus referentes familiares y brindarles herramientas a través de espacios de información - formación, que se desarrollen de manera colectiva y no de manera personalizada o a demanda como viene trabajando el Centro: el objetivo sustancial es que las familias puedan conocerse y tejer sus propias redes de acompañamiento y sostén en los diferentes territorios.

Con respecto a la enseñanza, si bien en las instituciones educativas aún se discute sobre las adecuaciones curriculares o si la educación media debe ser un espacio para todos, el Centro da un paso más insistiendo en el Diseño Universal de Aprendizaje desde hace varios años ya (Borsani, 2018). Se considera esta concepción de la enseñanza y del aprendizaje como una mirada de avanzada en relación al resto del sistema educativo uruguayo, constituyéndose en otra fortaleza de este Centro.

En el contexto de pandemia la institución generó con las familias nuevos canales de comunicación mediados por las tecnologías: el contacto se volvió más constante y directo, eliminando las distancias y logrando canalizar el deseo de participación y colaboración (Simón et al. 2016).

Atendiendo la modalidad de trabajo empleada por el Centro a través de cursos para las familias y los encuentros de ingreso-egreso, además de la experiencia ganada durante la pandemia, es que se planificaron diversas actividades poniendo énfasis en estrechar la comunicación y relevar sus demandas, para elaborar un plan de trabajo con los recursos de los que dispone el Centro. Se busca generar espacios de formación-participación que brinden a las familias herramientas teóricas en clave de derechos humanos, que puedan canalizarse en acciones prácticas frente a las instituciones educativas que reciben a sus hijos. Se considera de vital relevancia que el Centro y las familias estén en una misma sintonía, a modo de permear las instituciones educativas, en el entendido que la educación inclusiva construye una sociedad inclusiva.

## **Sección 5 – Reflexiones finales**

### **5 – Reflexiones finales**

En esta última sección, se exponen las reflexiones de la investigadora-asesora derivadas del proceso integral de trabajo, así como algunos posibles aportes a la comunidad científica y nuevas líneas de investigación.

Por último, se plantean desafíos (nodos críticos) de la gestión educativa enmarcados en la presente investigación.

#### **5.1 – Aportes brindados por el estudio**

Primeramente, parece oportuno señalar que la presente investigación pretende poner en evidencia la importancia de la temática y dar cuenta de lo sustancial de brindar una mirada integral de la inclusión educativa en la sociedad actual, encarada específicamente desde la discapacidad y en educación secundaria desde hace casi dos décadas (Menese & Ríos, 2013). Siguiendo con la trayectoria de avanzada en relación a derechos, siendo Uruguay un país pequeño, contar con un dispositivo de atención específica como el Centro estudiado, del cual no hay precedentes en la región por su carácter público-estatal y estar dedicado a la enseñanza secundaria, es muy significativo.

Como se ha pretendido mostrar en esta tesina en el desarrollo del marco teórico y contextual, las concepciones de educación inclusiva y discapacidad han ido evolucionando, conjuntamente con las leyes y la normativa, y el Uruguay ha ido acompañado estos procesos legales, pero aún resta un largo camino por recorrer con acciones que efectivicen la inclusión.

En clave de derechos humanos, la oferta educativa actual permite el acceso de jóvenes con discapacidad, y dispositivos como el estudiado aseguran su permanencia y egreso, así como su continuidad educativa y su inserción en la vida laboral.

Con respecto al Centro estudiado, particularmente, a pesar de sus limitaciones y/o carencias, corresponde señalar que podría considerarse un Centro de avanzada, dado que su función no tiene precedentes y sus concepciones (desarrolladas en el marco teórico) sustentan su trabajo. Las teorías y prácticas que guían su accionar corresponden a las miradas más recientes sobre inclusión (Borsani, 2018, Palacios, 2008). Se trabaja en equipo y de manera colaborativa generando una oferta educativa no solo para los estudiantes, sino para las comunidades educativas, las familias y la sociedad en su conjunto. Es un Centro de puertas abiertas que siempre está dispuesto a colaborar, participando desde su experiencia y saber de varias mesas sobre educación e inclusión a nivel nacional.

Se considera que uno de los aportes fundamentales de esta investigación es dar a conocer al Centro: quien forma parte del sistema educativo o se encuentra en proceso de formación debería acercarse al Centro a modo de informarse-formarse, no solo porque pueda tener un estudiante con discapacidad sino porque las propuestas de trabajo como el Diseño Universal de Aprendizaje nos invitar a repensar las prácticas educativas, en la relación de enseñanza y aprendizaje realmente incluya a todos, como se expresa en el libro de Alba (2019) y en los documentos de CAST (2008, 2011, 2018).

El tema de fortalecer el vínculo-trabajo con las familias también resulta un aporte valioso, dado que en la enseñanza secundaria los padres no tienen un rol tan protagónico como tienen en esta institución. Como señala Meresman (2013, 2017), fortalecer la comunicación, participación y colaboración de las familias se considera que es fundamental para acompañar el proceso de los niños y jóvenes con o sin discapacidad. No solo a modo de acompañar y fortalecer el desempeño de sus hijos, sino como forma de promover derechos.

La institución como Centro de recursos no solo debe ofrecer “material didáctico” o mediar entre el estudiante y el docente, debe ofrecer recursos a los padres para que estos asuman los paradigmas vigentes, para ser ellos mismos los mediadores y colaboradores en las instituciones educativas. Se considera un desafío para el centro educar a los padres en clave de derechos, poner a disposición la normativa vigente, los protocolos existentes, los espacios de participación para que la familia asuma y fortalezca también la autonomía que se espera de los estudiantes con discapacidad. Para las familias también es un desafío formarse y empoderarse para promover una escuela y una sociedad más inclusiva.

## **5.2 – Reflexiones desde el rol de investigadora – asesora**

La investigación y la metodología de estudio de caso implicó introducirnos a estudiar a una institución prácticamente desconocida, de la cual teníamos como única referencia su trabajo con estudiantes con discapacidad.

El rol de investigadora obliga a tomar distancia pretendidamente objetiva con respecto a la gestión y la enseñanza: las entrevistas exploratorias nos acercaron a una historia Institucional, misión-visión que se fue construyendo desde una docente comprometida con su tarea y sus estudiantes, hasta convertirse en un Centro de recursos.

Inicialmente, al comienzo de esta investigación, no se logró identificar una demanda institucional, aunque sí existían muchas que escapaban a nuestras posibilidades, dada su labor esencialmente comunitaria con las instituciones educativas y los estudiantes con discapacidad surgieron dos emergentes: la formación docente y la familia. Sobre este último aspecto se centró el estudio.

Se realizó una investigación que fue casi en su totalidad a la distancia, producto de la emergencia sanitaria, pero alineada a las actividades y con los protagonistas del centro; lo que permitió entender su dinámica, sus concepciones, sus fortalezas y debilidades para diseñar y elaborar un plan de mejora.

La experiencia a nivel personal fue muy enriquecedora, articulando el conocimiento adquirido a lo largo del curso desde los diversos aportes teóricos y desde la práctica en campo (virtual) (Cuenca & Schettini): escuchando las voces de los protagonistas en sus coincidencias y sus diferencias, en la observación atenta y las lecturas significativas que ampliaron nuestra mirada, ayudando a comprender la problemática y pensar las estrategias de intervención.

Redactar el plan de mejora conllevó pensar en las estrategias que implicaron unificar y articular toda la información recabada; trabajar en calidad de asesora junto al equipo impulsor significó un trabajo muy

gratificante para ambas partes, dado que la institución tiene el trabajo colaborativo y en equipo incorporado a su práctica, e hizo de nuestras “intervenciones” (Nicastro & Andreozzi) una oportunidad para replanificar su accionar y seguir aprendiendo y creciendo “entre iguales”, como señalaba Murillo (2000).

### 5.3 – Posibles líneas de investigación

Desde la investigación realizada se entiende que es posible plantear nuevos problemas a investigar, a saber:

- Investigar el grado de inserción real y de autonomía que los estudiantes atendidos por el Centro alcanzaron desde la creación del mismo hasta el hoy, continuando el enfoque cualitativo o a través de un enfoque mixto: mediante seguimiento, estadísticas, entrevistas con estudiantes y familias, relevamiento de los logros y avances académicos y/o la inserción laboral y social de los estudiantes.
- Relevar la incidencia en las familias del Plan de Mejoramiento propuesto al Centro en tanto expectativas cumplidas, desarrollo de la autonomía de los alumnos y formación o conformación de espacios de participación de las familias.
- Qué relación hay entre el trabajo de este Centro y otros centros para discapacitados que aborden la llamada inclusión o el grado de incidencia a partir de las prácticas propuestas.
- Analizar las relaciones nacionales e internacionales del Centro con otros centros de estudio y formación como promotor de autonomía, así como el grado de retroalimentación de las prácticas y las teorías vigentes.
- Trabajar sobre la incidencia que las miradas del Centro puedan ejercer en la legislación de Uruguay para continuar promoviendo la democratización desde el empoderamiento o las que puedan ejercer a nivel de los Centros de Formación Docente (currículas).
- ¿Cómo se aborda el tema de la "inclusión" a nivel terciario?
- Continuidad educativa de los estudiantes con discapacidad entre los subsistemas.
- Trabajar el DUA como metodología docente de enseñanza para atender la diversidad y promover la inclusión educativa, teniendo en cuenta que desde las Inspecciones de asignaturas se sigue sosteniendo y recomendando las adecuaciones curriculares (prácticas que también generan exclusión). Esta línea podría abordarse además desde las disciplinas, es decir, DUA y las matemáticas, la lengua, las ciencias naturales y/o sociales.

- Abordar la inclusión y la formación docente, línea que emergió desde la primera entrevista exploratoria porque hay un discurso arraigado de que los docentes no están preparados para trabajar con la diversidad, y se debe distinguir entre la necesidad de más teoría y/o más práctica.
- Analizar los cursos de didáctica en los Centros de Formación Docente para una efectiva inclusión educativa.

#### **5.4 – Nodos críticos y estrategias posibles vinculadas a procesos de gestión institucional**

Pensando en este último aspecto de este apartado y las particularidades de la institución estudiada, se considera que un nodo es la centralización del Centro y su gestión, en la figura de la Coordinadora y en el capital del país, aspecto que identificamos en la presente investigación y está asociado a otras situaciones que escapan a las posibilidades de la investigadora-asesora.

La gestión está centrada en la Coordinadora, pero lejos está de ser una concepción monopólica y autoritaria, su autoridad, su “control” (por llamarlo de alguna forma) tiene que ver con su compromiso con todos y cada uno de los estudiantes del Centro, y su liderazgo distributivo. Hay que tener presente si bien la institución pertenece a la DGES, ella es su fundadora y hay allí unas “trazas” de identidad muy fuerte.

La institución nace y se instala en Montevideo, y si bien crece en cuanto a recursos materiales y humanos, son insuficientes para una cobertura nacional, cuya demanda va creciendo año a año, dado que son cada vez más los estudiantes con discapacidad que llegan a las aulas de educación media.

Por otra parte, si bien hay figuras descentralizadas en los territorios, dichas figuras no cubren todo el país y las cargas horarias son escasas, lo que hace que el acompañamiento desde la coordinación sea constante.

El equipo de trabajo se concentra en Montevideo, a excepción del área de materiales que trabaja con todo el país. El resto de la oferta del centro queda limitada a la capital y zonas aledañas: si bien los referentes pueden viajar no es tarea fácil generar los tiempos y los espacios para los mismos. Sería deseable para el mejoramiento y la universalización de la cobertura que se crearán más cargos de Profesores referentes itinerantes regionales, pero con una carga horaria mayor, así como también tener personal especializado de cada región, lo cual implica un desembolso significativo desde el punto de vista económico.

El contexto de pandemia generó para las familias y las instituciones educativas nuevos canales de comunicación, como son los grupos de difusión por WhatsApp, el uso de las redes sociales como: Youtube, Facebook e Instagram, y los espacios presenciales virtuales por la plataforma Zoom. El uso de estas tecnologías ha acortado las distancias, ha permitido que algunas áreas de la oferta educativa se vuelvan nacionales, como las clases de apoyo y consulta y el acompañamiento de la Referente de

educación sexual institucional. Esta experiencia adquirida sin duda es una estrategia para mitigar una situación que para el Centro es compleja y permite habilitar espacios híbridos de trabajo maximizando los tiempos y los recursos.

Otro nodo, también considerado una debilidad por esta investigadora, es la falta de conocimiento y reconocimiento de este Centro incluso por quienes forman parte de la DGES a pesar de tener una trayectoria de dieciséis años ininterrumpidos. Los PEP son los “parientes pobres” de la educación secundaria, dado que trabajan con poblaciones específicas, están integrados pero no incluidos al sistema (haciendo nuestras las expresiones de Borsani), siendo necesario una mayor visibilidad de los mismos dentro de toda estructura de la DGES. Por otra parte, la fortaleza que tiene el Centro es que aún cuenta con una Inspección Referente que actúa de interlocutor y mediador de la institución frente a la DGES; la figura del inspector le da legitimidad y cierta visibilidad, agilitando procesos de la gestión administrativa.

Frente a los nodos identificados se expusieron las posibles estrategias, dando cuenta de las debilidades y fortalezas de la gestión institucional.

## Referencias bibliográficas

- Alba, C. (2019). Diseño Universal para el aprendizaje: un modelo teórico – práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 55-66.
- Álvarez, C. (2019, octubre 24). *Proyecto piloto apuesta a expandir la educación inclusiva en los liceos. LaDiaria*. <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2019/10/proyecto-piloto-apuesta-a-expandir-la-educacion-inclusiva-en-los-liceos/>
- Administración Nacional de Educación Pública (2020). Red Mandela Educación Media: aprender de la diversidad. <https://www.anep.edu.uy/15-d/red-mandela-educacion-en-media-aprender-diversidad>
- Arnáiz, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. Editorial Universidad Estatal a Distancia (EUNED).
- Arnstein, S. (1969). *Journal of the American Institute of Planners*, 35 (4), 216-224.
- Batthyány, K., & Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales*. Universidad de la República.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Editorial La muralla S.A.
- Bolívar, A. (1997). La formación centrada en la escuela: El proceso de asesoramiento. En C Marcelo y J. López (Coords.). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación* (pp. 380-394), Ariel.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2004). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO; CSIE. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el Aprendizaje y la participación de los centros educativos*. OIE; FUHEM. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4160>
- Borsani, M. J. (2018). *De la Integración Educativa a la Educación inclusiva. De la opción al derecho*. HomoSapiens Ediciones.
- Center for Applied Special Technology (2008). Universal design for learning guidelines version 1.0.
- Center for Applied Special Technology (2011). Universal Design for Learning Guidelines, versión 2.0. Center for Applied Special Technology. Traducción al español: Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje. [https://educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_2\\_0.pdf](https://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf)
- Center for Applied Special Technology (2018). Universal Design for Learning Guidelines. EEUU: CAST. <http://udlguidelines.cast.org/> Versión 2.0 adaptado a la versión 2018 en español. [https://www.educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua\\_pautas.html](https://www.educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua_pautas.html)
- Chiavenato, I. (2009). *Comportamiento organizacional. La dinámica del éxito en las organizaciones* (2.º ed.). McGraw-Hill.

- Cuenca, A., & Schettini, P. (2020) Los efectos de la pandemia en la metodología de las ciencias sociales. *Escenarios. Revista de trabajo social y ciencias sociales*, (32). <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/184/1841434023/index.html>
- Durán, M. M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Administración*. 3 (1), 121-134. Enero – junio, 2012. <https://doi.org/10.22458/rna.v3i1.477>
- Duschaztky, S. (2007). *Maestros Errantes. Experimentaciones sociales a la intemperie*. Paidós.
- Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Narcea.
- Echeita, G. (2015). Educación inclusiva y diseño universal de aprendizaje. CEAPAT (7). [http://www.ceapat.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/reto\\_educ.pdf](http://www.ceapat.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/reto_educ.pdf)
- Freire, P. (1997). *“La educación como práctica de libertad”*. (45° ed.) Siglo XXI.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., & Aguerro, I. (1992). *Las Instituciones Educativas. Cara y Ceca*. Troquel.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., & Aguerro, I. (1996). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión* (6.º ed.). Troquel.
- Frigerio, G., & Poggi, M. (2003) *El análisis de la institución educativo. Hilos para tejer proyectos*. Santillana.
- Gairín, J., & Rodríguez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar*, 47 (1), 31-50.
- Hernán-García, M., Lineros-González, C., & Ruíz-Azarola, A. (2020). Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento. *Gaceta Sanitaria*, 35 (3). 298-301. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.06.007>
- Jelin, E. (2010). *Pan y Afectos. La Transformación de las familias* (2.º ed.). Fondo de Cultura Económica.
- López, C. (2016). Definición y estado actual del diseño universal de aprendizaje. Jornadas de inclusión 2.0 Madrid – España. [https://www.researchgate.net/publication/309286010\\_Definicion\\_y\\_estado\\_actual\\_del\\_Disenio\\_Universal\\_para\\_el\\_Aprendizaje](https://www.researchgate.net/publication/309286010_Definicion_y_estado_actual_del_Disenio_Universal_para_el_Aprendizaje)
- Mallo, S. (2005) Algunas reflexiones en torno a la escuela en tiempos de exclusión. *Revista Conversación*. pp.11 – 18.
- Mauri, P., & García, S. (Coords.). (2019). *Educación inclusiva, un camino a recorrer*. Flacso Uruguay; CEIP; UNICEF.
- Maxwell, J. A., (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Sage publications. 1-13. Traducción de María Luisa Graffigna. <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/guemure/bibliografia/Maxwell1.pdf>

- Menese, P., & Ríos, A. (2013). Evolución de la Educación Secundaria en los últimos 50 años. Desafíos para la próxima década. Concurso de jóvenes investigadores: "El informe de la CIDE 50 años después". INEED. <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/evolucion-de-educacion-secundaria.pdf>
- Meresman, S. (2013). *La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión*. IIDI; UNESCO.
- Meresman, S. (2017). *El rol de las familias y la comunidad en la educación inclusiva*. [https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2017/edinclusiva/materiales/El-rol-de-las-familias-y-la-comunidad-en-la-educacion-inclusiva\\_sp.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2017/edinclusiva/materiales/El-rol-de-las-familias-y-la-comunidad-en-la-educacion-inclusiva_sp.pdf)
- Murillo, P. (2000). Estrategias centradas en el asesoramiento para la innovación.
- Murillo, P. (2004). Hacia la construcción de un nuevo modelo de asesoramiento/supervisión. *Educare*, n° 5, año 2, 44-57. (Extracto del trabajo "Estrategias centradas en el asesoramiento para la innovación").
- Murillo, P. (2008). ¿Ayuda u obstáculo? Sentido y credibilidad de la función asesora. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 1.
- Murillo, J., & 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.
- Nicastro, S., & Andreozi, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del Asesor*. Paidós.
- Nieto, J. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En Domingo, J (coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la Institución*. Octaedro-EUB (pp. 147-166).
- Nieto, J. & Portela, A. (2006). Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación. *Revista Educación*, 339, 77-96.
- Organización de Estados Iberoamericanos - Uruguay (27 septiembre 2020). *Red Mandela en Educación Media: aprender de la diversidad*. Youtube. <https://youtu.be/HcJbOuPT9ro>
- Organización de Naciones Unidas (1948). *Declaración de Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización de Naciones Unidas (2007) *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2011). *World Report on Disability*. [https://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/summary\\_es.pdf](https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf)
- Ortegón, E., Pacheco, J. F., & Prieto, A. (2015). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. CEPAL

[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5607/S057518\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5607/S057518_es.pdf)

- Palacios, A., & Romañach, J. (2008). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 2 (2), 37-47. <http://www.intersticios.es>
- 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; Grupo Editorial CINCA.
- Pérez Gomar, G. (2013). *Cambiar la educación: entre deseos y realidades. De las prácticas educativas a las prácticas pedagógicas*. Ed. Grupo Magro
- Pérez Gómez, A. (2009). *Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa, en Comprender y transformar la enseñanza*, (4ta. ed.), Morata.
- Pérez, M. E., & Chhabra, G. (2019). "Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas". *Revista Española de Discapacidad*, 7 (1), 7-27.
- Plancarte Cansino, P (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva* ISSN: 1889-4208.; e-ISSN 1989-4643. Volumen 10, Número 2,
- Porter, G. L., & Towell, D. (2017). *Promoviendo la Educación Inclusiva. Claves para el cambio transformacional en los sistemas de educación*. Centre for Inclusive Futures.
- Pozner, P. (2000). Pautas para la Observación de procesos de pasantía. [www.oas.org/udse/gestion/ges\\_ver.DOC](http://www.oas.org/udse/gestion/ges_ver.DOC)
- Real Academia Española (s.f.). Incluir. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/incluir?m=form>
- Real Academia Española (s.f.) Inclusión. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/inclusi%C3%B3n>
- Romañach, J., & Lobato, M. (2007). Diversidad Funcional. Nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Comunicación y discapacidades actas de foro internacional*, 321-320. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2393402>
- Schein, E. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo. Una visión dinámica*. Plaza & Janes Editores.
- Simón, C., Giné, C., & Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10 (1), 25-42. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>
- Simón Rueda, C., & Barrios Fernández, A. (2019) Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula abierta*, 48 (1), 51-58. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.5>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Morata.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.  
Paidós. [https://iessb.files.wordpress.com/2015/07/05\\_taylor\\_mc3a9todos.pdf](https://iessb.files.wordpress.com/2015/07/05_taylor_mc3a9todos.pdf)
- Toboso Martín, M. (2017). Diversidad funcional: hacia un nuevo paradigma en los estudios y en las políticas sobre discapacidad. *Política y Sociedad*. Ediciones Complutense.  
<http://dx.doi.org/10.5209/POSO.56717>
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre la Educación para todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa)
- UNESCO (2008). Conferencia Internacional de Educación: *La educación Inclusiva el camino hacia el futuro*.  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-4\\_\\_Spanish\\_.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf)
- UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817?posInSet=2&queryId=32dc271e-2044-4563-b31c-31f87382ebb8>
- UNESCO (2020). *Lo que necesita saber sobre el derecho a la educación*.  
<https://es.unesco.org/news/lo-que-necesita-saber-derecho-educacion>
- UNICEF (2014). Participación de los padres y madres, la familia y la comunidad en la educación inclusiva. Cuadernillo N°13.  
<https://www.unicef.org/lac/media/7446/file/13.%20Participaci%C3%B3n%20de%20familia%20y%20comunidad.pdf>
- UNICEF Uruguay (2019). <https://www.unicef.org/uruguay/historias/crear-un-movimiento-inclusivo>
- UNICEF Uruguay (2020). <https://www.unicef.org/uruguay/informes/seguimiento-del-retorno-las-clases-presenciales-en-centros-educativos-en-uruguay>
- Uruguay (2008, noviembre 20) Ley n.º 18418: Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de la Personas con Discapacidad. <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18418-2008>
- Uruguay (2008, diciembre 12) Ley n.º 18437: Ley General de Educación.  
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Uruguay (2010, febrero 19) Ley n.º 18651: Ley de Protección Integral de las Personas con discapacidad. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010>
- Uruguay (2011, julio 15) Ley n.º 18776: Aprobación del Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010>

- Uruguay (2017, marzo 20) Decreto n.º 72/017: Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/72-2017>
- Uruguay (2020, julio 9) Ley n.º 19.889: Ley de Urgente Consideración. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>
- Valenciano Canet, G. (2009) Construyendo un concepto de educación inclusiva: Una experiencia compartida. En M.P. Sarto & M. E. Vanegas (Coords), *Aspectos Clave de la Educación Inclusiva* (pp.13-24). Publicaciones del INICIO.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.  
<https://metodologiaecs.files.wordpress.com/2014/11/vallesmigueltc3a9cnicascualitativas-de-investigac3b3n-social-1999.pdf>
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico – epistemológicos*. Centro Editor de América Latina.
- Vázquez, M. I. (Comp.). (2007). La gestión educativa en acción. La metodología de casos. Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay. <https://www.ort.edu.uy/ie/pdf/lametodologiadecasos.pdf>
- Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. Universidad del CEMA.  
<https://www.ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>

## Anexos

**Anexo I – Proyecto de Investigación Organizacional (PIO)**

Universidad ORT Uruguay  
Master en Gestión Educativa

# Proyecto de Investigación Organizacional

Docente Orientador: Dra. Claudia Cabrera Borges

Investigador:

Rossana Pintado - 214869

1° de Setiembre de 2021

## Índice de contenido

Introducción .....	99
1 - Presentación de la organización y de la demanda Institucional.....	99
1.1 - Presentación del Centro: .....	99
Organización del Centro:.....	100
Áreas de trabajo:.....	100
1.2 - Descripción de la demanda .....	101
1.3- Plan de trabajo .....	102
1.4 - Encuadre teórico .....	102
Educación Inclusiva .....	103
En clave de derechos nuevos paradigmas: .....	104
Las familias en la inclusión educativa.....	105
2 - Desarrollo de la investigación.....	106
2.1 - Fase exploratoria .....	106
Análisis de la información:.....	107
2.2 – Fase comprensión del problema .....	108
Niveles y lógicas en juego .....	109
3 – Conclusiones y acuerdos con la organización .....	115
3.1- Aproximación diagnóstica .....	115
3.2- Referencias para el Plan de mejora: .....	116
Bibliografía: .....	117
Anexos .....	118

## **Introducción**

El presente trabajo se realiza en el marco de la materia “Proyecto de Investigación Organizacional” de la Maestría de Gestión Educativa de la Universidad ORT Uruguay.

La investigación corresponde a un estudio de caso, siendo la sede de práctica un Centro de recursos para estudiantes con discapacidad. La problemática abordada en acuerdo con la Institución es la necesidad de profundizar los vínculos con las familias de los estudiantes con discapacidad dado que el trabajo del centro con los grupos familiares es reciente.

El trabajo consta de tres partes: presentación de la institución y descripción de la demanda institucional, el desarrollo de la investigación, y por último conclusiones y acuerdos con la institución.

En la primera parte, se destacan las características de la Institución y la identificación de la demanda, emanada de la recolección y análisis de datos primarios. En la segunda parte, se realiza el desarrollo de la investigación profundizando en el relevamiento de datos, dando cuenta de las técnicas empleadas para extraer información valiosa de los actores institucionales involucrados. Se analiza y sistematiza dicha información. En la tercera y última parte se presentan las conclusiones arribadas y los acuerdos realizados con la Institución con miras al diseño del Plan de Mejora Organizacional.

## **1 - Presentación de la organización y de la demanda Institucional**

### **1.1 - Presentación del Centro:**

La institución es un centro de recursos para estudiantes con discapacidad, es un dispositivo dentro de Dirección General de Educación Secundaria (DGES) que funciona desde el año 2008; nace de la iniciativa personal – profesional de su actual Coordinadora, luego de varios años de trabajo con estudiantes con discapacidad.

Su principal objetivo es asegurar la educación de las personas con discapacidad en Educación Media a través de estrategias y herramientas de inclusión. La apuesta es que todos pueden y deben cursar Educación Media, de tal manera que aprendan y desarrollen sus máximas capacidades, brindándoles la posibilidad de continuar estudios superiores y/o insertarse en el mundo laboral.

El centro enmarca su accionar en el Paradigma de la Autonomía Personal y en el Modelo de la Diversidad Funcional (Palacios y Románach, 2006), trabajando con más de cuatrocientos estudiantes a nivel país.

De acuerdo a la información obtenida de la página web institucional, son cometidos o funciones del Centro:

- Hacer el seguimiento de los estudiantes que ingresan a Educación Media, en instituciones públicas y privadas.
- Participar en la resolución de los expedientes de solicitud de adecuaciones curriculares para esta población.
- Formar y asesorar docentes brindando herramientas didáctico-pedagógicas para el trabajo en el aula; realizando salas y/o cursos de formación en servicio.
- Elaborar y adaptar materiales según la situación de cada estudiante.

- Asesorar en materia de accesibilidad.
- Clases de apoyo en Matemática, Idioma Español, Inglés e Italiano.
- Talleres con estudiantes y familias.
- Prácticas Educativas de Autonomía: para la adquisición de autonomía y autodeterminación de los estudiantes.
- Coordinar ingreso al subsistema, así como también el egreso del mismo.

### Organización del Centro:

A continuación (Tabla 1) se da cuenta de la estructura del centro. La gestión está a cargo de una Coordinadora, tres Profesores Referentes Territoriales (Norte I, Norte II y Litoral): los territorios son correlativos a las Inspecciones regionales, a excepción del litoral que tiene a su cargo también San José, los cuales son apoyados por la Psicóloga Institucional y la Profesora Referente de Sexualidad.

**Tabla 1- Estructura del Centro**

Cargo	Carga horaria	Área de Trabajo	Cantidad de Funcionarios
Coordinadora	48 hrs	Gestión	1
Profesores Referentes Territoriales	10 hrs cada uno	Gestión en Territorio	3
Psicóloga	30 hrs	Psicóloga Institucional. Apoyo a la gestión.	1
Profesora Referente de Sexualidad	10 hrs	Educación Sexual. Apoyo a la gestión.	1
Profesores Referentes Prácticas de Autonomías	20 hrs 15 hrs	Prácticas de Autonomía	2
Referente Gráfico	30 hrs	Materiales - redes y web	1
Referentes de materiales	70 hrs totales	Materiales	4
Referentes lecto - escritura	10 hrs cada uno	Lecto – escritura	2
Profesora de Matemáticas	30 hrs	Apoyo	1
Profesora de Inglés	16 hrs	Apoyo	1
Profesora de Lengua	8 hrs	Apoyo	1

**Nota: Elaboración Personal. Fuente EEC y Secretaria del Centro.**

### Áreas de trabajo:

- 1 - Prácticas para la autonomía: la finalidad es que los estudiantes en situación de discapacidad puedan desplazarse de forma autónoma, segura e independiente.
- 2 - Lecto – escritura: de acuerdo a la página web del centro, esta área será la que promueva el acceso a la cultura y favorecerá el proceso académico de cada estudiante con discapacidad.

3 - Materiales: es el área que se encarga de preparar los materiales y adaptarlos a las necesidades de cada estudiante. Es el sector más demandado del Centro y con mayor número de funcionarios. En esta área se encuentra además un diseñador gráfico con treinta horas, quien se encarga de la elaboración y mantenimiento de las redes, espacios virtuales

4 - Clases de apoyo: son un acompañamiento académico para el estudiante y de asesoramiento para los docentes. Los estudiantes se agendan y reciben su clase, como apoyo o consulta, así como la preparación de pruebas o exámenes. En el contexto de pandemia se dictó además apoyo en biología por parte de la Profesora Referente de Sexualidad.

La institución cuenta además con una Secretaria quien se encarga del sistema corporativo, es decir, fórmula 79 de cada uno de los funcionarios del centro (control de asistencia, licencias), así como de la tarea administrativa en oficinas centrales, no cuenta el centro con otros funcionarios administrativos.

A modo de cierre de este apartado cabe señalar, que el centro coordina mensualmente si bien los docentes no tienen horas asignadas para tal actividad, la coordinación generalmente se realiza por áreas, se la valora como un espacio significativo, pero realizarlas implica sacrificar tiempo en cada una de las áreas, que es en definitiva desatender a los estudiantes.

## 1.2 - Descripción de la demanda

A modo de identificar la demanda se realizó una entrevista exploratoria (EEC) con la Coordinadora del Centro, de la misma se interpretó que algunas demandas no estaban al alcance de la presente investigación, a modo de ejemplo la falta de personal, de horas o la preocupación de quién continuará a cargo del Centro dado que desde el equipo no hay interés en la gestión. Pero, si se visualizaron dos líneas emergentes: una vinculada a la formación docente y otra con respecto al trabajo con las familias. La siguiente cita da cuenta de cómo emerge la temática de la formación de los docentes: “los docentes de matemática por lo general tienen bastante dificultad para enseñar, te preguntan, pero cómo les doy matemáticas, qué método, y es el mismo método, lo único que tenés que hablar lo que le estás escribiendo, tenés que darle material para que toque, pero claro a ellos le cuesta entender que es lo mismo, que no tenés otra didáctica diferente (...)” (EEC p.11) Por otra parte, la segunda línea se evidencia en la siguiente cita: “(...) la familia era un poco la pata que nos faltaba y empezamos a implementarlo hace dos años (...) la familia está deseosa de participar y está bueno” (EEC p.12).

Luego del análisis documental (página web institucional y publicaciones de secundaria), se realizó una segunda entrevista exploratoria (EEC2) tratando de entender un poco más el funcionamiento de la institución. En esta instancia se planteó a la Coordinadora, con estos emergentes dónde sería más conveniente trabajar, y es entonces cuando se acuerda apostar a las familias. En este contexto la demanda se convierte en la siguiente situación problemática: **necesidad de profundizar los vínculos con las familias de los estudiantes con discapacidad.**

### 1.3- Plan de trabajo

El plan de trabajo se desarrolla entre los meses de mayo y agosto, período durante el cual se establece contacto con el centro y se desarrollan distintas estrategias para conocer su funcionamiento e identificar sus problemáticas.

La Tabla 2 da cuenta del plan de trabajo, es decir, las actividades a realizar en cada etapa de la presente investigación.

**Tabla 2 - Plan de trabajo del Proyecto de Investigación Organizacional**

<b>Fase I - Identificación de la demanda</b>	<b>Mayo</b>	<b>Junio</b>	<b>Julio</b>	<b>Agosto</b>
Se coordina entrevista con el Centro				
Se inicia expediente en Secundaria para iniciar investigación				
Entrevista exploratoria con la Coordinadora del centro				
Análisis documental				
Segunda entrevista con la Coordinadora del centro				
Tabla de análisis por dimensiones				
Identificación de la demanda				
Modelo de análisis				
Presentación de la Institución				
<b>Fase II - Comprensión del Problema</b>				
Encuadre teórico				
Actores involucrados y tabla de técnicas				
Relevamiento en profundidad				
Sistematización de la información				
Modelo del iceberg - FODA				
<b>Fase III - Conclusiones y acuerdos.</b>				
Conclusiones				
Redacción del informe final				

**Nota: Elaboración Personal**

### 1.4 - Encuadre teórico

A continuación, la Figura 1 da cuenta de los conceptos claves de la presente investigación, se trabaja en clave de Derechos Humanos, reconociendo a la educación

como un derecho de todas las personas, y asumiendo la discapacidad como diversidad funcional. La educación inclusiva rompe con el paradigma de la integración, apostando a la autonomía personal y se basa en el diseño universal de aprendizaje (DUA). En este contexto de inclusión la familia no es ajena, y se apuesta que pueda ser una aliada en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

La Educación en clave de Derechos Humanos y desde esta la óptica la educación inclusiva es “un viaje de ida (..) que muta desde una opción a un derecho” (...) “adviene el paradigma de la diversidad, el paradigma del derecho y prima la idea de educar en el marco de los servicios comunes y universales” (Borsani, 2018, p.14)

### **Educación Inclusiva**

La educación inclusiva apuesta a que todos los estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales. “La educación inclusiva supone tres aspectos relevantes: la presencia, la participación y los logros de los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados” (Borsani, 2018, p.37). La presencia refiere al acceso y permanencia en la escuela, la participación significa que el currículo y las actividades educativas contemplen las necesidades de todos los estudiantes, se considere su opinión en las decisiones que afectan sus vidas (atendiendo su bienestar emocional y social), por último, la inclusión aspira hacer efectivo el derecho a una educación de calidad.

Dice Borsani (2018):

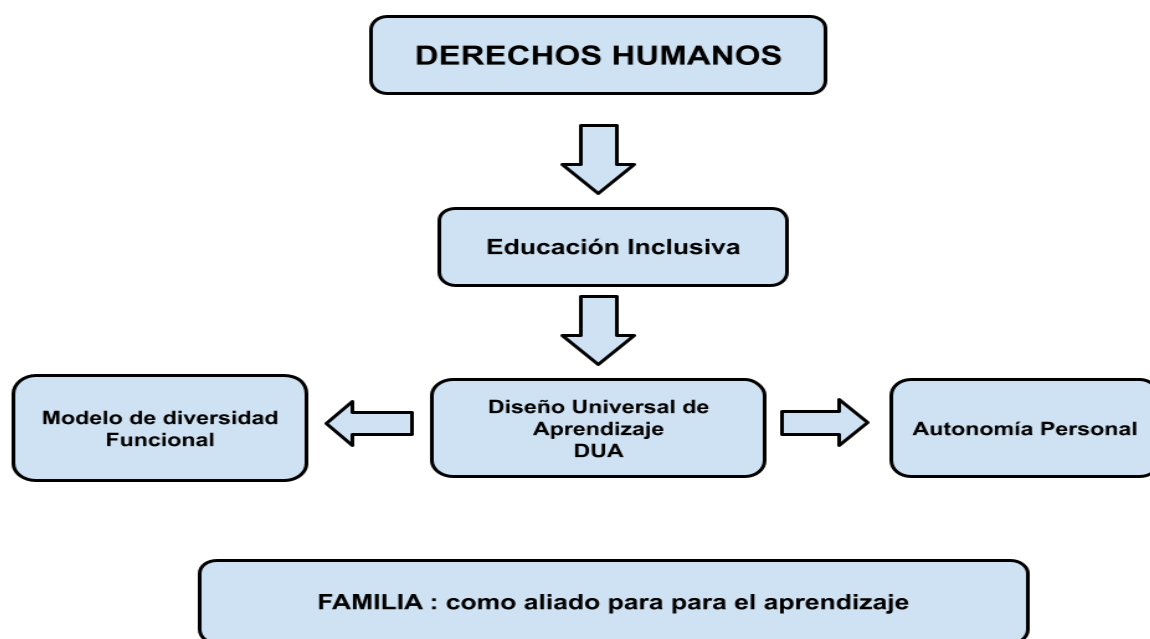
La idea es que en la escuela haya un lugar posible para cada alumno, lugar a encontrar, a construir, a disputar a sostener, donde cada alumno sea único desde su propia historia, pero a la vez sea uno más, una más en tanto pertenece a la comunidad educativa como alumno. (p.46)

Siguiendo a la autora “al hablar de educación inclusiva, hablamos de accesibilidad, ajustes razonables, barreras de aprendizaje y a la participación, configuraciones de apoyo, trayectoria integral (...)” (p.47)

La accesibilidad planteada como derecho implica el acceso a la escuela de todos los niños, niñas y adolescentes con o sin discapacidad. Las barreras para el aprendizaje y la participación, deben ser identificadas y eliminadas para que las personas con discapacidad puedan gozar de todos sus derechos y libertades fundamentales.

Los “ajustes razonables” y sistemas de apoyo son necesarios para superar estas barreras, siendo un conjunto de andamiajes para hacer posible la inclusión y aumentar la autonomía.

Figura 1 – Conceptos Claves



Nota: Elaboración Personal.

### En clave de derechos nuevos paradigmas:

#### 1 - Del modelo social de discapacidad al modelo de diversidad funcional

Dice Borsani (2018):

El modelo social de discapacidad consagrado en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad cambia el eje de atención de los estudiantes con discapacidad desde el paradigma médico al contexto social que rodea a la persona y confirma de qué manera este contribuye a la exclusión o a la plena participación. (p.38)

Palacios y Romañach (2006) plantearon un nuevo modelo para la consideración de la discapacidad: el modelo de la diversidad, que presentaron como una evolución del modelo social. El término proviene (Romañach y Lobato, 2005) desde el Foro de Vida Independiente (comunidad virtual fundada en 2001 y constituye un espacio reivindicativo y de debate de los derechos humanos de las mujeres y hombres con todo tipo de discapacidad). Proponen PDF = Persona con Diversidad Funcional, en el entendido que todos somos diversos y funcionamos de manera distinta, entienden que no es negativo ni médico y pone énfasis en la diferencia o diversidad, como valor que enriquece el mundo en que vivimos.

#### 2 - Autonomía personal

El concepto de autonomía personal también está consagrado en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), es posible definirla como la capacidad de controlar, afrontar y tomar por iniciativa propia decisiones en el ámbito público y privado dice Palacios (2008):

Los derechos de libertad y desarrollo de la autonomía personal presentan el otro pilar esencial para el logro de igualdad de oportunidades por parte de las personas con discapacidad. Es precisamente en el ejercicio de su autonomía donde las personas con discapacidad enfrentan las mayores dificultades y barreras sociales. (p. 294 – 295)

### **3 – Diseño Universal - Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)**

De acuerdo a lo que establece el Art. 2 Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad:

“Por “diseño universal” se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El “diseño universal” no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten.” (ONU, 2006)

Si bien el término no es de uso cotidiano en el ámbito escolar, es posible identificar diversos ejemplos en la vida diaria: los subtítulos de las películas, los intérpretes de lengua de señas en el informativo, puertas automáticas, rampas, funciones de accesibilidad integradas a teléfonos celulares u ordenadores, siendo claros ejemplos de diseño universal. El enfoque denominado Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) fue desarrollado por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST) y propone desarrollar propuestas curriculares accesibles a todos, el currículo tradicional pensado para la mayoría lo que impide que todos los estudiantes accedan al aprendizaje, es decir, el diseño homogeneizador se vuelve una barrera para la accesibilidad. Dice Borsani (2018) “Este enfoque de enseñanza ofrece a los estudiantes múltiples maneras de acceder al mismo concepto y les permite usar diferentes métodos y materiales para mostrar lo que saben” (p.55)

#### **Las familias en la inclusión educativa**

Si bien la familia es un sostén en la educación de sus hijos y su rol es innegable, no es fácil construir el vínculo escuela – familia. Las instituciones educativas deben promover el interés, la participación, la colaboración y el compromiso para la mejora del aprendizaje de sus hijos, logrando una alianza escuela – familia, que permita un conjunto de valores, creencias y prácticas compartidas.

El elemento central en el vínculo es la comunicación, escuela y familia deben conocerse y reconocerse, lograr acuerdos que formalicen ese vínculo, estableciendo metas comunes y el marco de acción de todos los involucrados.

Como señalan Porter y Towell (2017):

Más allá del liderazgo profesional, necesitamos reconocer que las escuelas son una parte vital de la comunidad y que mejorar la educación implica trabajar en alianza con los estudiantes y sus familias. (...) “Los padres deben participar con los docentes en el desarrollo e implementación del plan de estudios de cada niño, y se les ayudará si existe apoyo entre padres. Más ampliamente, para fortalecer la demanda de educación inclusiva son importantes las asociaciones de padres y las ONG que brindan apoyo para la incidencia. Las organizaciones de adultos con discapacidad pueden ayudar a reforzar este trabajo, por ejemplo, a través de campañas de matrícula universal. (p.9)

Según Simón, Giné y Echeita (2016)

Familia y escuela tienen roles diferentes pero complementarios y necesarios en este proceso hacia ese objetivo común y, ciertamente, cabría decir que en pocos años se han visto progresos muy significativos en esa dirección, si bien es cierto que –en según en qué contextos nacionales nos situemos–, el camino a recorrer es todavía muy largo. (p.26)

Para estos autores las familias son un apoyo, un aliado insustituible de los docentes y de la escuela en su tarea.

Los padres, madres, o tutores, así como otros miembros relevantes de la familia, disponen de información y recursos que son de gran utilidad para que el centro educativo alcance el objetivo común de optimizar el aprendizaje y la participación de cualquier alumno o alumna. (Simón, Giné y Echeita, 2016 p.28).

A modo de cierre de este apartado señalar que: “Tanto la educación como derecho, como los planteamientos de la Educación para Todos, constituyen asideros para hablar de calidad educativa, calidad de vida y construcción de sociedades justas y solidarias” (Valenciano Canet, 2008, p.13). El cambio de las prácticas de exclusión a las de inclusión invita a construir una sociedad más justa y plantea en qué clase de mundo se aspira a vivir.

## **2 - Desarrollo de la investigación**

El proceso de investigación se organizó en dos etapas, una exploratoria donde se realizó una primera colecta de datos y una segunda fase que implicó la comprensión del problema a través de un trabajo en profundidad.

### **2.1 - Fase exploratoria**

La primera etapa de la investigación se centró en la identificación de la demanda, y tuvo lugar entre los meses de mayo – junio de 2021 (Ver Tabla 3).

Se realizó inicialmente una entrevista exploratoria (conversación abierta) a la Coordinadora del Centro con la intención de conocer la historia de la Institución, su misión – visión, y elementos de su organización. Posteriormente se realizó una segunda entrevista exploratoria en la que se busca profundizar en el funcionamiento de la Institución en sus dimensiones organizacionales y administrativas, así como también definir la demanda (conversación con propósito explícito).

Además, se realizó el análisis documental de la página web del centro, y documentos de la Dirección General de Educación Secundaria.

**Tabla 3 – Técnicas de la fase exploratoria.**

Técnica	Unidad de análisis	Código	Actor o documento involucrado	Momento de la aplicación.
Entrevista Exploratoria	1	EEC	Coordinadora	14/5/2021
Análisis documental	1	ADW	Página Web de centro	Mayo 2021
	1	ADS	Guía (2013) Programas Educativos Especiales.	Mayo 2021
Observación Exploratoria	1	OE	Videoconferencia Zoom organizada por el Centro sobre Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)	27/5/21
Entrevista Exploratoria	1	EEC2	Coordinadora	10/6/2021

**Nota: Elaboración Personal.**

En la primera entrevista exploratoria (EEC) si bien se identificaron diversas demandas se entendió que las mismas escapan a la posibilidades y cometidos del presente trabajo, pero se identifican dos emergentes de interés: formación docente y las familias.

Ante las dos líneas identificadas, se realiza una segunda entrevista que busca definir la demanda, se pregunta de forma abierta a modo de acordar y colaborar efectivamente con la institución (Ver Anexo I – Entrevistas exploratorias)

Desde la coordinación se manifiesta que con las familias se hace poco, “Nosotros en las familias en realidad hacemos poquito, o sea y más ahora...” (EEC2 p.8) La pandemia trastocó su funcionamiento, hubo que “reinventarse”, se apuesta a un encuentro virtual, que será la primera actividad a distancia con las familias, dado que en 2020 no se hizo. (...) “Lo que hacemos siempre es un cursito, cursillo de (lecto - escritura) y familia, donde le enseñamos (), nociones básicas y además tienen otras con la psicóloga que lleva más esa parte de foro, de hablar un poco de cada situación, bueno eso es lo que hacemos todos los años rigurosamente” (EEC2 p.6-7).

Entre las dos entrevistas exploratorias, se participó de una video conferencia Zoom organizada por el Centro el día 27 de mayo, sobre Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) en la cual, casi al cierre una mamá manifestó por el chat sobre la jornada “*estas informaciones llenan el corazón de esperanza para la educación inclusiva de nuestros hijos*” confirmando la necesidad de participación. Esta instancia permitió evidenciar la demanda de la familia.

### **Análisis de la información:**

Para analizar las entrevistas exploratorias se elabora una matriz tomando las dimensiones del campo institucional siguiendo el análisis de Frigerio, et al (1992). Se entiende que si bien en el centro se conjugan todas las dimensiones: pedagógico – didáctica, organizacional, administrativa y comunitaria, la que prevalece por excelencia es la comunitaria dado que, atraviesa e interactúa con las otras. Siendo la institución un centro de recursos, es un referente para todas las instituciones de educación media, públicas y privadas acompañando a estudiantes, docentes y familias, siendo este último aspecto el eslabón más débil o el menos trabajado del centro, por lo que emerge de la entrevista con su Coordinadora.

A continuación, el modelo de análisis Figura 2, permite visualizar la demanda, tomando como analizador las dimensiones de la gestión, los actores y los factores causales.

**Figura 2 – Análisis de la demanda**



**Nota: Elaboración Personal**

A través de este modelo (Figura 2) se presenta la primera aproximación al problema, el cual se vincula con la dimensión comunitaria (evidentemente dada su relación con el “exterior”), pero también organizacional, entendida como los aspectos estructurantes de la organización. Como actores involucrados hablamos del “Centro Educativo” entendido como centro de recursos que involucra a sus dieciocho miembros siendo todos referentes en sus respectivas áreas, y las familias como demandantes de mayor participación. Como factores causantes posibles se identifican el escaso trabajo con la familia, la falta de tiempos y recursos, el contexto de pandemia y el deseo e interés de la familia por participar.

**2.2 – Fase comprensión del problema**

La segunda fase, toma como base la recolección de datos y análisis de la fase anterior, se identifican los actores institucionales que serán claves para brindar información y colaborar con la comprensión del problema. Se desarrolla entre los meses de junio, julio y agosto (Ver Tabla 4 – Técnicas de la fase comprensión del problema).

De los dieciocho integrantes del Equipo, se decide entrevistar a los tres Profesores Referentes territoriales y a dos técnicos del Programa, a través de una entrevista en profundidad semi – estructurada, la cual se testea con actores similares de otra institución. Del pre-testeo emerge que se valora positivamente el cuestionario y se brindan algunas sugerencias muy valiosas, desde la redacción y el contenido, atendiendo sus observaciones se realizan algunas modificaciones sobre el guion de la entrevista (ver Anexos II y III - Entrevista en Profundidad Semi – estructurada, cuestionario original y modificado). Corresponde mencionar que para todas las

entrevistas se solicitó el consentimiento informado correspondiente (Ver Anexos IV – Consentimiento informado).

Se apostó también a la observación, elaborando un registro (ver Anexo V – Registro de Observación) para participar de la actividad de presencialidad virtual a través de Zoom con las familias organizada por el centro en el mes de julio.

Con la vuelta a la presencialidad también se visita al Centro, situación que no había sido posible hasta el momento (Ver Anexo VI – Registro de Observación). Se elabora además un registro para el análisis documental (Ver Anexo VII) para otros documentos proporcionados por el Centro.

**Tabla 4- Técnicas de la fase de comprensión del problema.**

Técnicas	Unidad de análisis	Códigos	Actores o documentos Involucrados	Momento de testeo	Momento de Aplicación
Entrevista semiestructurada	1	EP1– PR	Referente territorial	5/7/21	8/7/21 - 14 hrs.
Entrevista semiestructurada	1	EP2 – PR	Referente Territorial	3/7/21	14/ 7/21 - 11:30
Entrevista semiestructurada	1	EP3 - PR	Referente Territorial	3 /7/21	14/7/21 - 14:30
Entrevista semiestructurada	1	EP4 – T1	Técnico 1	5/7/21	16/7/21 - 9:30
Entrevista semiestructurada	1	EP5 – T2	Técnico 2	3 - 5/ 7/21	19/7 /21 - 12:30
Observación	1	O1	Centro Educativo – Familias – Otros	Junio 2021 (tutor)	1/7/21 Taller del Centro.
	1	O2	Visita al Centro	Agosto 2021	4/8/21
Análisis documental	1	AD1	Proyecto creación y ampliación del Centro.	Agosto 2021	4/8/21
	1	AD2	Fichas de los estudiantes.		4/8/21

**Nota: Elaboración Personal**

### Niveles y lógicas en juego

De la información recabada en las entrevistas, se realizó el proceso de análisis, se utilizó el modelo de Iceberg (Figura 3) a modo de exponer los datos más relevantes en relación al problema, evidenciando lo visible, lo priorizado y lo subyacente en la institución. En la cima del iceberg, en lo visible: se identifica un equipo profesional y comprometido, de buen relacionamiento con las familias y que trabaja a demanda con ellas.

En un segundo nivel, se destacan las prioridades del centro: acompañar al estudiante y a su familia, se apuesta a desarrollar la autonomía de los estudiantes, y se priorizan

los encuentros a inicio y finales de año, como una forma sistemática de trabajo general e individual con las familias.

Por último, los aspectos subyacentes que no se ven o no manifiestan abiertamente, pero se infieren del análisis: la centralización territorial del centro, y de la gestión, la falta de espacios y recursos para brindar herramientas a las familias y la ausencia de actividades específicas con ellas.

### **Lo visible**

Todos los entrevistados tienen formación docente, dos de ellos ocupan cargos de adscripción, son referentes de participación (Departamento Integral del Estudiante de la DGES) e inclusión (Red Mandela de Educación Media que incluyen en el sistema educativo común a adolescentes que se enfrentan a diversas situaciones de discapacidad). Todos poseen una antigüedad mayor a diez años en Secundaria, son efectivos en sus disciplinas y han accedido a sus cargos por concurso, tienen como mínimo la formación que ofrece el centro en discapacidad, aunque reconocen que su formación es permanente.

“...tengo un magíster en educación y tengo un posgrado en dificultades de aprendizaje...” (...), la formación en inclusión es la constante “me he formado en diferentes instancias de educación inclusiva...” (EP5 – T2 p.1) “...siempre he ido haciendo algún curso como para mantenerme al tanto y aggiornato con el tema de la inclusión...” (EP1 - PR p.1) “...todo lo que sea cursos que rondan la inclusión ahí estoy”. (EP3 – PR p 1),

(...) después tengo la posibilidad de viajar a Bolivia y hacer ahí un curso específico de distintas discapacidades y el abordaje en educación, que tenía que ver con el DUA, algo que estaba surgiendo hace unos tres o cuatro años atrás, y hoy se está abordando en nuestro país como una forma de abordaje a nivel de la inclusión. (EP4 – T1 p.1).

Actualmente se encuentran todos en una formación específica ofrecida por el Centro y una organización internacional sobre discapacidad.

Se destaca especialmente su compromiso para con los estudiantes y su tarea:

(...)yo me enamoré de esa causa y como que empecé a descubrir que me gustaba mucho más y que nada, los estudiantes (...) con alguna discapacidad me enseñaban a mí... (...) no sé si para los gurises está siendo muy útil mi presencia, pero para mí está siendo...(ríe) muy constructivo (EP2 - PR p..1-2)

“...un orgullo estar dentro del (centro) porque esto abre caminos a lo humano ¿no?, la parte humana, la empatía del otro y los aprendizajes que vamos teniendo día a día con ellos” (EP3 - PR p.8)

Pensando en los estudiantes con discapacidad en los territorios dice uno de los entrevistados:

el objetivo es que no te quede ningún chiquilín, a veces decís ‘capaz que hay alguno y yo no me he enterado...’ (...) y yo como que me siento responsable, es decir, cómo puede ser que dentro de mi zona haya y yo no me enteré (EP1 - PR p.6)

En general, los entrevistados señalan una buena relación con las familias:

una vez que se logra un buen vínculo es buena la relación que se mantiene, a veces es intermitente, a veces cuando los chiquilines funcionan y bueno, y están aceitadas las herramientas, la familia como que desaparece un poco o acuden cuando tienen una problemática puntual: 'me sacaron la pensión', 'no tiene computadora', o sea cosas muy puntuales. (EP 5 – T2 p.5)

La cita deja en evidencia no sólo el vínculo sino el trabajo a demanda con ellas, dice el mismo entrevistado:

(...) es un poco a demanda de las familias, porque tenemos situaciones de familias muy presentes que no son la mayoría de los casos, por lo general son familias muy desmembradas o con gente muy desbordada por toda una situación socio - económica compleja, y bueno es un poco a demanda de ellos. (EP 5 – T2 p.1)

### **Lo priorizado**

Al analizar las entrevistas se vislumbra claramente que la prioridad del centro son los estudiantes:

“...mi rol consiste justamente en hacerle el acompañamiento al estudiante y a la familia (...) “ver su proceso académico, qué es lo que está dificultando, cuáles son las barreras, a ver cómo las podemos superar...” (EP2 - PR p.2 -3)

(...) mi rol es bien anclado en lo educativo, entonces con el estudiante hacer el nexo con la institución, con los distintos actores de la institución y con la familia brindarles apoyo en cuanto a facilitarles los servicios o direccionarlos en aquellas instituciones donde ellos pueden hacer trámites ¿no?, trámite de INDA, de BPS, asistencia social, asistencia psicológica (...). (EP 5 – T2 p.1),

El contacto con las familias es para seguir y acompañar el proceso de sus hijos:

“...ese acompañamiento que hace la familia al estudiante es fundamental para verlo reflejado en el desarrollo o en el desempeño de cada uno de los estudiantes, como en todos los chiquilines con discapacidad o sin discapacidad”. (EP1 -PR p.2)

La otra prioridad del centro que se desprende de las evidencias, es el desarrollar la autonomía de los estudiantes,

(...)nosotros siempre aconsejamos enseñamos a que cada chico tiene que ser autónomo, sus papás no van estar toda la vida al lado de ellos (...) deben acompañar y estar en el proceso de aprendizaje de sus hijos, pero ojo, no vivir por ellos, deben tener su vida propia su individualidad(...). (EP3 - PR p. 6 - 7)

Con respecto a este tema y la familia señala:

hay otras familias que la sobreprotección es tan grande que los quieren tener siempre, no piensan muchas veces en la autonomía y la sobreprotección es tan grande...que de alguna manera le coartan la libertad ¿no?, los tienen en esa burbuja (...) (EP4 – T1 p.6)

Señala además este actor que tanto el centro, como su coordinadora estimulan la autonomía en la familia y en las instituciones educativas, para evitar que la falta de autonomía en el hogar se continúe reproduciendo en la institución.

“...ellos son seres que pueden aprender sea la discapacidad que tengan, pueden aprender y bueno a lo que apuntamos es a eso, a que sean personas independientes y autónomas”. (EP3 - PR p.7).

La institución trabaja con la familia de manera colectiva e individual en dos instancias, una a comienzo del año (ingresos) y la otra al cierre del año lectivo.

(...) con las familias para bueno contarles un poco de que se trata, ver cuáles son sus mayores miedos, frustraciones, y ver en qué podemos ayudar, conocerlos un poco más y a partir de allí se van construyendo las demandas más individuales (...). (EP5 – T2 p.3).

A nivel individual, ante cada ingreso, se completa una ficha del estudiante (D2 - ver modelo) que nace de una entrevista del estudiante junto a un referente adulto familiar o institucional, que firma el documento, en la misma se registran las intervenciones realizadas por los distintos miembros del equipo.

A fin de año se realiza otro encuentro “como para mostrar lo que se ha hecho” (EP1 – PR p.4). Con respecto al último encuentro presencial (2019) dice un entrevistado:

fue una muestra (...) de lo que había logrado durante el año con el centro educativo, cómo había acompañado la familia y cómo lo veía la familia, qué proceso había hecho el estudiante, entonces los padres, las madres contaban bueno al principio fulanito estaba medio desmotivado, pero después que se le presentó la forma de trabajo, - lo noté mejor, se enganchó con la propuesta, los profesores al principio tenían miedo, pero ahí entonces apareció la figura del centro, y a través del centro pudimos caminar juntos(...) (EP2 - PR p.4 - 5).

## **Lo subyacente**

Tomando la evidencia de los aspectos priorizados emerge claramente que no hay espacios específicos para el trabajo con las familias, faltan espacios y recursos para brindar herramientas valiosas.

“es difícil a la distancia mantener un encuentro cercano (...) realmente por razones de tiempo y de que somos un equipo de dieciocho personas, no hemos podido, a veces la familia se nos ha escapado, tenemos siempre como un debe ahí de más contacto...” (EP5 – T2 p4).

“Tiene ciertas debilidades (hablando del centro) en que es imposible con el personal que tiene, con los recursos que tiene, llegué al país, a cada rincón del país como debería llegar...” (EP1 - PR p.4). Con estas palabras se refuerza la cita anterior, pero además da cuenta de otro aspecto subyacente, la centralización territorial del Centro y de la gestión.

Cuando se habla de encuentros siempre son en Montevideo, “...nosotros trabajamos con todo el país, los que asisten son más que nada Montevideo, y eso es algo que el Zoom nos permitió ampliar”. (EP5 – T2, p.3).

Sin duda haciendo referencia al encuentro con familias del mes de julio (O1) donde hubo presencia de varias familias del interior, aunque Montevideo monopolizó el encuentro.

Imagínate que (la coordinadora) con el equipo de trabajo de Montevideo, tiene que hacerse cargo de Montevideo que son, la gran parte del país está ahí, y

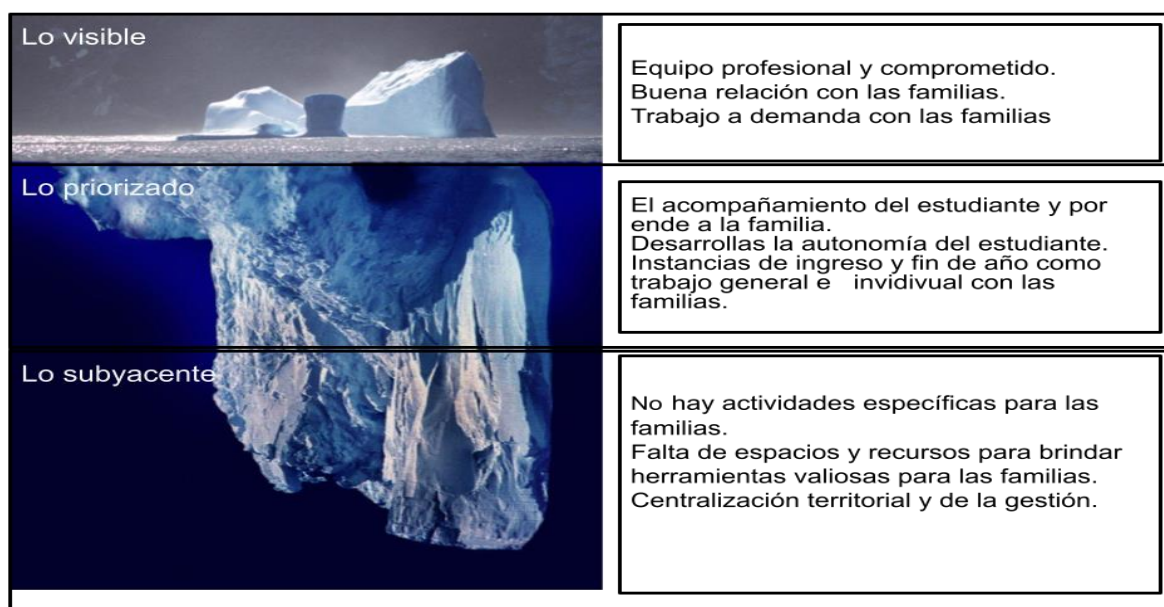
después de todos los otros departamentos... (que no hay referentes territoriales), imposible estar como sería el ideal, de poder hacer un seguimiento más cercano (...). (EP1 - PR, p.9)

Los diferentes beneficios, pensando en los apoyos y áreas con los que trabaja el centro, apenas dan abasto con Montevideo, pueden viajar relativamente poco y es impensable hacer seguimiento.

Por último, con respecto a la centralización de la gestión, corresponde señalar que la coordinación siempre está presente, en las entrevistas, talleres y encuentros:

(...) ella quiere estar en todo, por más que delega, y yo considero que en mí tiene confianza, pero a ella le gusta estar en todas las situaciones, capaz que hay otras experiencias que la llevan a tener que hacer ese seguimiento así cercano (...). (EP1 - PR p.7)

**Figura 3 – Modelo de Iceberg**



**Nota: Elaboración Personal**

Otra de las técnicas utilizadas para el análisis fue la elaboración de una matriz FODA (ver Figura 4) a modo de identificar las fortalezas, oportunidades, dificultades y amenazas dentro del centro en relación con el problema y orientando las líneas de acción del Plan de Mejora.

**Figura 4 - Matriz FODA**



**Nota: Elaboración Personal**

Como fortalezas se destaca al equipo del Centro, dado su profesionalismo y compromiso, así como el reconocer la falta de trabajo con las familias, como oportunidades, se valora el deseo e interés de las familias de participar y la experiencia del trabajo online por la pandemia lo cual generó la creación de otros espacios de comunicación, así como el retorno a la presencialidad. Referido a las debilidades, se identifica la centralización territorial del Centro en Montevideo y zonas aledañas, así como de la gestión, un escaso trabajo con las familias (asumido por la institución), dada la falta de tiempos y recursos. Sumado a todo esto, emana también de las entrevistas el no llevar registro de las inquietudes de la familia.

Como amenazas, se identifica que, al no existir actividades específicas con las familias, las mismas no pueden acceder a herramientas valiosas lo cual dificulta convertir a la familia en un aliado en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

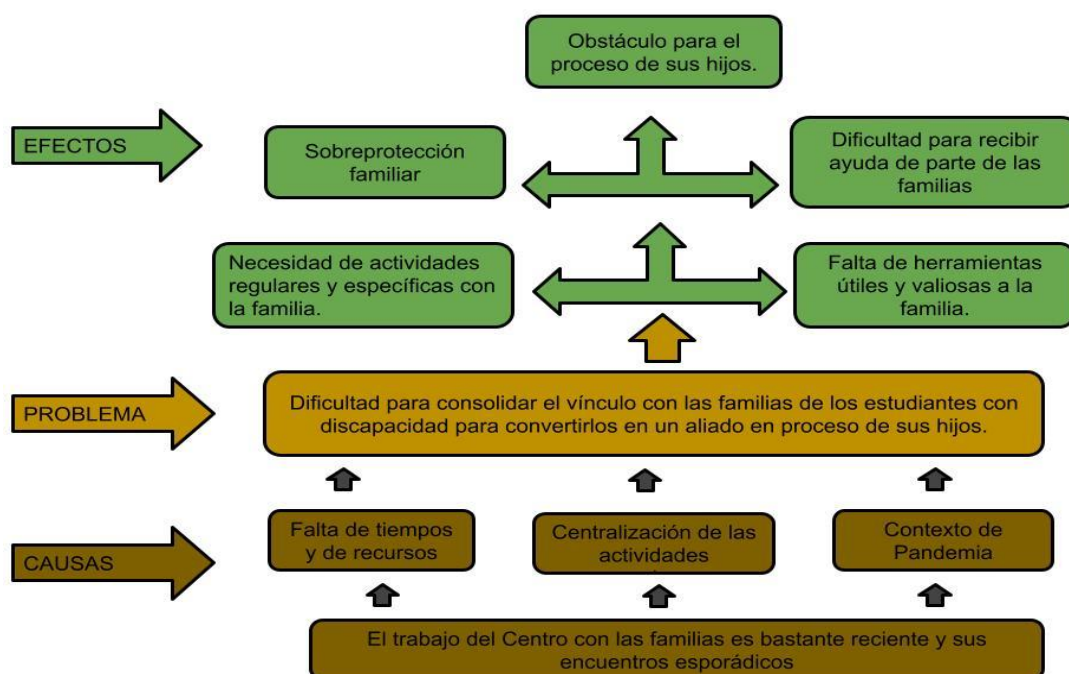
### 3 – Conclusiones y acuerdos con la organización

#### 3.1- Aproximación diagnóstica

Luego de analizar la evidencia se elabora como herramienta el árbol de problemas, estableciendo en el centro (tronco) el problema central, en las raíces las causas primarias y secundarias, en la parte superior las consecuencias y/o efectos derivados del problema (ver Figura 5 - Árbol de problemas).

El problema central es la dificultad para consolidar el vínculo con las familias de los estudiantes con discapacidad para convertirla en un aliado, como causa primaria se señala el trabajo reciente y la escasa frecuencia del Centro con ellas, incidiendo resto de las causas junto al agravante de la pandemia. Como consecuencias se identifica: la necesidad de actividades regulares y específicas con las familias, dado que está situación impide a las familias acceder a herramientas útiles y valiosas. La sobreprotección familiar genera la dificultad de recibir ayuda, convirtiéndose la familia en un obstáculo para el proceso de los estudiantes.

Figura 5 – Árbol de Problemas

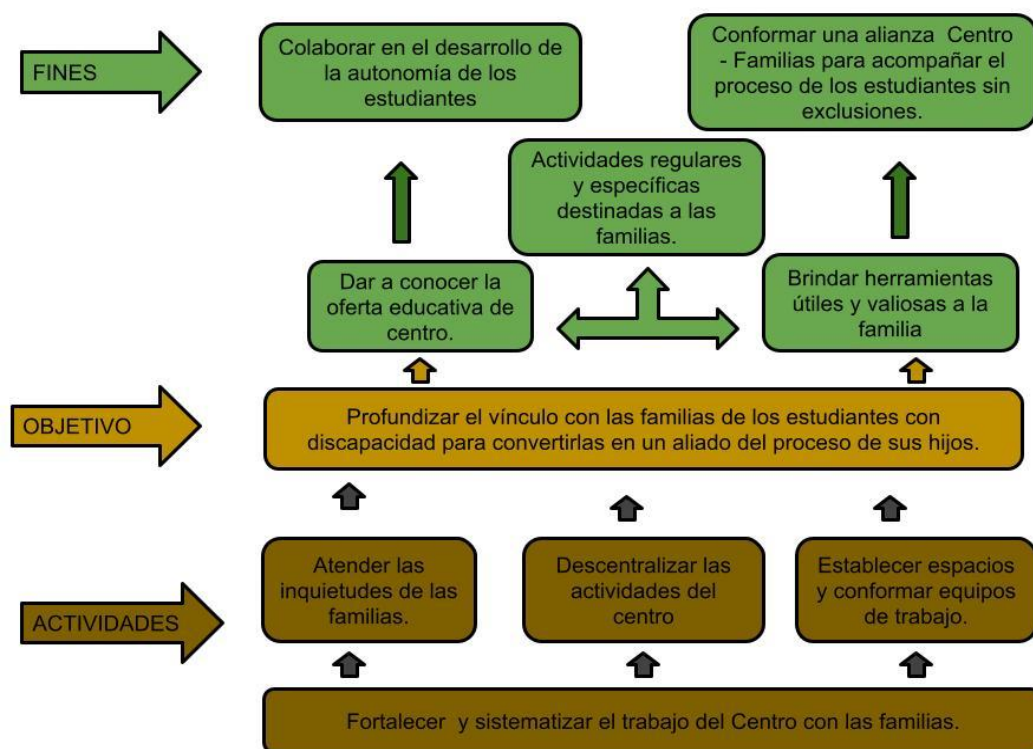


**Nota: Elaboración Personal**

Para la construcción del árbol de objetivos, el problema se convierte en propósito, es decir, se busca profundizar el vínculo con las familias hasta convertirla en un aliado en el proceso de sus hijos. Las causas negativas se manifiestan en positivo expresando las actividades: atender las inquietudes de las familias, establecer espacios y conformando equipos de trabajo, apostando a la descentralización de las actividades del Centro. Por último, los efectos se transforman en metas o fines que se aspiran alcanzar siendo en este caso, conformar una alianza entre el Centro y las familias, a través de instancias regulares y específicas que permitan a la familia conocer la oferta educativa del centro, apropiarse de herramientas útiles y valiosas,

así como también colaborar en el desarrollo de la autonomía de sus hijos. (ver Figura 6 - Árbol de objetivos).

**Figura 6 – Árbol de Objetivos**



**Nota: Elaboración Personal**

### 3.2- Referencias para el Plan de mejora:

Finalizada la etapa de investigación organizacional, se procederá a esbozar las líneas para un plan de mejora, el mismo será impulsado y acordado con la institución de práctica. Tomando como insumo el árbol de objetivos, la apuesta es mejorar el vínculo con las familias, para convertirlas en un aliado en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad considerando la dimensión organizacional - comunitaria.

El plan contará como equipo impulsor a tres de los actores institucionales:

- Técnico 1 – dado que es el actor con más antigüedad en el Centro.
- Técnico 2 - dada su cercanía con las familias.
- Uno de los Profesores Referentes Territoriales, apostando a la descentralización.

Se aspira a construir y fortalecer el vínculo con las familias generando instancias de trabajo específico, basado en la comunicación, participación y colaboración. Promover las prácticas de autonomía y la concepción de la diversidad funcional; debe ser una labor del centro con las familias, para que las acepten y compartan, permeando así a las instituciones educativas, a modo de romper con la concepción integracionista y lograr a una efectiva inclusión sin lazos de dependencia.

El plan se elaborará entre los meses de septiembre a diciembre, será compartido luego con la Institución y se apuesta a que pueda implementarlo, si así lo desea el centro durante el 2022.

## **Bibliografía:**

- Booth, T & Ainscow, M (2004) *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO/CSIE.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Borsani, M.J (2018) *De la Integración Educativa a la Educación inclusiva. De la opción al derecho*. HomoSapiens Ediciones
- CAST (2008). Universal design for learning guidelines version 1.0. Wakefield, MA: Author.
- ONU (2006) Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.  
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.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*. Madrid: CERMI – Grupo Editorial CINCA.
- Palacios, A, & Romañach, J (2008) El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios Revista Sociológica de Pensamiento Crítico Vol. 2* (2) 37 - 47 <http://www.intersticios.es>
- Porter, G.L & Towell, D (2017) *Promoviendo la Educación Inclusiva. Claves para el cambio transformacional en los sistemas de educación*. Centre for Inclusive Futures
- Romañach, J, & Lobato, M (2007) Diversidad Funcional. Nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Comunicación y discapacidades actas de foro internacional* 321 – 330.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2393402>
- Simón, C, Giné, C, & Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 25-42. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>
- Valenciano Canet, G (2009) Construyendo un concepto de educación inclusiva: Una experiencia compartida. En M.P Sarto & M. E Vanegas (Eds.), *Aspectos Clave de la Educación Inclusiva* (pp. 13 – 24) Publicaciones del INICIO.

## **Anexos**

### **Anexo I – Entrevistas exploratorias.**

La primera entrevista exploratoria no tuvo guion previo, fue un diálogo dinámico y abierto, donde se apostó que el actor hablará libremente de su centro.

La única interrogante que se deslizo con intencionalidad fue sobre cuáles eran los problemas o preocupaciones que tenía la coordinadora con respecto a su centro.

La segunda entrevista exploratoria tenía como finalidad conocer más sobre la estructura del centro, su funcionamiento es sus dimensiones organizacionales y administrativas, se elabora un temario - guía:

- Estructura del Centro.
- Distribución de tareas.
- Funcionarios – cargas horarias.
- Funcionarios administrativos.
- Coordinación, si existe, ¿Con qué frecuencia se realiza?
- Registros de los estudiantes.
- Transito – Trayectorias educativas.
- Vínculos con el DIE (Departamento Integral del estudiante)
- Adecuaciones curriculares.

Ante los dos emergentes identificados en la primera entrevista: formación docente y familia, se propone a la institución ¿cuál camino tomar?

### **Anexo II – Entrevista en Profundidad Semi – estructurada.**

1- Formación

2- Antigüedad en CER, ¿cómo llegó al centro?

3- ¿Tiene formación en discapacidad visual?

4- ¿Cuáles son las tareas que realiza en Centro?

5- ¿Tiene vínculo con las familias?

6- ¿Qué apoyo/ tarea realiza/brinda desde su rol a las familias?

7- ¿Cuáles son las principales preocupaciones de la familia? ¿Realiza registro de estas preocupaciones y/o demandas? ¿Cómo? ¿Dónde?

8- ¿Participa de los talleres y/ o cursos brindados por el Centro para las familias? ¿Qué temas se abordan?

9- ¿Cree que la familia es un aliado para el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual o por el contrario cree que es un obstáculo?

10- Algo que quieras agregar... (específico del trabajo con las familias).

### **Anexo III – Entrevista en profundidad Semi- estructurada, Modificación luego del testeo**

1 - Formación y experiencia.

2- Antigüedad en CER, ¿cómo llegó al Centro?

3- ¿Tiene formación en discapacidad visual?

4- ¿Cuáles son las tareas que realiza en el Centro?

5 ¿Tiene vínculo con las familias? ¿Cómo se da ese vínculo y con qué frecuencia?

6- ¿Qué tarea de apoyo realiza desde su rol a las familias?

7 - ¿Cuáles son las principales inquietudes de las familias? ¿Realiza registro de estas inquietudes? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Con qué finalidad?

8 - ¿Participa de los talleres/cursos brindados por el centro para las familias? ¿Qué temas se abordan? ¿Cree que los talleres brindan herramientas valiosas para las familias?

9 - ¿Las familias logran participar del acompañamiento que brinda el centro? Según su experiencia, cuándo la familia se vuelve un aliado o un obstáculo.

10 - Además de los cursos, ¿qué otra actividad cree que favorece el vínculo con la familia?

11 - ¿Algo que quieras agregar?

### **Anexo IV – Consentimiento Informado**

Ha sido invitado a participar en la investigación sobre “Inclusión educativa” en el marco del Proyecto de Investigación Organizacional de la Maestría de Gestión Educativa de la Universidad ORT, Uruguay.

Si aceptas participar de esta investigación, nos reuniremos por zoom para realizar una entrevista que tomará aproximadamente una hora y será grabada.

Tu identidad será protegida utilizando códigos, y nombres ficticios en el manejo, análisis e interpretación de los datos. Toda la información o datos que podrían identificar al participante serán manejados confidencialmente

Si ha leído este documento y ha decidido participar, por favor entienda que su participación es completamente voluntaria y que tiene derecho a abstenerse de participar o retirarse del estudio en cualquier momento, sin ninguna penalidad. También tiene derecho de no contestar alguna pregunta en particular, así como recibir una copia de este documento.

Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre esta investigación, por favor comuníquese con Rossana Pintado, Cel 096488710 [rohist621@gmail.com](mailto:rohist621@gmail.com)

### **Anexo V - Registro de Observación (O1).**

Fecha	
Duración	
Número de participantes	
Nivel de participación	
Integrantes:	
Expositores	
Modalidad de trabajo	
Clima	
Vinculación	
Temas abordados	
Datos relevantes (apuntes)	

### **Anexo VI – Registro de Observación (O2)**

Ubicación.

Distribución del espacio.

Accesibilidad

Salones

Material didáctico.

Funcionarios y estudiantes presentes.

Clima de trabajo.

Otros datos relevantes

### **Anexo VII – Análisis documental**

Preguntas guía para el análisis.

¿Quién escribe o elaboro el documento?

¿En qué año?

¿Público – privado?

Contenido: información relevante, principales temas abordados.

Ideas claves

Ideas que se repiten.

Ideas nuevas.

Alguna cita – registro/código.

## **Anexo II – Proyecto de Mejora Organizacional (PMO)**

UNIVERSIDAD ORT URUGUAY  
Master en Gestión Educativa.  
Plan de Mejora organizacional

Investigador: Rossana Pintado (214869)  
Docente Orientador: Claudia Cabrera Borges.  
25 de noviembre, 2021.

## Índice

1 – ANTECEDENTES .....	125
1.1 - Aproximación diagnóstica:.....	125
1.2 - Acuerdos establecidos con la Organización:.....	125
2 – PLAN DE MEJORA .....	126
2.1 - Los Objetivos:.....	126
2.2 - Logros proyectados: .....	127
2.3 - Líneas de actividad:.....	127
2.4 - Personas implicadas:.....	128
2.5 - Recursos: .....	129
2.6 - Cronograma:.....	129
2.7- Planilla Integradora:.....	130
3- Bibliografía: .....	133
4- Anexos: .....	135

## **1 – ANTECEDENTES**

El presente documento se genera a partir del proceso iniciado en el Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) durante los meses de mayo a agosto del 2021, en un centro de recursos para estudiantes con discapacidad.

Luego de realizada la investigación e identificada la problemática a trabajar, se esbozaron algunas líneas de trabajo para implementar un Plan de mejora que en presente informe se detalla.

### **1.1 - Aproximación diagnóstica:**

La investigación realizada en el marco del proceso del Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) en un centro de recursos para estudiantes con discapacidad, permitió identificar la demanda y posteriormente construir una situación problema.

La investigación PIO se desarrolló en dos etapas: 1) a través de las entrevistas exploratorias realizadas a la Coordinación del Centro, se identifica la demanda y se acuerda con la institución poner el foco en las familias. 2) En la fase “comprensión del problema” se utilizaron otras técnicas y se realizaron entrevistas semi - estructuradas a otros actores involucrados: dos técnicos del centro y los 3 profesores referentes territoriales, a modo de profundizar en la comprensión del problema.

Tras el análisis de la evidencia recabada se identifica como problema central: “la dificultad para consolidar el vínculo con las familias de los estudiantes con discapacidad para convertirla en un aliado” (PIO, p.19).

Tomando las dimensiones del campo institucional siguiendo el análisis de Frigerio, et al (1992), se considera que las dimensiones comprometidas son la organizacional y la comunitaria, siendo esta última la que prevalece.

Finalizada la etapa diagnóstica: “Tomando como insumo el árbol de objetivos, la apuesta es mejorar el vínculo con las familias, para convertirlas en un aliado en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad...” (PIO, p.20) desde aquí se procede a esbozar las líneas del plan de mejora.

La apuesta se centró en construir y fortalecer el vínculo con las familias generando instancias de trabajo específico (Porter y Tower, 2017), promoviendo las prácticas de autonomía y la concepción de la diversidad funcional (Palacios y Romañach 2008, Palacios 2008).

### **1.2 - Acuerdos establecidos con la Organización:**

Al finalizar la investigación organizacional, se envió por correo electrónico el informe PIO a la Coordinadora del centro para su lectura y posteriormente se realizó un encuentro presencial – virtual a través de Zoom, para intercambiar sobre el informe y el equipo impulsor propuesto en el mismo.

Como equipo impulsor del Plan de mejora se propone a tres de los actores institucionales entrevistados:

- Técnico 1 – dado que es el actor con más antigüedad en el Centro.
- Técnico 2 - dada su cercanía con las familias.
- Uno de los Profesores Referentes Territoriales, apostando a la descentralización.

Definido el equipo de trabajo, se les envió el informe PIO por correo electrónico y se coordina un primer encuentro presencial - virtual por Zoom para el día 11 de noviembre. En esa instancia se trabaja con lo más significativo del informe PIO y presenta un borrador de actividades propuestas para el plan de mejora, atendiendo el trabajo realizado por el centro se proponen y se acuerdan algunas modificaciones. En una segunda instancia de trabajo con el equipo impulsor, se ajusta el plan de actividades y el cronograma correspondiente. Los temas tratados, así como los acuerdos alcanzados pueden verse en el Anexo I – Actas con el equipo Impulsor.

El diseño del Plan de Mejora Organizacional se desarrolló entre los meses de octubre y diciembre y se dividió en tres fases como se señala en la Tabla 1.

**Tabla 1 – Fases de diseño del Plan de Mejora organizacional.**

<p style="text-align: center;"><b>Fase I Octubre</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrega de informe PIO a la Institución.</li> <li>• Acuerdos y nombramiento del Equipo Impulsor</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Fase II Octubre - noviembre</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrega de PIO al equipo impulsor.</li> <li>• Reuniones y acuerdos con el equipo impulsor.</li> <li>• Redacción del Plan de Mejora Organizacional (PMO)</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Fase III Noviembre – Diciembre</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrega de PMO.</li> <li>• Presentación de la propuesta a la Institución.</li> </ul>

**Nota:** Elaboración Personal.

## **2 – PLAN DE MEJORA**

En el presente apartado se presentan los componentes del Plan de Mejora, los objetivos y logros proyectados, así como las actividades propuestas, los recursos requeridos y el cronograma de ejecución. Se incorporan además los dispositivos de seguimiento, comunicación, gestión financiera y gestión de riesgos, que harán sustentable al PMO.

### **2.1 - Los Objetivos:**

El objetivo general, así como los objetivos específicos fueron acordados con la Institución y se trabajó a partir de ellos en las reuniones con el equipo impulsor.

Como objetivo general se estableció: Profundizar el vínculo con las familias de los estudiantes con discapacidad para convertirlas en un aliado en el proceso de sus hijos.

Los objetivos específicos (OE) fueron los siguientes:

- OE1 – Atender las inquietudes de las familias.
- OE2 – Conformar equipos de trabajo y organización de talleres específicos.
- OE3 – Descentralizar las actividades.

El OE1 apuesta a conocer a las familias y sus inquietudes para desarrollar un plan de trabajo que permita atenderlas de manera colectiva y no aisladamente frente a un emergente – inquietud concreta. El OE2 partiendo de las demandas detectadas apuesta a brindar herramientas valiosas a las familias, a través de talleres específicos buscando con ellos también cumplir con el OE3 a modo de descentralizar las actividades de la Institución, la apuesta es que la familia participe en sus propios territorios y/o regionales.

## **2.2 - Logros proyectados:**

Para cumplir con el objetivo general del PMO, se establecen para cada objetivo específico las metas e indicadores de logro, que permitirán su seguimiento (monitoreo) a lo largo del proceso. A continuación, se señalan las metas previstas en relación a los objetivos de plan:

OE1 – Revelar características e inquietudes del 100% de las familias (situación socio – económica, nivel socio – educativo, cómo manejan la discapacidad de sus hijos, herramientas con las que cuentan, etc.) y desarrollar un plan de trabajo.

OE2 – Atender entre el 90 a 100% de las demandas detectadas. Que al menos el 50% de las familias participen en al menos 1 de los talleres propuestos.

OE3 – Desarrollar las actividades por región apostando a que al menos el 50% de las familias participe en al menos 2 de las instancias propuestas.

## **2.3 - Líneas de actividad:**

Para alcanzar las metas proyectadas se proponen distintas actividades las cuales están coordinadas con cada OE y el objetivo general del PMO. Lo que se propone para cada OE toma como punto de partida lo que el centro ya hacía como “actividades” con la familia, se agregan algunas sutiles modificaciones, así como actividades innovadoras.

OE1 – las actividades vinculadas a este objetivo apuestan a reconocer el referente familiar, indagar sus inquietudes, dar a conocer la oferta educativa del centro, establecer una línea de comunicación con las familias y así poder desarrollar un plan de trabajo con ellas.

Para llevarlas a cabo la Coordinación y el equipo impulsor organizarán el procesamiento de la información junto a la ayuda de profesor referente de diseño gráfico (a través de algún procesador digital). En instancias de coordinación se planificará la jornada de bienvenida, siendo la primera instancia para evaluar la participación de las familias y aplicar la ficha para relevar sus inquietudes.

OE2 – las actividades vinculadas a este objetivo parten de las demandas de las familias para establecer talleres específicos a modo de encuentro y de formación, es decir, brindar herramientas útiles y valiosas para las familias.

Desde la Coordinación junto al equipo impulsor se establecerá para cada taller un profesor referente, encargado de coordinar dicha actividad con sus colegas, deberán presentar una planificación, selección de contenidos, la modalidad de trabajo (presencial, virtual, nacional o regional) y cantidad de sesiones con la familia. Los espacios de coordinación serán las instancias de monitoreo de esta actividad.

El Profesor Referente de diseño gráfico será el encargado de difundir estas actividades y llevar registro de la participación de las familias. (Ver dispositivo de seguimiento en 2.7 – Anexo II)

OE3 - las actividades vinculadas a este objetivo apuestan a generar espacios de participación atendiendo sus demandas como el OE2, pero además con la clara intención de descentralizar las actividades de la institución.

Para la realización de estas actividades desde la Coordinación, el equipo impulsor y los Profesores referentes territoriales se organizarán instancias de coordinación y organización con sus respectivas comunidades (trabajo en redes con otras instituciones educativas, intendencias, ONG, medios de comunicación y obviamente las familias). El profesor referente de diseño gráfico junto a los profesores referentes territoriales, se encargarán de la difusión, además de relevar las familias convocadas en cada región y registrar su asistencia. (Ver dispositivos de comunicación y Anexo II)

## 2.4 - Personas implicadas:

La implementación del plan de mejora estará a cargo del Equipo Impulsor en calidad de responsables y en el resto de los funcionarios de centro en calidad de apoyo. Además de los funcionarios del centro, se entiende que otros actores de la comunidad educativa a nivel país pueden y deben estar involucrados y ser un apoyo, pero asumiendo que el centro trabaja con más de 400 estudiantes, que asisten a diversas instituciones de educación media (pública y privada) se hace bastante difícil detallar un número exacto de personas. En la Tabla 2- Personas implicadas en el Plan de mejora, se señalan a los funcionarios responsables y de apoyo en el centro, así como a otros posibles involucrados (otros apoyos) de modo tentativo.

Tabla 2 – Personas implicadas en el Plan de mejora.

Equipo Impulsor (Responsables)	Funcionarios del centro (Apoyos)	Involucrados (Otros apoyos)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico 1</li> <li>• Técnico 2</li> <li>• Profesor Referente Territorial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinadora.</li> <li>• Profesores Referentes territoriales (2)</li> <li>• Técnicos (4)</li> <li>• Referente gráfico</li> <li>• Referentes de materiales (4)</li> <li>• Docentes (3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Familias</li> <li>• Inspección Referente.</li> <li>• Inspecciones regionales.</li> <li>• Inspecciones de Institutos y Liceos.</li> <li>• Direcciones de Liceos y Escuelas</li> </ul>

		<p>Técnicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adscriptos.</li> <li>• Referentes Sexuales.</li> <li>• Equipos multidisciplinarios.</li> <li>• Acompañantes terapéuticos.</li> </ul>
--	--	--

**Nota: Elaboración Personal.**

## 2.5 - Recursos:

Los recursos necesarios para implementar el Plan de mejora se realizaron tomando en cuenta la realidad de la institución, optimizando los recursos humanos y materiales existentes. En la Tabla 3 – Recursos, se detallan los mismos:

**Tabla 3 - Recursos**

RECURSOS	
<b>Humanos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipo Impulsor.</li> <li>• Coordinación y demás funcionarios del Centro.</li> <li>• Otros involucrados.</li> </ul>
<b>Infraestructura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espacios con los que cuenta la Institución.</li> <li>• Sala multiusos de liceos departamentales o Escuelas Técnicas (para actividades regionales).</li> <li>• Espacios municipales.</li> <li>• Espacio virtual en aulasvirtuales@ces para cursos online.</li> </ul>
<b>Temporales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El Plan de mejora comenzara en diciembre del 2021 a diciembre del 2022.</li> <li>• Coordinación general quincenal.</li> <li>• Coordinación interinstitucional.</li> </ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Material de papelería.</li> <li>• Conexión a internet.</li> <li>• PC/notebook e impresoras.</li> <li>• Celular/WhatsApp</li> </ul>
<b>Financieros.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La ejecución del Plan de mejora no demandará gastos extra, los costos horas docentes semanal – mensual se detallan en dispositivo de gestión financiera.</li> </ul>

**Nota: Elaboración Personal.**

## 2.6 - Cronograma:

El Plan de mejora comenzara en diciembre del 2021 a diciembre del 2022, es decir un año de trabajo, en la Tabla 4 – Cronograma, se puede apreciar las actividades propuestas en año para el cumplimiento de los objetivos, así como los momentos de seguimiento.

Tabla 4 – Cronograma.

Actividades	Dic 2021	Feb 2022	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Set	Oct	Nov	Dic 2022
<b>OE1 - Atender las inquietudes de las familias</b>												
A1.1												
A1.2												
A1.3												
A1.4												
Seguimiento												
<b>OE2 - Conformar equipos de trabajo y organización de talleres específicos.</b>												
A2.1												
Seguimiento												
<b>OE3- Descentralizar actividades</b>												
A3.1												
A3.2												
A3.3												
Seguimiento												

Nota: Elaboración propia.

## 2.7- Planilla Integradora:

La planilla integradora (Tabla 5), presenta el objetivo general y los objetivos específicos, las metas esperadas, las actividades propuestas, los recursos necesarios y los actores involucrados

Tabla 5 – Planilla Integradora

<b>Objetivo General:</b>	Profundizar el vínculo con las familias de los estudiantes con discapacidad para convertirlas en un aliado en el proceso de sus hijos.		
<b>Objetivo específico -1-</b>	Atender las inquietudes de las familias		
<b>Metas</b>	<b>Actividades</b>	<b>Recursos</b>	<b>Involucrados</b>
	1.1- Sistematizar la ficha del estudiante	Material de papelería.	Coordinación.

Que 100% de las familias sea relevado en cuanto a sus características e inquietudes.(situación socio – económica, nivel socio educativo, cómo manejan la discapacidad de sus hijos, herramientas con las que cuentan) y desarrollar plan de trabajo.	– relevar referente adulto.  <b>1.2 -</b> Crear grupo de difusión de los referentes familiares.  <b>1.3 -</b> Jornada de bienvenida para dar a conocer la oferta educativa del centro.  <b>1.4-</b> Crear una ficha de la familia.	Celular/WhatsApp.  PC – Impresora.  Horas para coordinar.  Fichas.	Equipo Impulsor.  Referente de Diseño Gráfico.  Referentes familiares
<b>Objetivo específico -2-</b>	Conformar equipos de trabajo y organización de talleres específicos.		
<b>Metas</b>	<b>Actividades</b>	<b>Recursos</b>	<b>Involucrados</b>
Que entre el 90 a 100 % de las demandas detectadas sean atendidas y que al menos el 50% las familias participen en al menos 1 de los talleres.	Conformación de equipos – talleres: - Curso lecto-escritura y familia. - Prácticas de autonomía. - Sexualidad. - Discapacidad y derechos (normativa vigente)	Espacios de coordinación.  Espacio virtual (aulas virtuales@ces)  Talleristas.  Profesores Referentes Regionales.  Material de papelería.	Equipo Impulsor.  Un tallerista referente de cada taller.  Referentes sexuales de las regionales.  Referente en diseño gráfico.
<b>Objetivo específico -3-</b>	Descentralizar actividades		
<b>Metas</b>	<b>Actividades</b>	<b>Recursos</b>	<b>Involucrados</b>
			Equipo del Centro.

Que al menos el 50 % de las familias participe al menos en 2 de las instancias propuestas por región.	<p><b>3.1-</b> Organizar y realizar la fiesta de la diversidad en cada regional.</p> <p><b>3.2-</b> Actividad de egreso de Ciclo Básico en cada regional.</p> <p><b>3.3 –</b> Muestra de fin de año comenzar a rotar sede.</p>	<p>Espacios de coordinación en el centro e interinstitucionales.</p> <p>Equipos regionales.</p> <p>Material de papelería.</p> <p>Redes sociales</p>	<p>Inspecciones regionales y de Institutos y Liceos.</p> <p>Liceos – Escuelas Técnicas Estudiantes Familias.</p>
---	--	---	--

**Nota: Elaboración Personal.**

A continuación, se presentan los dispositivos que hacen sustentable al PMO, atendiendo los aspectos de: seguimiento previstos para evaluar el desarrollo del proyecto (Tabla 6) la gestión de la comunicación de la institución para llevarlo adelante (Tabla 7), la gestión financiera (Tabla 8) y la evaluación de riesgos y las posibles alternativas para minimizar los mismos (Tabla 9).

**Tabla 6 – Dispositivos de Seguimiento.**

	<b>Técnica propuesta</b>	<b>Momento de la Aplicación</b>	<b>Indicador de Avance</b>
<b>Dispositivo de Seguimiento</b>	Planilla de asistencia	Durante el desarrollo PMO	Que se superen los porcentajes de participación de las familias alcanzados en 2021 (10 a 15%)
	Planilla de monitoreo	Durante el desarrollo de PMO	Cumplimiento de las actividades.
	Planilla - acta de evaluación de las actividades.	Durante desarrollo PMO, especialmente durante talleres y actividades de cierre.	Lugares de realización (descentralización)

**Nota: Elaboración personal.**

Esta herramienta permitirá acceder a información sobre el desarrollo del PMO y orientar la realización de ajustes si fuera necesario. Los dispositivos de seguimiento y el protocolo necesario para su aplicación se desarrollan en el Anexo II.

**Tabla 7 – Dispositivos de comunicación.**

Dispositivos de comunicación	Estrategias e instrumentos	Momento de aplicación	Destinatarios
Comunicación interna – externa.	Redes sociales. Web institucional WhatsApp (grupos de difusión) Mail	Durante del desarrollo de PMO	Comunidad educativa en general. Familias. Institución
Específicos.	Afiches Medios de comunicación. Web de secundaria	Previo a la realización de talleres y actividades.	Familias y comunidad educativa en general.

**Nota: Elaboración Personal.**

**Tabla 8 – Dispositivo gestión financiera.**

Gestión Financiera	
<b>Gestión de Inversión</b>	No se señalan
<b>Gestión de Operativa</b>	Horas docentes semanales – mensuales remuneradas. Técnico 1 – 15.000 pesos mensual por 10 horas Técnico 2 – 44.000 pesos mensual por cargo de 30hrs. Profesor Referente territorial – 10.000 pesos mensual por 10hrs
	<b>Total: 69.000 pesos Aprox.</b>

**Nota: Elaboración Personal. Fuente: ANEP.**

Para la gestión operativa se toman las retribuciones de los miembros del Equipo Impulsor, los mismos son aproximados de lo según retribuciones nominales en página de ANEP.

**Tabla 9 – Dispositivo evaluación de riesgos y alternativas.**

Dispositivo Gestión de riesgos	
<b>Identificación de los riesgos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Que algún integrante del equipo impulsor no continúe en el Centro.</li> </ul>
<b>Identificación de las alternativas.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Posibilidad de convocar a otro/s miembros del equipo del centro, sería recomendable especialmente un Profesor Referente territorial.</li> </ul>

**Nota: Elaboración Personal.**

### 3 – Bibliografía

Frigerio, G.; Poggi, M. y Tiramonti, G., Aguerrondo I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión.* TROQVEL.

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 – Grupo Editorial CINCA.

Palacios, A, & Romañach, J (2008). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional

(discapacidad). *Intersticios Revista Sociológica de Pensamiento Crítico Vol. 2 (2)* 37 – 47.

Pintado, R (2021) *Proyecto de Investigación Organizacional*. [Documento no publicado] Universidad ORT Uruguay. Instituto de Educación. Montevideo, Uruguay

Porter, G.L & Towell, D (2017) *Promoviendo la Educación Inclusiva. Claves para el cambio transformacional en los sistemas de educación*. Centre for Inclusive Futures

Anep – Tabla de retribuciones 2021 en PDF  
<https://www.anep.edu.uy/remuneraciones>

#### **4 – Anexos: Anexo I – Actas con el Equipo Impulsor.**

##### **Acta I – Reunión con el Equipo Impulsor.**

Fecha: 11 de noviembre de 2021. Hora: 9:00. Modalidad: presencial-virtual a través de la plataforma de Videoconferencia Zoom.

**Participantes:** Técnico I, Técnico II, Profesor Referente regional, Asesor pedagógico.

**Objetivos de la reunión:** comunicar los aspectos más relevantes de PIO. Presentación de nuestro borrador sobre el posible plan de mejora en relación al trabajo con las familias y un cronograma tentativo.

**Principales temas trabajados:** se trabaja cada punto del borrador pensando en viabilidad de lo propuesto de acuerdo a la experiencia del centro. En todas las instancias se apuesta a la descentralización o al menos intentar lograrla.

**Actividades establecidas:** En general el equipo acuerda con lo propuesto, pero propone pensar el Plan de mejora desde diciembre 2021 dado que el centro se encuentra trabajando de cara al 2022 con los ingresos.

**Proyección prevista para próximo encuentro:** organizar lo acordado, ajustar cronograma. Intercambiar impresiones con el plan organizados para darle el visto bueno, y proponer a la institución el Plan de Mejora elaborado por la asesora junto al equipo impulsor.

**Fecha próximo encuentro:** 15/11/ 2021 hora 9:00

##### **Otros comentarios:**

De la propuesta de encuesta electrónica, se acuerda una nueva ficha para la familia dado las dificultades tecnológicas y asegurar que todos participen de la misma.

Con respecto al taller de Discapacidad y derechos, se entiende pertinente trabajar con las familias la normativa vigente a partir de la CDPD y la legislación nacional entorno a educación e inclusión.

Con respecto a la fiesta de la familia, se acuerda la denominación “de la diversidad” en el mes de setiembre.

Firmas: Fueron suprimidas

**Acta II – Reunión con el Equipo Impulsor.**

**Fecha:** 15 de noviembre de 2021. Hora: 9:30. Modalidad: presencial-virtual a través de la plataforma de Videoconferencia Zoom.

**Participantes:** Técnico I, Técnico II, Profesor Referente Regional y asesor pedagógico.

**Objetivos de la reunión:** presentar planilla organizadora con los objetivos y actividades acordadas junto al cronograma.

**Principales temas trabajados:** repasamos por objetivo las actividades propuestas.

**Actividades establecidas:** Se trabaja especialmente con las actividades descentralizadas. Si bien algunos talleres pueden ser realizados a distancia o aplicarse por región. El foco del equipo impulsor es aportar a que la convocatoria y participación sea masiva y diversa por región. Se propone desarrollar dichas instancias de manera secuencial, y apostar a que la fiesta de cierre cambie de sede.

**Proyección prevista para próximo encuentro:** No se prevé próximo encuentro, aunque el equipo quedo a disposición ante eventuales consultas.

**Fecha próximo encuentro:** -----

**Otros comentarios:**

Se habla del contenido de la ficha para las familias qué aspectos sería importante relevar. La experiencia previa en cuanto inquietudes y/o preocupaciones, nuevos emergentes.

Los escasos recursos humanos y materiales.

**Firmas:** Fueron suprimidas

## Anexo II – Dispositivos de Seguimiento.

### 1 - Planilla de asistencia

Actividad	N° de convocados	N° de Asistentes	% de asistencia	Modalidad/Lugar
Jornada de Bienvenida				
Taller				
Taller				
Taller				
Taller				
Fiesta de la "Diversidad"				
Egreso				
Muestra de cierre.				

### Protocolo de Aplicación:

La planilla de asistencia posee como cometido identificar y registrar la participación de las familias a las distintas actividades propuestas.

Es importante tener claro el número de convocadas cuando las actividades son a nivel nacional o regional. Se aplicará en todo momento que se realicen actividades con la familia sea de forma presencial o virtual, por lo cual es posible combinar esta planilla con un "firmadero" o una captura de pantalla previos.

Los actores responsables serán el equipo impulsor, Talleristas o Profesores Referentes Territoriales según actividad.

Sería conveniente tener esta planilla en un formato drive para su actualización y ser compartida por el Profesor Referente en Diseño Gráfico al resto del equipo del Centro por mail o WhatsApp.

Finalizado el año lectivo permitirá ver la efectiva participación de las familias a nivel nacional y por región, siendo un insumo valioso para seguir trabajando.

### 1 - Planilla de monitoreo de las actividades propuestas

Actividad	Fecha	Lugar	Responsables	Cumplimiento		Motivos	Sugerencias
				Si	No		
Ficha estudiantes							
Grupo de difusión							
Jornada							

Ficha Familias							
Taller							
Taller							
Taller							
Taller							
Fiesta de la "Diversidad"							
Egreso							
Muestra de cierre							

### Protocolo de Aplicación:

La apuesta es monitorear el cumplimiento de las actividades propuestas en el desarrollo de Plan de mejora por parte del Equipo Impulsor, quienes serán los responsables en completarla.

Es importante identificar el cumplimiento o no de la actividad. Los motivos que impidieron realizarla o alguna sugerencia para una nueva edición, pensando especialmente en las particularidades de cada territorio.

Además de ser un indicador de monitoreo será un potente indicador el proceso descentralizador que se pretende promover.

### 3- Planilla – acta de evaluación de las actividades

Nombre de la actividad:	
Fecha y lugar:	
Modalidad.	
N° de participantes esperados	
N° de participantes que asisten	
Descripción de la actividad	
Temáticas abordadas	
Emergentes y/o dificultades	
Pendientes para un próximo encuentro.	
Otros comentarios:	

### Protocolo de Aplicación:

Tiene un doble fin dado que se apuesta que sea un acta de la actividad, pero además una evaluación de la misma así generar una sistematización de lo trabajado con las familias.

Los responsables de completarla serán el equipo impulsor cuando corresponda, el Profesor referente de cada taller o el Profesor Referente Territorial cuando las actividades corresponden a su región.

La idea es que se complete por un actor responsable de la actividad, pero que se elabore colectivamente con otros actores involucrados en misma.

La evaluación será un insumo para el próximo encuentro en el caso de los talleres o para el año siguiente en el caso de las jornadas de bienvenida y cierre.

Se elaborará una planilla para cada encuentro en el caso de los talleres registrando especialmente los temas abordados, los emergentes y/o dificultades, los pendientes para un próximo encuentro, así como cualquier otro comentario que aporte al trabajo actual y futuro.

Es importante que esta información se guarde en la institución y en formato digital, siendo difundida por el resto del equipo del Centro a través del Profesor Referente de diseño gráfico e incluso procesar algunos datos relevantes de cara a la evaluación de Plan y el trabajo futuro del Centro con las familias.

Estas planillas - actas también darán cuenta de la participación de las familias y del proceso de descentralización que promueve el Plan de mejora.