

Universidad ORT Uruguay
Instituto de Educación

**Dificultades para atender la inclusión educativa en el
tercer ciclo escolar de una escuela pública de
Montevideo**

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

Yesika Vanesa Padrón Maurino - 137121

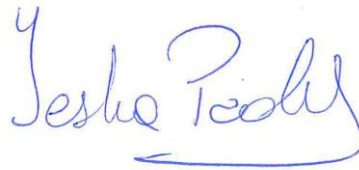
Docente orientador: Mag. Carlos Varela

2018

Declaración de autoría

Yo Yesika Padrón Maurino 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 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.



Yesika Padrón Maurino

5 de abril de 2018

Agradecimientos

A mi familia por el apoyo y el aliento, especialmente a mi mamá que siempre puso a disponibilidad su tiempo.

A Carlos, mi tutor, por su guía y dedicado tiempo. ¡Gracias por tu aliento!

A Lucrecia, Martín, Alejandra, Luciana, Beatriz, Soledad, Sebastián, Laura, Carlos y Natalia por su generosidad.

A la escuela estudiada por abrirme las puertas y confiar en mi trabajo.

A la Universidad ORT por brindarme la oportunidad de capacitarme.

Abstract

En el presente trabajo se analizan las dificultades para atender la inclusión educativa en el tercer ciclo escolar de una escuela pública de Montevideo. Se utiliza el estudio de caso como metodología de abordaje del objeto de estudio, analizando la situación del centro, su problemática y también el contexto en el que se encuentra inmerso.

Para desarrollar el análisis y comprender la problemática se optó por la metodología cualitativa de la investigación. Se realizaron seis entrevistas en profundidad, una de ellas grupal, se analizaron dos documentos aportados por el centro y se realizó una observación *in situ*.

El trabajo resulta de interés pues la inclusión educativa es un tema de discusión en la actualidad y como actores sociales involucrados, debemos defender los derechos y pugnar por el bien social. El análisis realizado muestra las relaciones y dependencias existentes entre la inclusión educativa y las necesidades imperiosas de capacitación docente, el trabajo en reuniones multidisciplinarias, la adaptación curricular a la realidad del aula y la posibilidad de trabajo en red para compartir las buenas prácticas inclusivas. Ello establece que la búsqueda de soluciones comprenda principalmente acciones en las dimensiones pedagógica y organizacional.

Se presenta una exposición de bases teóricas seleccionadas, donde se desarrolla el término de inclusión, las normativas que amparan la práctica y las tareas recomendadas para optimizar el trabajo en el propio centro. En el encuadre contextual se presenta el centro y su entorno y en el marco aplicativo se desarrolla el análisis realizado en el doble rol investigador-asesor.

Se concluye priorizando las reuniones periódicas de intercambio interdisciplinario en el centro, entablar redes con la comunidad para hacerse de recursos que el sistema no provee, el quiebre de la estructura del aula tradicional que apunta a homogeneizar al alumnado, entre otras estrategias recomendadas. Se considera clave el empoderamiento del rol del directivo como líder pedagógico que promueva una cultura colaborativa y trasmita el valor que posee cada actor institucional para que, desde su lugar, apunte a brindar una educación de calidad.

Palabras clave: inclusión educativa, buenas prácticas, redes, calidad educativa, liderazgo pedagógico.

Índice

Abstract.....	4
Introducción	7
1. Marco teórico.....	8
1.1 Introducción	8
1.2 Integración e inclusión.....	11
1.3 Las políticas educativas y la necesidad de formación docente	14
1.4 El trabajo multi e interdisciplinario.....	16
1.4.1 El rol de los acompañantes y maestros especiales	18
1.5 La adaptación curricular	18
1.6 Buenas prácticas inclusivas en el aula	20
1.7 Liderazgo	23
1.8 La evaluación diagnóstica y los planes de mejora.....	26
1.9 El asesor	27
2. Marco Contextual	30
2.1 Presentación del Centro.....	32
2.2 Descripción de la demanda.....	33
3. Marco Aplicativo	35
3.1 El enfoque cualitativo	35
3.2 El Estudio de caso	36
3.3 Las técnicas de recolección de datos	37
3.4 El Proyecto de investigación organizacional (PIO)	41
3.5 El Plan de Mejora Organizacional (PMO)	43
4. Presentación de resultados y conclusiones	52
4.1 Resultados del PIO.....	52
4.1.1 Los resultados del Iceberg	53
4.1.2 El Árbol de problemas	56
4.1.3 FODA.....	57
4.1.4 El Árbol de objetivos	58
4.2 Resultados del PMO.....	60
4.3 Conclusiones	61
5. Reflexiones finales	65
Bibliografía.....	67
Anexo I - PIO	74
Anexo II - PMO	111

Índice de tablas y cuadros

Cuadro 1: Integración e inclusión. Principales diferencias	13
Cuadro 2: Tabla de técnicas empleadas	37
Cuadro 3: Plan de trabajo	41
Cuadro 4: Fases del PMO	43
Cuadro 5: Diagrama de Gantt	44
Cuadro 6: Actividades vinculadas al Objetivo específico 1	45
Cuadro 7: Actividades vinculadas al Objetivo específico 2	46
Cuadro 8: Planilla integradora	46
Cuadro 9: Recursos asociados al PMO	48
Cuadro 10: Dispositivo de seguimiento	49
Cuadro 11: Gestión de la comunicación	49
Cuadro 12: Gestión financiera y de riesgo	50
Cuadro 13: Modelo de análisis	52
Cuadro 14: Iceberg	53
Cuadro 15: Árbol de problemas	56
Cuadro 16: Análisis FODA	57
Cuadro 17: Árbol de objetivos	58

Índice de siglas

ANEP - Administración Nacional de Educación Pública

FODA - Fortalezas. Oportunidades. Debilidades. Amenazas

OCDE - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

ONU - Organización de las Naciones Unidas

PAC - Programa de Aulas Comunitarias

PIO - Proyecto de Investigación Organizacional

PMC - Programa de Maestros Comunitarios

PMO - Plan de Mejora Organizacional

TEA - Trastornos del espectro autista

UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

UNIT - Instituto Uruguayo de Normas Técnicas

Introducción

En la actualidad, el contexto de los sistemas educativos se caracteriza por los cambios constantes producto de la globalización y las exigencias crecientes del entorno, entre otros factores. La presión por la equidad de la calidad educativa, lleva a cuestionar la efectividad de los paradigmas educativos existentes y debatir su vigencia, pues los centros educativos deben dar respuesta y satisfacer las necesidades de la sociedad que atiende, independientemente de las capacidades que posean las personas.

En el presente trabajo se expone la intervención institucional, en el rol de investigador y asesor iniciado en el mes de abril del año 2017, en un centro educativo de nivel público de la zona urbana de Montevideo. Se utilizó el estudio de caso como metodología de abordaje. El Proyecto de Investigación Organizacional (PIO), permitió obtener un diagnóstico y visualizar el problema del centro, mientras que en el Plan de Mejora Organizacional (PMO), se exponen los lineamientos para la mejora del centro y se enumeran actividades que se consideran prioridad para la institución, atendiendo la problemática identificada: las dificultades para atender la inclusión educativa.

La estructura del trabajo la integran las siguientes secciones: el marco teórico, el marco contextual, el marco aplicativo, la presentación de resultados y conclusiones y las reflexiones finales.

En el *marco teórico* se desarrollan los principales conceptos que sustentan el trabajo, articulando la opinión de autores referentes en el tema con el fin de enmarcar la investigación.

El *marco contextual* presenta y describe a la organización objeto de estudio y su entorno. Se desarrolla la demanda identificada, siendo de especial interés pues permite conocer las características de su población y contextualizar las recomendaciones.

En el *marco aplicativo* se expone la propuesta metodológica del PIO y del PMO. Se explican los instrumentos diseñados y utilizados para la recolección de datos y los criterios de análisis de los mismos.

En la *presentación de resultados y conclusiones* se trabaja sobre los hallazgos obtenidos y la articulación con el marco teórico desarrollado.

Por último, se presentan las *reflexiones finales*, capítulo que exterioriza tanto las especulaciones del asesor como los aportes de este estudio a la comunidad científica.

Para facilitar la lectura, se evita la utilización de la duplicidad de género (alumno/alumna). Cada vez que se menciona alumno, niño, etc., se entiende que se hace referencia a ambos géneros, sin que esto corresponda a consideraciones discriminatorias, ni valoraciones peyorativas.

1. Marco teórico

En este capítulo se desarrolla la teoría que sustenta la investigación realizada, se exponen los conceptos teóricos más relevantes que encuadran el trabajo y se explica el rol del asesor como agente dinamizador que habilita, con una mirada objetiva de la problemática del centro, los cambios necesarios para satisfacer a su entorno.

1.1 Introducción

En la actualidad estamos viviendo una brecha entre una sociedad cambiante con una cultura fragmentada y un sistema educativo en constante reforma, con accionares muy lentos, para atender las necesidades cada vez mayores de los niños y sus familias.

Para Murillo (2008): *“El reconocimiento de que nuestra realidad escolar es eminentemente cambiante y, por ende, llena de conflictos nos sitúa en un contexto desafiante, en el cual es necesario intervenir si queremos garantizar la calidad de la educación que estamos ofreciendo. La institución educativa como sistema abierto, y subsistema de la sociedad, se ve afectada por los constantes e imprevisibles cambios culturales, económicos y sociales que se generan fuera de sus fronteras”.* (p. 3).

Esto nos lleva a definir la escuela, según Gimeno y Pérez (1995): *“La escuela es un entramado de relaciones sociales que organizan la experiencia cotidiana y personal del alumno/a con la misma fuerza o más que las relaciones de producción puedan organizar las del obrero en el taller o las del pequeño productor en el mercado. ¿Por qué entonces, continuar mirando el espacio escolar como si en él no hubiera otra cosa en lo que fijarse que las ideas que se transmiten?”.*(p. 22).

Como mencionan Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992), cada institución es reproductora de un mandato social y debe mover sus recursos con el fin de generar una dinámica que le permita cumplirlo. A su vez, el sistema educativo tiene potencial para socializar y distribuir saberes con diferentes grados de autonomía del mandato social, esto lo hace a través del desarrollo curricular, prácticas pedagógicas de maestros y la elección de los recursos didácticos. Esto tiene relación con lo que menciona Tejera (2003), pues plantea que es fundamental el abordaje de las instituciones desde su diversidad, teniendo en cuenta su contexto y sus realidades, puesto que la escuela se debe a su comunidad.

En el documento de la Organización de las Naciones Unidas (1994), producto de la Conferencia internacional sobre la Población y el Desarrollo, se menciona que la escuela está teniendo dificultades para incluir dado que no fue creada para responder a los desafíos que presenta la diversidad. En el mismo documento se explicita: *“Actualmente, la sociedad humana ha progresado hasta tal punto que, al igual que la emancipación de las naciones y las mujeres, la emancipación de los discapacitados se ha convertido en una tarea urgente y ardua para la comunidad internacional”*. (p. 49).

Es así que, entendiendo la educación como un derecho humano, y partiendo de la base de lo inminente que se vuelve mejorar las calificaciones de la población, es necesario referir al Artículo 26 de la Declaración Mundial de los Derechos Humanos, ONU (1948) que expresa:

- 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.

Por otro lado, es preciso definir qué se entiende por discapacidad. En diciembre del año 2010, se promulgó la Ley número 18.651 sobre Protección Integral de Personas con Discapacidad, el artículo 2º menciona: *“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”*.

Hoy en día, el conocimiento es definido y tratado como un bien. Según Aguerro (1999), la educación debe estar al alcance de todos y distribuida de forma que garantice las mismas oportunidades para todos los estudiantes. Es el sistema educativo el encargado de garantizar esta distribución igualitaria y para ello deberá contar con los recursos necesarios para poder hacerlo, la distribución equitativa de la enseñanza y formación permite una mayor igualdad ante las futuras posibilidades de empleo y acceso a la oferta laboral. Esto también implica un mayor acceso a los bienes materiales y culturales de la sociedad. Por lo tanto, más educación implica mayor competitividad e integración social.

Aguerrondo (1999) menciona que el aporte fundamental de los sistemas educativos, es la amplia distribución de las competencias socialmente válidas para participar en la sociedad, por lo tanto, educar implica brindar oportunidades. Para Ainscow (2004) la inclusión educativa tiene el objetivo de eliminar la exclusión social que resulta de determinadas respuestas ante la diversidad racial, social, étnica, religiosa, de género y de habilidades, estableciendo que la educación es un derecho humano básico.

Para conocer los principales motivos de exclusión es necesario referirse al documento de la ONU (1994), que los identifica como:

- La existencia de sistemas paralelos de enseñanza que se corresponden con las categorías de discapacidad.
- Los costos para el sistema educativo y para cada escuela, la toma de decisiones en la escuela, los costos de las familias, la religión, el sexo, las actitudes, la cultura, la falta de voluntad política y profesional y la elección de los padres.

Asimismo, asegura que los obstáculos que se oponen a la integración son: la falta de formación de los maestros, la falta de recursos humanos y materiales, la falta de coordinación entre los sistemas y las escuelas de educación ordinaria y los de educación especial y la no aceptación o incompreensión por parte de la sociedad y sus representantes.

Por su parte, Murillo (2008) aporta que la naturaleza de los centros educativos es la heterogeneidad y diversidad y, por lo tanto, la calidad depende especialmente de la comunidad educativa y sus características. Consecuentemente, es la escuela la que debe mejorar sus capacidades y estar preparada para desarrollar prácticas inclusivas y poder recibir a todos los alumnos de la comunidad donde se encuentra.

Es necesario en este punto mencionar el concepto de calidad educativa; según Aguerro (2002): *“Una educación de calidad es la que responde a las necesidades de la sociedad y a los intereses del educando”*. (p. 8).

Es prioritario superar las inequidades de la calidad educativa, pues la inclusión en el aula se vuelve un derecho humano fundamental; para el sistema educativo uruguayo implica un gran desafío y uno de los factores claves para el desarrollo de buenas estrategias contextualizadas, es el desarrollo profesional docente, así lo consideran Viera y Zeballos (2014).

1.2 Integración e inclusión

Resulta significativo definir los términos de integración e inclusión, pues mucho se está hablando sobre en cuáles de estos dos paradigmas se encuentra nuestro sistema educativo. La Real Academia Española, define integrar como: *“completar un todo con las partes que faltaban”*. La escuela que integra clasifica a los alumnos e integra al grupo a todos aquellos que presentan necesidades especiales, con el fin de lograr que todos lleguen a los objetivos planteados. El alumno es quien debe adecuarse al sistema educativo disponible. Por otro lado, la Real Academia Española define incluir como: *“Poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites”*.

Barrio De la Puente (2009) relaciona la inclusión o educación inclusiva directamente a lo pedagógico: *“La inclusión es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que se debe dar respuesta en la escuela a la diversidad. Es un término que surge en los años 90 y pretende sustituir al de integración, hasta ese momento dominante en la práctica educativa. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema para responder a todos los alumnos, en vez de entender que son los alumnos quienes se tienen que adaptar al sistema, integrándose en él”*. (p. 14). Amplía mencionando la importancia del reconocimiento y participación de todos los ciudadanos eliminando todo tipo de exclusión social, económica y cultural, afirmando que la integración escolar permite a los alumnos con discapacidades participar de la instrucción junto con los alumnos que tienen otras posibilidades, en el ámbito de un aula común.

Se habla de que la integración busca “homogeneizar” al alumnado y que es el paso intermedio entre la separación y la inclusión. En este modelo los niños reciben ayuda externa a la clase, en la inclusión reciben apoyo en el aula, por lo que se exige que existan recursos para lograrlo y coordinación entre el maestro titular y el maestro de apoyo. (Arnaiz, 1996).

Hoy en día, la preocupación por la inclusión ha abierto posibilidades, los niños con discapacidades están ingresando al sistema ordinario de educación, en este sentido cobra importancia el trabajo en la personalización de los programas, con el objetivo de brindar a cada alumno una educación acorde a sus necesidades.

La UNESCO (2003) define la inclusión educativa como: “[...] *el proceso de responder a la diversidad de las necesidades de los educandos a través de la participación creciente en el aprendizaje, las culturas y las comunidades [...]. Implica cambios y modificaciones en los contenidos, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que abarca a todos los niños según su rango de edad y una convicción según la cual es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños*”. (p. 5).

Por su parte, Echeita y Sandoval (2002) escriben: “*se trata de un constructo que cumple, más bien, un papel de aglutinador de muchos aspectos diferentes (aunque complementarios entre sí) vinculados a la tarea de cómo (y por qué) alcanzar en los sistemas educativos el equilibrio entre lo que debe ser común (comprensividad) para todos los alumnos y la necesaria atención a la diversidad de necesidades educativas derivadas de la singularidad de cada alumno, sin generar con ello desigualdad ni exclusión*”. (p. 37)

Por lo tanto, la inclusión reconoce las diferencias y la responsabilidad que tiene el sistema escolar para educar a todos por igual, independientemente de las capacidades que posea cada individuo. La UNESCO (2015) expresaba: “*La inclusión trata de hacer efectivo el derecho a la educación mediante la integración de todos los estudiantes, el respeto a sus diversas necesidades, capacidades y características, y la supresión de todas las formas de discriminación en el contexto del aprendizaje. La inclusión debe orientar las políticas y las prácticas educativas, a partir del hecho de que la educación es un derecho humano fundamental y constituye la base de una sociedad más justa y equitativa*”.

Ampliando el manejo del concepto, para Ainscow (2004) la inclusión:

- es un proceso, pues “*debe ser visualizada como una búsqueda interminable de mejores formas de responder a la diversidad del alumnado*”. (p.17). Aprendiendo a vivir con las diferencias implica una visión positiva que alienta al aprendizaje.
- se preocupa de la identificación y elimina barreras, recopila información de diferentes prácticas para lograr mejoras en las políticas y en la resolución de problemas en la práctica.

- está relacionada con la presencia, participación y el logro de los estudiantes, el compromiso de los niños con las clases y la calidad de las experiencias educativas relacionadas con los logros de aprendizajes.
- implica énfasis en los alumnos que tienen riesgo de ser marginados y excluidos así como un compromiso para el logro de resultados.

Perazza y Vaillant (2009), mencionan cinco conceptos de inclusión: la inclusión relacionada a la discapacidad y las necesidades educativas especiales, la inclusión como respuesta a exclusiones disciplinarias, la referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión, la inclusión como promoción de una escuela para todos y la inclusión como educación para todos. Los esfuerzos de los organismos internacionales apuntan al manejo de la inclusión como educación para todos.

El siguiente cuadro resume las características más relevantes de los dos enfoques.

Inclusión	Integración
Inserción total e incondicional	Inserción parcial y condicional
Exige rupturas en los sistemas	Pide concesiones a los sistemas
Los cambios benefician a todas y a cualquier persona	Cambios prioritariamente para personas con discapacidad
Exige transformaciones profundas	Se contenta con transformaciones superficiales
La sociedad se adapta para atender las necesidades de las personas con discapacidad y, con esto, se vuelve más atenta a las necesidades de todos	Las personas con discapacidad se adaptan a la realidad de los modelos que ya existen en la sociedad
Defiende los derechos de todas las personas, con o sin discapacidad	Defiende los derechos de las personas con discapacidad
Introduce a los sistemas a los grupos de excluidos y paralelamente transforma dichos sistemas para que se conviertan en sistemas de calidad para todos	Introduce a los sistemas a los grupos de excluidos que pueden ser aptos
Valoriza la individualidad de las personas con discapacidad	La tendencia a tratar a las personas con discapacidad como un bloque homogéneo
No requiere disfrazar las limitaciones porque estas son reales	Tiende a disfrazar las limitaciones para aumentar las oportunidades de inserción
El adjetivo inclusivo es usado cuando se busca calidad para todas las personas con o sin discapacidad	El adjetivo integrador es usado cuando se busca calidad en las estructuras que atienden apenas a las personas con discapacidad consideradas aptas

Cuadro 1: Integración e inclusión. Principales diferencias. Fuente: Kamm, M. (2009).

Por último, es preciso definir que la exclusión implica estar por fuera del sistema y la segregación implica que los excluidos accedan a las escuelas o programas diferentes. La correcta conceptualización implica que se tomen medidas ajustadas a las necesidades. Para Arnaiz (1996) la inclusión es lo opuesto a la segregación y al aislamiento. En el pasado la educación especial generó un subsistema segregado, donde el alumno que requería una atención especial no podía ser incluido en el aula ordinaria.

1.3 Las políticas educativas y la necesidad de formación docente

Los cambios en las políticas educativas han llevado a que directores y maestros muestren una creciente preocupación por cómo trabajar de manera eficiente la inclusión educativa. La formación y la capacitación deben ser los pilares para lograr los cambios planteados para el sistema educativo. La inclusión implica un cambio en las políticas educativas y en el trabajo de las escuelas, que tienen que idear estrategias para la atención individual de cada alumno.

Para ello es clave no sólo la formación del maestro, sino la capacitación y el trabajo en redes entre maestros que habilite el intercambio de prácticas en el aula. En el informe de UNESCO (2005), sobre el Protagonismo Docente en el Cambio Educativo, se menciona la importancia de los aspectos no cognitivos de los maestros para lograr la inclusión educativa, como la ética y fomentar líderes pedagógicos orientados a la mejora de la calidad y equidad en educación. Se hace necesario un plan de formación para que el cuerpo docente pueda poner en práctica una oferta educativa contextualizada hacia las necesidades de la población.

Las políticas educativas deben apuntar a que todos los niños con capacidades especiales concurren a la escuela de su comunidad y que sólo los casos graves sean derivados a escuelas especiales, facilitando así la integración social y evitando la segregación. Para ello es preciso destinar fondos para capacitar a los maestros en el centro, para trabajar sobre los programas pedagógicos flexibilizados y para dotar a las escuelas de los recursos necesarios para lograr la inclusión.

El informe de UNICEF (2012): Cinco años del Plan Ceibal: algo más que una computadora para cada niño, expresa que: *"...garantizar el derecho a la educación representa para los estados una tarea exigente, que les demanda diseñar e implementar políticas educativas eficaces y eficientes. Asimismo, asegura el derecho a la educación, obliga a los Estados (por lo tanto, a todos los ciudadanos que contribuyen con sus impuestos a financiar la acción estatal) a dedicar los recursos necesarios para que todos los niños, niñas y adolescentes puedan participar de una educación de calidad"*. (p. 7).

Según el informe de la ONU (1994) sobre la población y el desarrollo, el éxito de la inclusión está ligado a los maestros, a su participación en escuelas de apoyo, a su postura positiva, a que hayan desarrollado capacidades de enseñar a grupos diversos, a recibir ayuda docente, a que puedan planificar su trabajo y comentarlo con especialistas y a que se puedan capacitar en el centro. Su papel es decisivo, son los gestores del proceso educativo, pero es necesario que tengan una actitud positiva y no sientan que es una imposición del sistema educativo. Es importante que se los dote de autonomía para adaptar los planes de enseñanza en busca de soluciones que atiendan las problemáticas que presenta su clase.

El 30 de junio de 2014, ANEP hace pública la circular número 58, un Protocolo de Inclusión Educativa de Educación Especial, elaborado por la Inspección Nacional de Educación Especial con aportes de Inspectores y Directores. El mismo rige para todos los centros integrantes del sistema nacional de educación pública y privada del país. Se requiere que cada directivo y cada maestro de escuelas inclusivas lo maneje cotidianamente.

Laura Motta, representante del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública, en la presentación del protocolo expresó: *“No hace tanto tiempo que pensábamos que había que darles educación a las personas con discapacidad, pero fuera de los centros educativos. No es que la sociedad uruguaya no se haya preocupado, hasta ahora, de brindar soluciones, es que cambiamos la mirada, cambiamos la forma de concebir la discapacidad y de concebir la sociedad, porque la sociedad somos todos, todos los que tenemos las capacidades que tenemos”*. (Presidencia, 2017).

El protocolo de la circular 58 explicita en la primera página que se trata de *“una herramienta imprescindible para las Escuelas Inclusivas”*. En la página de ANEP, se refiere al protocolo de inclusión como: *“... un marco de acción y orientación que incorpora la accesibilidad a las distintas propuestas educativas, la planificación e implementación de adaptaciones curriculares, la necesidad de promover la formación permanente a docentes y de otros actores implicados en los centros educativos, la accesibilidad en instalaciones, mobiliario, material didáctico, herramientas y equipos de trabajo según las normas de accesibilidad previstas por UNIT”*.

Menciona también que: *“Las escuelas especiales son Centros para la inclusión educativa, siendo el ingreso a estas, una de las formas de inclusión posible...”*. *“Sus proyectos, deberán, de manera permanente considerar, la proyección hacia la comunidad y la inclusión social, así como el carácter dinámico de los procesos de los alumnos, valorando la posibilidad y beneficios de su inclusión a la educación común, en cualquier etapa del proceso. Contarán con un proyecto educativo de egreso de sus alumnos que respete su derecho a la continuidad educativa y a la inserción laboral”*.

Por su parte, Mancebo (2010), expresa: *“En el paradigma de inclusión educativa hoy en construcción en la región, se sostiene que el fracaso educativo puede revertirse y se resalta que en su superación es clave la mirada de los maestros porque son ellos quienes pueden naturalizar las diferencias de capital cultural o bien rechazar tal naturalización”*. (p. 5).

En este período de revisión de las prácticas educativas, es notable el hecho de que muchas de las experiencias en el aula, dependen de la buena voluntad del maestro, que cada vez cuenta con menos herramientas que garanticen resultados de calidad, en un contexto de expansión de los sistemas educativos. Mancebo (2010) amplía: *“En definitiva, el paradigma de inclusión educativa exige dejar atrás el dispositivo escolar único y buscar la innovación en la conjugación de las propuestas curriculares, las metodologías de enseñanza, los tiempos y espacios de instrucción”*. (p. 6).

Por lo tanto, se requiere una adaptación de la actuación profesional de los maestros, siendo el pilar de toda transformación, la escuela deberá hacer un esfuerzo mayor, con beneficios que redundarán en toda la sociedad.

1.4 El trabajo multi e interdisciplinario

Guevara (2012), define multidisciplinariedad como la actividad práctica de diferentes disciplinas sobre un mismo objeto o problema, actuando en diferentes características del mismo, mientras que la interdisciplinariedad implica el intercambio e integración recíproca entre varias ciencias que dan como consecuencia un enriquecimiento de todas las partes. Para atender las necesidades educativas especiales, en lo que refiere al diagnóstico y al tratamiento, es preciso conformar equipos de trabajo integrados por instituciones educativas y de salud como psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales, maestros, terapeutas del lenguaje, entre otras especializaciones.

Es preciso destacar que los buenos resultados se logran con el trabajo en conjunto de maestros, familia y profesionales. Cuanto más estable el equipo de trabajo, mayor seguimiento se le puede dar al niño y mayor enriquecimiento del intercambio y de la cooperación de disciplinas, esta complementariedad además, brinda mayor seguridad a los miembros y constituye una base de saberes para el centro. La idea es establecer redes y sacar provecho de las ya existentes, la escuela se visualiza como un recurso para su entorno y esta a su vez toma de los recursos del contexto donde se encuentra.

Los padres deben brindar toda la información sobre sus hijos a los profesionales y los maestros dependen de toda esta información para trabajar con sus alumnos, esto implica cooperación, respeto, compromiso, confianza y un accionar coherente entre el centro y la familia. El involucramiento del maestro y el interés por conocer al niño erradicará el pensamiento que tienen muchas familias sobre que el avance de sus hijos y el logro de objetivos dependerán de la buena voluntad del maestro, y de la suerte que tengan de que les toque alguien que se interese en el crecimiento del niño y lo incluya en las actividades del aula.

Un aspecto importante que destaca Ainscow (2004) refiere a que se considera necesario que quienes trabajan en centros inclusivos desarraiguen las opiniones que se basan en las deficiencias de los alumnos y eliminen la caracterización de que ellos son “carentes de algo”. Es importante mencionar que el sistema tampoco acoge a aquellos niños superdotados, cuyas capacidades superan las de sus compañeros. La ONU (1994) amplía, “...*hay que mantener un principio esencial: todos los alumnos pueden alcanzar las metas de la educación básica si reciben la ayuda adecuada*”. (p. 36).

Arnaiz (1996), manifiesta la importancia del aprendizaje cooperativo, explica que es necesario que los maestros de escuelas inclusivas se alejen del rígido método de enseñanza frontal basado en un libro de texto, y busquen un método de aprendizaje cooperativo. Para ello es preciso preparar y apoyar la enseñanza interactiva de los maestros, alentarlos hacia la búsqueda de nuevas herramientas pedagógicas y hacia la construcción del conocimiento con la participación del alumno. Los alumnos además pueden trabajar juntos y enseñarse mutuamente.

Por otro lado, hace referencia a la necesidad de romper las barreras del aislamiento profesional y respaldar al maestro para que sienta el apoyo del equipo y su colaboración, co-creando la experiencia educativa entre el maestro común, los maestros especiales, el alumno y los especialistas. El desafío de todas las escuelas integradoras es lograr una pedagogía diferenciada basada en cada niño y derrocar la segregación y exclusión social consiguiendo igualdad de condiciones para todos. Toda adecuación pedagógica debería partir de la información de la familia y de los informes de diagnóstico para garantizar el ajuste a las necesidades del niño.

El Decreto de la atención a la diversidad de Cantabria (2005), menciona varios temas a considerar: “*La diversidad como realidad social y educativa debe ser considerada en sí misma como un elemento enriquecedor y no como un factor de desigualdad*”. (p. 9203). Por ello es positivo que desde el aula se reconozca este valor y se transmita a los niños para que lo apropien y naturalicen.

“Potenciar la apertura del centro al entorno y el uso de las redes de recursos sociales de la comunidad. El centro educativo, que está inserto en un contexto, debe integrarse en la comunidad como un recurso más y, al mismo tiempo, debe conocer y aprovechar a los profesionales y a todo tipo de instituciones que pueden redundar en una mejor actuación educativa y, específicamente, en una atención integral a la diversidad del alumnado”. (p. 9204).

1.4.1 El rol de los acompañantes y maestros especiales

Según Arnaiz (1996), los acompañantes y maestros facilitan el aprendizaje y la adaptación social del niño al entorno, colaboran con los maestros y actúan de nexo, entre la escuela y la familia, en la actualidad también se los denomina facilitadores de apoyo.

En el centro se debe trabajar en equipo, sin asumir el papel de experto, colaborando para asegurar que se satisfagan las necesidades de todos los alumnos. Así se genera un equipo colaborativo multidireccional involucrado en lograr la educación de todos los alumnos. Los acompañantes pedagógicos y terapéuticos además de ayudar a cumplir los objetivos académicos son un apoyo emocional para los niños y muchas veces sirven para regular sus actitudes en el aula, ayudando también a la socialización del niño.

1.5 La adaptación curricular

En el Artículo Nº 19 del Decreto de Cantabria, se mencionan las adaptaciones curriculares: *“Las adaptaciones curriculares son medidas que suponen una modificación de elementos prescriptivos (objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación) y/o de acceso al currículo, para dar respuesta a las necesidades educativas que de modo transitorio o permanente presenta el alumnado a lo largo de su escolaridad”.* (p. 9207). Se refiere entonces a las adaptaciones que se realizan en la currícula, en el caso de nuestro país, propuestas por ANEP, para que todos los alumnos puedan aprender, haciéndolas accesibles a todos los niños con necesidades especiales.

En la revista Educarnos de la ANEP, Rodríguez (2009), menciona que los componentes básicos del currículo adaptado son:

- *Ser individual, en el entendido de que dos niños pueden tener la misma patología, pero*

provenir de contextos sociales, económicos y culturales diferentes y por consiguiente ameritar abordajes distintos.

- *Incluir información completa del proceso de diagnóstico psicopedagógico.*
- *Definir las necesidades educativas especiales.*
- *Conocer las emociones del niño, a través de un registro llamado mapeo, que el maestro tomará en cuenta para elaborar el proyecto educativo integral, con la colaboración de todos los profesionales.*
- *Tener una propuesta curricular que contenga el qué, cómo y cuándo articular el aprendizaje y cómo será la evaluación, y refleje todas las modificaciones que tendrán lugar en el aula y en el acto educativo. Los contenidos y objetivos no deben interpretarse como algo lineal, sino que son móviles y en espiral, se puede pasar de uno a otro sin haberlos completado y luego retomar uno ya visto.*
- *Proveer los recursos, materiales, modalidad de ayuda personal y modalidad del apoyo extra.*
- *Incluir la colaboración familiar.*
- *Modificar la arquitectura, si fuera necesario, para facilitar el espacio según la dificultad o discapacidad del niño (acondicionamiento físico-ambiental).*
- *Incluir materiales, mobiliario, equipamiento y ayuda técnica, por ejemplo, equipamiento para la audición, tablero en lugar de mesita, sillas adaptadas, pizarrones a determinada altura, teclado, etc.*
- *Confeccionar textos adecuados (por ejemplo, con letra de mayor tamaño, imprenta, con imanes, etc.).*
- *Prestar atención a que exista un código de comunicación o buscar uno alternativo o complementario al lenguaje oral o escrito (por ejemplo, lenguaje de señas, braille, por imágenes, el uso de la computadora o cualquier código válido para comunicarse o expresarse), con el fin de lograr una mayor autonomía del alumno. Este trabajo requiere de un vínculo potencial muy unido: la familia, el maestro y el equipo transdisciplinario (médico, psicólogo, psicomotricista, fonoaudiólogo y asistente social).*

Según el Informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014), se ha incrementado el número de programas especiales para mejorar la finalización de diferentes niveles educativos, con la contrariedad de la dispersión de iniciativas, la sobrecarga de docentes y directivos e insuficientes mecanismos de monitoreo y evaluación. Es preciso destacar que la adaptación de los planes, implica una dedicación de tiempo y utilización de recursos adicionales del maestro, y que para realizar esta estrategia didáctica se requiere el aporte de todos los actores vinculados al niño.

1.6 Buenas prácticas inclusivas en el aula

Ante la necesidad inminente de capacitación es importante que se tomen iniciativas de buenas prácticas inclusivas, a través de programas estatales o bien promoviendo el intercambio entre maestros y entre escuelas. Se deberán identificar aquellos casos con resultados exitosos y analizar qué prácticas valiosas se pueden reproducir.

Mancebo y Goyeneche (2010) mencionan algunas buenas prácticas inclusivas impulsadas en nuestro país:

- Programa de Maestros Comunitarios (PMC). Se viene implementando desde el año 2005 en escuelas públicas de contexto desfavorable con problemas serios de *“fracaso escolar”*.
- Programa de Aulas Comunitarias (PAC), diseñado para atender a adolescentes de 12 a 15 años con problemas de vinculación a la educación media formal sea porque desertaron de la misma, nunca se matricularon o presenten elevado riesgo de deserción en el primer año del ciclo básico.
- Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico, actividad que busca aumentar los índices de promoción en el Ciclo Básico de Liceos Públicos de Montevideo y del Interior.
- Programa de Formación Profesional de Base y el Programa de Alfabetización *“En el país de Varela, yo sí puedo”*. Mediante la exhibición de clases televisadas, con la guía de un docente y materiales se busca transmitir las técnicas básicas de lectura y escritura. Cualquier persona en situación de exclusión educativa puede acceder al programa.

La educación debe contribuir a mejorar la equidad de la educación inicial, primaria y secundaria y contribuir a cerrar la brecha existente, resistirse a la educación inclusiva implica no aceptar el nuevo contexto de la sociedad actual. López (2006) expresa: *“...los docentes, quienes en tanto agentes institucionales son portadores de recursos y propuestas que les son insuficientes frente a la complejidad de situaciones que enfrentan día a día, y por lo que se ven obligados a poner de sí para cubrir esas carencias. Aquello que la institucionalidad no da, el agente se ve obligado a inventarlo”*. (p. 63).

Las escuelas inclusoras deben conocer la problemática de sus alumnos y trabajar con las familias y los profesionales que tratan a los niños, con el fin de adaptar las prácticas pedagógicas para lograr la continuidad educativa. Para ello es indispensable que los maestros tengan autonomía para adaptar los planes a las posibilidades de cada niño.

En la conferencia mundial de la ONU (1994) sobre las necesidades educativas especiales realizada en Salamanca se manifestó que: *“Los nuevos planteamientos insisten no tanto en las deficiencias del educando como en los modos de comprender mejor el medio pedagógico a fin de poder eliminar los obstáculos al aprendizaje que puedan deberse, a un programa de estudios inadecuado o inaccesibles. Del mismo modo, podría hacerse mucho más para aprovechar los recursos de las familias y crear vínculos más fuertes entre el hogar y la escuela”*. (p. 22).

Wenger (1998) aporta el concepto de *“comunidades de práctica”* que refiere a un grupo de personas que con determinados recursos tienen un proyecto en común. Es interesante en el sentido de que incluye también cómo se sobreponen a las presiones, limitaciones y dificultades de la labor diaria. Se promueve la acción, las relaciones interpersonales y el conocimiento compartido colectivo. A esto se liga el concepto de participación, haciendo referencia a que todos los espacios de interacción son experiencias compartidas que llevan a logros comunes contextualizados. Asimismo, aporta el término *“materialización”* como aquellas representaciones concretas de las prácticas de cada centro, por ejemplo, el proyecto de centro, es una representación de las actividades de los maestros y las condiciones en el aula. Estos documentos materializados son cimientos para nuevos aprendizajes de las instituciones.

Generar espacios de intercambio y comunidades de práctica es un buen ejercicio para trabajar la inclusión educativa y además promover que el maestro se sienta acompañado en el proceso. Ainscow (2004) expresa que: *“...muchas de las barreras experimentadas por los alumnos tienen su origen en maneras de pensar concebidas. Por consiguiente, las estrategias de desarrollo de prácticas inclusivas deben, necesariamente, considerar interrupciones para la reflexión, para motivar a sus integrantes a que exploren distintas posibilidades para avanzar en su práctica que no han sido consideradas anteriormente”*. (p. 15).

En este sentido es preciso definir el concepto de gestión de conocimiento, según Rodríguez (2006): *“consiste en un conjunto de procesos sistemáticos (identificación y captación del capital intelectual; tratamiento, desarrollo y compartimiento del conocimiento; y su utilización) orientados al desarrollo organizacional y/o personal y, consecuentemente, a la generación de una ventaja competitiva para la organización y/o el individuo”*. (p. 29).

Los factores clave de éxito en la gestión de conocimiento para Rodríguez (2006) son:

- Cultura orientada al conocimiento
- Adecuada infraestructura técnica e institucional
- Apoyo del equipo directivo

- Vínculo con valor económico
- Orientación del proceso mediante un buen diagnóstico
- Objetivos claros a conseguir
- Conocer la motivación del personal
- Estructura de conocimiento
- Canales de transferencia de conocimiento que faciliten las relaciones, confianza, etc.

Gairín (2017), desde el aporte de la gestión del conocimiento, sostiene que si en las escuelas se generan documentos por escrito de las actuaciones que han tenido resultados favorables para el alumno, se confecciona material consultivo que puede institucionalizarse y además puede ser compartido con otros centros. Plantea la idea de potenciar un contexto que facilite el aprendizaje organizativo a partir de la organización de recursos y una cultura favorable.

Murillo (2003) afirma: *“En el ámbito educativo, pensar en redes significa contemplar nuevas formas de organizar el trabajo tanto en el interior de cada escuela, como en el tipo de intercambios que se realizan con la comunidad. Esto supone un necesario proceso de apertura de las puertas de la escuela no sólo para que la comunidad pueda entrar a la escuela sino también para que la escuela incluya entre sus actividades propuestas de trabajo con otras organizaciones de la comunidad”*. (p. 3).

En este sentido es relevante mencionar el concepto de cultura, pues es uno de los factores principales para la gestión del conocimiento. *“La cultura escolar refiere a las formas de hacer y de pensar sedimentados en tradiciones, regularidades y normas que se transmiten de generación a generación”* (Viñao, 2002, p.15). Ampliando el concepto, Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerro (1996) definen la cultura como el escenario sobre el que se representan las prácticas colectivas institucionales y desde donde es posible generar ajustes o cambios.

Bolívar (1993), plantea una clasificación donde identifica cuatro tipos de cultura:

- Cultura del individualismo: caracterizada por el aislamiento e individualidad, existe una línea jerárquica y se centra en el aula.
- Cultura balcanizada: existencia de sub grupos y relaciones según el área de pertenencia.
- Cultura de colegialidad artificial: las relaciones se establecen en función de procedimientos impuestos, se realizan reuniones formales sin motivación.
- Cultura de colaboración: sentido de comunidad y apoyo, participación y trabajo en equipo.

Por lo tanto, se espera que cada escuela, a partir del liderazgo dinamizador de la dirección y de los recursos que posea, adapte sus planes educativos en función de las necesidades de los niños de su comunidad. Como bien mencionan Rodríguez y Gairín (2015): “...*la calidad referencia a la satisfacción de las necesidades y expectativas de los usuarios y al grado en que la formación da respuesta a las demandas sociales*”. (p. 87).

1.7 Liderazgo

Robbins (2004) define el liderazgo como el proceso de dirigir e influir en las actividades laborales de los miembros de un grupo para lograr las metas de la organización. El Enfoque de contingencias que plantea, explica que no hay rasgos comunes ni estilos para todas las situaciones, los factores de cada situación que influyen en la eficacia son:

- Requisito de las tareas.
- Expectativas y conductas de los compañeros.
- Características, expectativas y conducta de los empleados.
- Políticas y culturas de la organización.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2009), considera el liderazgo educativo como lo que un director, un equipo y una comunidad pueden hacer, aquí y ahora, para dinamizar los centros educativos, con el fin de obtener buenos aprendizajes para todos los alumnos.

Es preciso desarrollar prácticas de liderazgo, en la actual coyuntura de los sistemas educativos, pues se ha demostrado que el liderazgo se encuentra directamente relacionado con la calidad educativa. Como menciona Leithwood (2009), el liderazgo no es solo una meta de esta reforma educativa, sino que también es visto como una herramienta para generar cambios. Anderson (2010) afirma que el liderazgo es el segundo factor intra-escuela, después del trabajo docente en el salón de clase, que más contribuye al logro de aprendizajes de los alumnos.

Elmore (2010) plantea los siguientes estilos de liderazgo:

- Liderazgo instruccional: interesado en mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, se centra en el poder y capacidad del director.

- Liderazgo transformacional: el foco del cambio está en la organización, el desarrollo de capacidades y la transformación cultural.
- Liderazgo centrado en el aprendizaje: integra los anteriores e implican las actividades que desarrollan los equipos directivos para mejorar tanto el aprendizaje como la enseñanza

Es significativo mencionar el concepto de liderazgo distribuido, Leithwood (2009) afirma que implica prácticas para guiar e influenciar a nivel de toda la organización, involucra a las personas en todos los niveles; ampliando el concepto tradicional de que solamente aplicaban las características y atributos personales de quienes están en la cúspide, beneficiando a la institución de la capacidad de varias personas.

Asimismo, a partir del liderazgo distribuido se genera una cultura colaborativa, destacándose el papel de los equipos directivos como dinamizadores de los centros. Según Weinstein (2009), el liderazgo deficiente de los directores disminuye el aprendizaje de los alumnos y las escuelas retroceden en calidad. Vaillant (2016), afirma que las prácticas de dirección efectivas dependen de los rasgos y características de los sistemas educativos y también de las condiciones y trabajo de los docentes. Cada uno podrá ejercer su liderazgo dependiendo de la situación, contexto y área de influencia.

Freedman (2014) destaca la importancia del actuar de los directores fundamentándose en las investigaciones que aseguran que la educación es determinante para el desarrollo económico de los países. Menciona la importancia de los directores en el rol de “aprendiz líder”, atento a lo que sucede en el aula, con un intercambio continuo con los docentes, monitoreando y también intercambiando con los padres, integrando a todo el entorno del centro. En este aspecto es clave que el director se reconozca como un líder pedagógico y no se remita solamente a gestionar las tareas administrativas, que poco impacto tienen en el aprendizaje. Para desarrollarse como líder pedagógico, el director del centro, debe crear un equipo con los docentes y con otros directores con el fin de generar un co-aprendizaje, compartiendo buenas prácticas.

Los directores además de gestionar el centro, se vinculan directamente con el entorno con el fin de fijar estándares de calidad, estrategias y políticas adaptadas a las necesidades de sus alumnos. La vinculación con otras escuelas y el trabajo en red con otros directores le brindará herramientas para una mejor toma de decisiones.

Leithwood (2009), plantea los efectos de la calidad docente, se ha demostrado que los estudiantes asignados a docentes con alto desempeño lograron rápidos avances respecto a los asignados a

docentes con bajo desempeño. Asimismo, los alumnos que no avanzan con rapidez durante sus primeros años de escolaridad, por no estar expuestos a docentes de suficiente calidad tienen escasas posibilidades de recuperar los años perdidos. Como asegura Leithwood (2009): *“El liderazgo distribuido también aumenta las oportunidades de la organización de beneficiarse de las capacidades de un mayor número de sus integrantes; permite a los miembros capitalizar sus fortalezas individuales; y promueve entre los miembros de la organización un mayor sentimiento de interdependencia y un sentido de cómo el propio actuar tiene un efecto sobre la organización en su conjunto. Mediante una mayor participación en la toma de decisiones, puede desarrollarse un mayor compromiso con las metas y estrategias de la organización”*. (p. 61).

Según Weinstein (2013), los cuatro ámbitos importantes en el que deben trabajar los directores son:

1. Mostrar orientación a la organización, poner metas, desarrollando con la comunidad escolar el proyecto educativo a alcanzar, mostrando hacia dónde ir.
2. Desarrollo de las personas, animarlas a crecer.
3. Ver buenas formas de organizar la institución, vincularse con la comunidad viendo las necesidades y siendo flexible.
4. Gestión de la educación en el aula, monitorear las clases y dar retroalimentación, debe hacer crecer las capacidades de los docentes, hacer buen uso de la capacitación y formar buenos consejos de docentes.

Gairín (2011) menciona cuatro condicionantes de la dirección que limitan o potencian el desempeño directivo:

- Personales, posición de las personas y sus características: motivación, interés, compromiso, expectativas
- Contextuales, entorno de trabajo y condiciones sociales exigidas al desempeño, clima de trabajo, cultura, etc.
- Del sistema, como es el sistema educativo, selección y promoción del personal, imagen, etc.
- Profesionales, características que definen aspectos inherentes al colectivo profesional

Para todo proceso de cambio es esencial la figura del director como dinamizador del centro, de manera de involucrar a toda la organización en el camino de la mejora hacia una enseñanza de calidad.

1.8 La evaluación diagnóstica y los planes de mejora

La evaluación diagnóstica es un proceso que permite contextualizar al centro educativo, pues a través de la recolección de datos y el análisis institucional se crea un ámbito de conocimiento para intervenir sobre las problemáticas detectadas, establecer estrategias, planificar y tomar decisiones. El contar con ese conocimiento debería actuar de estímulo para mejorar el funcionamiento institucional, pues la información recogida debería indicar cuándo hacer los cambios y dónde hacerlos.

Según Murillo (2008): *“La aceptación de la tan “cacareada” autonomía supone un verdadero desafío, dado que conlleva una mayor responsabilidad institucional, que también requiere de la necesaria puesta en marcha de procedimientos adecuados de evaluación. Los centros educativos deben autoevaluarse y dar cuenta de sus resultados, también de sus procesos. Éste será un camino importante para mejorar día a día. La autoevaluación institucional debe integrarse en la propia cultura de los centros”*. p (4).

Por su parte Santos Guerra (2000) afirma que las escuelas tienen que aprender, se refiere a un aprendizaje institucional e independiente de los miembros que la integran con el fin de saber enseñar, a quién enseña y dónde lo hace. Para ello es preciso una estructura que lo permita intervenciones eficaces. Pues asegura que, si no se cuestionan las prácticas, la rutina las dominará. Asimismo, menciona que la reflexión y el compromiso deberían alcanzar estos tres niveles: el profesorado, la escuela y la sociedad.

Es importante que se realice una evaluación de toda la institución y no solamente de cada parte, pues como expresa Murillo (2008), los planes de mejora no deben apuntar al perfeccionamiento del profesorado o alumnado solamente, sino tender a conseguir la mejora de todo el centro. Es necesario en este punto, definir un plan de mejora. Para Gairín (2006): *“Los planes de mejora son una propuesta que trata de impulsar en los centros educativos los procesos de cambio dirigidos entre otros retos a mejorar la satisfacción de la comunidad educativa”*. (p. 1).

Los planes tienen el cometido de mejorar los centros educativos e instaurar procesos de cambio y por lo tanto la mejora institucional, a su vez esto lleva implícito el autoconocimiento y el aprendizaje. Toda iniciativa de mejora no debe perder la referencia de que todo cambio redundará en mejores resultados de los aprendizajes del estudiantado. Por otra parte, si la institución promueve la cultura del cambio, enfrentará mejor el proceso que conlleva el plan.

Murillo (2008) establece que las características más relevantes de los planes de autoevaluación y mejora son las siguientes:

- Actividad voluntaria de los centros
- El centro se compromete consigo mismo
- Actuación comprometida
- Fuerte coordinación
- Importancia del liderazgo
- Actuación relevante en los procesos del centro
- Asesoramiento, seguimiento externo e interno

Por lo tanto, todo centro debe buscar la mejora continua y adaptarse a los cambios constantes que exige su entorno, para ello es preciso que evalúe su situación y que a partir de planes de mejora persiga la calidad educativa.

1.9 El asesor

Un asesor es una persona con conocimientos técnicos que brinda el apoyo que la escuela necesita para generar cambios que provoquen una mejora de la calidad educativa. Además del conocimiento técnico, el asesor deberá entablar buenas relaciones con la comunidad e insertarse en su cultura para poder brindar una ayuda contextualizada. Puede ser una persona externa a la institución o integrante del centro.

Murillo (2004) define el asesoramiento escolar como: *“...aquellos procesos interactivos de colaboración con los centros educativos, y/o profesorado que los conforman, con la finalidad de prevenir posibles problemas, participar y ayudar en la solución de los que puedan existir y cooperar en la consecución de una mayor mejora educativa”*. (p. 8). Para Nieto y Portela (1992) el asesoramiento educativo consiste en aquellos procesos de ayuda a la mejora escolar, orientado a cambiar las condiciones de aprendizaje de los centros para lograr las metas de manera eficaz.

Segovia (2005) asegura que en un proceso de asesoramiento es importante conocer el contexto de actuación, así como las personas propensas a colaborar o no, no para oficiar de juez sino para ser considerado un colega crítico, útil pero prescindible, y oficiar de espejo donde se refleje la realidad y donde se vea hacia dónde va encaminado el proceso de cambio. El asesor también podrá visualizar

qué redes de apoyo son necesarias en el centro y las fuentes de recursos necesarias (maestros especializados, profesionales de la salud, recursos materiales, recursos de la comunidad, entre otros). Por lo tanto, de las definiciones se desprende que se trata de un trabajo conjunto e interdisciplinario, basado en la complementariedad de saberes entre el equipo escolar y el asesor. Es así que Murillo (2003) asegura que, si los centros se abren a otros profesionales, colaboran y comparten, los asesores pueden tener participación en el proceso de cambio.

Ampliando el tema, Murillo (2003) afirma: *“El asesoramiento se debe plantear como una colaboración o interacción entre iguales, debiéndose desechar todo tipo de competencia que se distancie del conocimiento que se genera en y desde la práctica, así como que traicione las relaciones de igualdad. De este modo, la colaboración como estrategia de asesoramiento no sólo tiene más sentido en la realidad actual, sino que además se expande cada vez más por la mayoría de nuestros centros, dado que se trata de un proceso educativo que no sólo va a afectar a la estructura formal de la escuela, sino también y de forma fundamental a su cultura y a sus valores”.* (p. 2).

Murillo (2004) expresa que el proceso de asesoramiento está influido por las características del sistema educativo, la política educativa, la autonomía de los centros y el grado de profesionalidad de los docentes. Asegura que: *“Si los profesionales del asesoramiento, junto con el profesorado y los equipos directivos, no ofrecen ejemplos de trabajo colaborativo mediante prácticas basadas en el trabajo en común, la coordinación y la ayuda mutua, difícilmente podrán ser creíbles y conseguir las capacidades que en ese mismo sentido deberían pretender en el alumnado”.* (p. 5).

Zabalza (1996) clasifica los tipos de asesoramiento de la siguiente manera:

- I) Según los destinatarios, existe el asesoramiento individual, el asesoramiento a procesos, a funciones sectoriales y el asesoramiento al centro en su conjunto, este último es el más buscado pues es el que más probabilidades tiene de generar cambios.
- II) Según la naturaleza de la demanda de asesoramiento, existe el asesoramiento burocrático que es aquel no demandado, el que se realiza a demanda de alguna persona con poder en la organización, cuando existe demanda formal de algún órgano del centro y cuando existe demanda y deseos de asumir un compromiso.
- III) Según a quién se solicita, puede ser a técnicos especialistas, colegas del centro u externos, asesoramiento solicitado a profesionales asesores
- IV) Según el contenido de la demanda: asesoramiento puntual para una situación concreta, informativo para conocer un tema específico, asesoramiento en el desarrollo de un proceso y asesoramiento en la formación y desarrollo institucional.

- V) Según el tipo de relación que se establece: el asesor puede dar, compartir o dirigir y como intervención u acción.

Para cerrar este tema es importante mencionar el aporte de Murillo (2004), sobre los posibles problemas que se pueden presentar durante el proceso de asesoramiento: que se tenga una imagen de que el asesor cumple órdenes burocráticas, que se vea al asesor como persona que diagnostica problemas individuales, que se genere una dependencia hacia el profesional asesor, que se piense que su accionar es peligroso y que se bloquee el cambio por la falta de confianza y colaboración. En este sentido cobra relación lo mencionado sobre el tema de que una escuela abierta al cambio y a la mejora, genera una cultura colaborativa y un trabajo en red necesarios para alcanzar los objetivos de calidad educativa propuestos.

En síntesis, en una sociedad con cambios rápidos y demandas crecientes, se hace necesario la revisión de la efectividad del paradigma educativo vigente. Para poder satisfacer con equidad las diversas demandas sociales y cumplir el contrato fundacional de la escuela, es imperiosa la capacitación oportuna del maestro en lo que respecta a la inclusión de los niños con diversas discapacidades. Asimismo, se requiere de un trabajo multidisciplinar, la adaptación curricular, la promoción de buenas prácticas educativas, el trabajo desde la comunidad de práctica y demás accionares que requieren de una dirección que ejerza un liderazgo dinamizador y en muchos casos el apoyo y el acompañamiento de un asesor.

2. Marco Contextual

En el siguiente capítulo se desarrolla el análisis del contexto en el cual se encuentra la institución educativa estudiada, se presenta al centro objeto de la investigación y se describe la demanda analizada.

Se denomina contexto educativo a determinados elementos que interactúan con la escuela y que interfieren positiva o negativamente en los procesos de aprendizaje. Ejemplo de estos son los aspectos culturales, la situación económica del país y específicamente de las familias que mandan a sus hijos al centro, las leyes, los valores, las tradiciones, entre otros. Como menciona Gairín (1996): *“La realidad de los centros queda configurada por factores externos e internos que interactúan entre sí potenciándose o condicionándose. Los factores externos actúan como marco, son expresión de los condicionantes socioculturales de carácter general o próximo y adoptan formas de acuerdo a las necesidades del contexto, al marco normativo y a la ordenación que se hace del sistema educativo. Los factores internos hacen referencia tanto a la ordenación de los elementos estáticos de la organización (Planteamientos Institucionales, Estructura y Sistema relacional) como a la consideración de los aspectos dinámicos (dirección y funciones organizativas: planificación, distribución de tareas, actuación coordinación, evaluación e innovación)”*. p (1).

Como menciona Tejera (2003): *“La comunidad es el contexto del cual cada institución educativa forma parte, entendido como la sociedad humana a cuyo desarrollo la educación quiere contribuir, como el conjunto de circunstancias en la que se inserta la institución educativa, por lo tanto, no solo consideramos el contexto una condición más o menos favorable para la educación, sino el objeto mismo de la intervención educativa”*. (p. 5). Plantea que el contexto no es sólo lo que rodea la institución, sino que es donde se encuentra inserta, por lo que debe conocerse profundamente sus características, para que los recursos organizacionales se orienten a las necesidades de la población y se puedan lograr procesos de aprendizaje de calidad.

Es importante que el docente conozca el entorno del centro para adaptar sus prácticas pedagógicas y que, de acuerdo a la realidad organizacional, pueda generar estrategias que lleguen a todos sus alumnos. En este punto es importante mencionar que las instituciones escolares son sistemas abiertos, por lo tanto, deben estar atentas a los cambios del entorno y responder a las nuevas demandas. Gairín (1996) aporta que, si bien debería ser un entorno permeable al intercambio, durante mucho tiempo su relación fue pobre y seguramente originó críticas a su funcionamiento y resultados. Menciona también que la sociedad reclama mayor interacción pues reconoce la

importancia de la misma y que la nueva realidad muestra que se requiere una mayor colaboración, participación e integración de factores del entorno a los procesos organizativos de la escuela.

La Ley 18.437, Ley General de Educación, promulgada el 12 de diciembre del año 2008 es el nuevo marco de referencia que establece a la educación como derecho humano fundamental. El objetivo principal de la política educativa nacional es que todos los habitantes logren aprendizajes de calidad. El sistema educativo se rige, entre otros principios, por los de gratuidad, laicidad e igualdad de oportunidades. El Artículo 8º refiere a la diversidad e inclusión educativa, mencionando que el Estado asegurará los derechos de los colectivos minoritarios o en situación de vulnerabilidad con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades y la inclusión social

Desde el año 2014, ANEP trabaja en el Protocolo de Inclusión Educativa de Educación Especial, en marzo del año 2017 se decretó la obligatoriedad de su aplicación. El mismo constituye un marco de acción y orientación que incorpora la accesibilidad a las distintas propuestas educativas y que rige para todos los centros del sistema nacional de educación pública y privada. Abarca la educación infantil, los centros de educación no formal y las bibliotecas públicas y privadas.

El protocolo manifiesta que los centros tienen que tener estructuras edilicias accesibles y también materiales y recursos pedagógicos que minimicen las barreras al aprendizaje, hace referencia a la capacitación de los docentes y a la necesidad de que el alumno pueda contar con un intérprete o instructor de señas o lengua. Además plantea la necesidad de instaurar una campaña de concientización y sensibilización sobre el tema.

En síntesis, podemos decir que la educación uruguaya viene transitando constantes cambios con el fin de adecuarse a las versátiles demandas sociales, esto implica en otros aspectos, un incremento de las propuestas educativas que tengan como objetivo impulsar las capacidades en las personas para el desempeño activo en nuestra sociedad.

2.1 Presentación del Centro

El centro educativo objeto de estudio es una escuela pública de la ciudad de Montevideo. El edificio se encuentra en muy buenas condiciones y es de excelente accesibilidad. Se encuentra inserta en una zona muy poblada y rodeada de gran variedad de comercios, así como de otros centros educativos.

La escuela desarrolla sus actividades en el horario de la mañana y a ella concurren 361 alumnos. El contexto sociocultural corresponde al quintil cinco, quintil que agrupa a las escuelas que atienden contextos menos vulnerables.

El centro se caracteriza por ser de inclusión social e intelectual, atendiendo a niños con diferentes dificultades. Es importante agregar que también es una escuela de práctica, es decir que además de contribuir a la formación de alumnos, forma a los estudiantes magisteriales, permitiéndoles desarrollar sus prácticas en los salones de clase.

La Directora que la lidera, hace un año que está en la escuela, pero cuenta con veinte años de experiencia en el cargo. El centro tiene clases de educación inicial de 4 y 5 años y nivel primaria de 1º a 6º, hay dos clases de cada nivel, excepto para los segundos años que hay tres grupos. El promedio de alumnos por clase es de 28 niños, excepto para los quintos años donde superan los 30 niños por clase. En lo que respecta a los niños con dificultades, se intenta limitar el número a un máximo de cinco por clase, con el objetivo de brindar la contención necesaria.

Un paso para atrás: la historia de la Institución

La escuela fue inaugurada el 26 de julio de 1889 en un edificio próximo a su ubicación actual. Fue fundada como una escuela rural solo para niñas. El 1º de mayo de 1897 adquiere la categoría de escuela urbana y mixta y es nominada con el número que posee actualmente. En esa época funcionaba en dos turnos, 3º, 4º, 5º y 6º de mañana y 1º y 2º de tarde.

El 7 de marzo de 1927 como consecuencia del aumento de la matrícula, se creó la escuela del turno de la tarde. En el año 1934 se terminó de construir su edificio actual.

Actualmente en la escuela hay una directora, una secretaria, dieciocho maestros, un profesor de educación física, dos profesores de inglés, una profesora de música, acompañantes pedagógicos, terapéuticos y personal de la biblioteca. Casi el 30% del cuerpo docente tiene veinte años o más de antigüedad en la profesión; la efectividad la poseen doce maestros.

El centro conserva una estructura edilicia muy completa, la última reforma se realizó en el año 2015 con la modernización del gimnasio, producto del esfuerzo compartido de las familias, los maestros y las empresas públicas y privadas.

2.2 Descripción de la demanda

El tema de investigación refiere a la problemática planteada por la institución, las dificultades que tiene una escuela pública para incluir a niños con diversas dificultades. Se aborda el concepto de inclusión educativa desde la perspectiva de los derechos de las personas a la educación, independientemente de las capacidades que se posean. Si bien la problemática se plantea para todos los niveles de enseñanza, como forma de delimitar el proyecto, se realiza el enfoque hacia el tercer ciclo escolar, estudiando así lo que sucede particularmente en los quintos y sextos años de la escuela objeto de estudio.

En las entrevistas exploratorias realizadas a los diferentes actores, se manifestó abiertamente el problema: *“Y como esta escuela es una escuela de inclusión, te diría que la mayor problemática es esa”*. (ED1) *“Y, es muy difícil atender a las diferencias y la inclusión de los niños con dificultad sin capacitación...”* (EM6) *“Primaria tiene la intención de integrar, pero no tiene herramientas”*. (EA) (Véase Anexo I, p. 106)

El mayor acceso a la educación hizo crecer las desigualdades de la población estudiantil y es por eso que la inclusión educativa es uno de los temas de debate de la política educativa, tanto en la región como en nuestro país. La calidad del sistema educativo se mide por la eficiencia y eficacia de la educación, o sea cuando brinda la mejor educación posible a la mayor cantidad de gente en los tiempos previstos, optimizando los medios con los que cuenta.

Respecto a los antecedentes del tema de estudio, uno de los entrevistados explicaba que los maestros vienen desde hace tiempo trabajando la inclusión, sobre todo en los casos de los niños que llegan al aula sin diagnóstico. Si la maestra logra un buen vínculo con la familia, el trabajo conjunto permitirá avanzar en la problemática, para integrar al niño en la escuela o transferirlo a la institución

más conveniente para su educación. Menciona claramente varios casos de niños con diversas dificultades, integrados en la escuela pública hace 34 años atrás. *“Últimamente venimos trabajando la inclusión, aunque la escuela no esté habilitada como escuela inclusora. Desde que conozco, mirá... cuando me recibí tenía 58 niños en un primero, teníamos una niña que no hablaba y era sordomuda”*. (ES).

Hoy en día, el tema de la inclusión se encuentra en continuo estudio, muchas discusiones plantean si en nuestro sistema educativo está vigente el paradigma de la inclusión o el de la integración. En una de las intervenciones al centro educativo, se aportó un trabajo de estudiantes magisteriales donde explican que existen las siguientes inclusiones: *“Inclusiones. En 5ºB un niño con trastorno del espectro autista (TEA) con acompañante terapéutico dos veces por semana. En 6ºB hay una niña que se presentó como inclusión, pero la maestra dice que trabaja a la par del grupo”, “Diagnosticados: hiperactividad, dislexia, déficit atencional, dificultades psicomotrices, TEA. Algunos reciben tratamientos psicofarmacológicos y psicoterapéuticos”*. (AD1, Véase Anexo I, p. 102).

Tanto la directora como la secretaria afirmaron que en la escuela sí se logra la inclusión, existe una preocupación genuina por la atención de cada caso y una responsabilidad evidente por el crecimiento de estos niños.

Los maestros en cambio, dudaron ante la pregunta, si bien comentaron sus estrategias y el trabajo fuera de aula que deben realizar para poder atender los casos especiales, no pudieron afirmar si se logra la inclusión. Esto se relaciona directamente con lo manifestado en las entrevistas, respecto al sentirse inseguros y carentes de herramientas tanto para educar como para evaluar los logros de sus alumnos. (Véase Anexo I, p. 104)

En síntesis, podemos decir que para que una escuela logre satisfacer a su entorno, no solamente debe conocerlo, sino que es preciso que oriente todos sus recursos y adapte sus prácticas hacia las necesidades de la población que atiende, pues como sistema abierto, es determinada y a su vez determina las características de la misma. En particular, diversos actores del centro estudiado manifiestan tener problemas para trabajar la inclusión educativa desde diferentes aspectos pedagógicos y de gestión. A pesar de que siempre existieron casos de inclusión, hoy el protocolo de la Circular 58 da un marco regulatorio de obligatoriedad al tema, que implica no solo el desafío en la búsqueda de nuevas estrategias para trabajar en el aula, sino que es una muestra de la creciente preocupación por alcanzar una escuela “para todos”.

3. Marco Aplicativo

En el presente capítulo se expone la metodología utilizada para la recolección de datos y las herramientas que se aplicaron para el análisis de los mismos. Se define el enfoque seleccionado y las técnicas utilizadas así como las herramientas más propicias para el análisis de la institución.

3.1 El enfoque cualitativo

Para el abordaje de la problemática planteada por la Directora se utilizó un enfoque cualitativo de la investigación, según Hernández, Fernández y Baptista (2010), el enfoque cualitativo: *“Utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación”*. (p. 7). Gurdian (2007) afirma: *“La principal característica de la investigación cualitativa es su interés por captar la realidad, en este caso socio-educativa, a través de los ojos de las y los sujetos actuantes, esto es a partir de la percepción que ellas y ellos tienen de su propio contexto”*. (p.183).

En palabras de Pérez Serrano (2004), la metodología cualitativa se refiere a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas habladas o escritas y las conductas que se pueden observar. Busca estudiar en profundidad una situación concreta, apunta a la comprensión evitando generalizar, explicar o buscar causalidades, en este sentido cobra importancia la categorización y el contexto.

Por su parte Stake (1999), plantea que la diferencia entre lo cualitativo y lo cuantitativo es el conocimiento que se pretende de cada enfoque, en lo cuantitativo se destacan la explicación y el conteo, mientras que con lo cualitativo se busca explicar las relaciones complejas entre todo lo que existe.

Pérez Serrano (2004) amplía: *“la metodología cualitativa, a diferencia de la cuantitativa, no comienza con un cuerpo de hipótesis que es necesario confirmar o rechazar. El investigador suele conocer el campo a estudiar y se acerca a él con problemas, reflexiones y supuestos. Realiza una observación intensiva, participante en contacto directo con la realidad, con el fin de ir elaborando categorías de análisis que poco a poco pueda ir depurando, según la realidad objeto de estudio le vaya indicando. Esta flexibilidad y apertura exige al investigador una gran preparación y rigor a lo largo del trabajo. No se trata de aplicar unos instrumentos y analizar sus resultados, sino de ir redefiniendo y reelaborando los instrumentos y categorías según lo requieran el objetivo del estudio y las demandas de la realidad”*. (p. 30).

3.2 El Estudio de caso

La metodología utilizada en esta investigación fue el método de casos, pues es una metodología inductiva adecuada para analizar situaciones o espacios en profundidad, dentro del contexto donde se encuentra. Ogliastri (1993) lo define como la descripción de una situación real a discutir que no tiene una única solución, mientras que para Stake (1999): *“el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”*. (p. 11).

Vázquez (2007) agrega que esta metodología permite documentar, registrar, sistematizar y evaluar experiencias valiosas, valorando los activos invisibles de una institución. Por su parte, Hernández, Fernández y Baptista (2010), definen el estudio de caso como aquellos estudios que al utilizar los procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta; analizan en profundidad una unidad para dar respuesta al problema, probar hipótesis o desarrollar alguna teoría.

Según Vázquez (2007), el estudio de caso se caracteriza por ser:

- Particularista: permite focalizar una situación, fenómeno o evento específico.
- Descriptivo: la resultante del estudio es una descripción rica y densa del objeto de estudio.
- Heurístico: por iluminar la comprensión de quien aborda la situación.
- Inductivo: el desarrollo conceptual surge a partir del examen de los datos en función de un contexto determinado.

Por otra parte, Stake (1999) clasifica el estudio de caso según su objetivo en:

- Estudio intrínseco de caso: permite conocer más sobre determinada situación, es más específico.
- Estudio instrumental de caso: instrumento para conseguir algo diferente, permite el saber más general.
- Estudio colectivo de casos: analiza varias unidades de estudio, por ejemplo, un conjunto de escuelas.

Ampliando lo planteado por Stake (1999), los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales, lo constituyen, en su mayoría, personas y programas, que se asemejan en el sentido de ser únicos. El cometido real del estudio de casos es la particularización para conocer en profundidad el caso objeto de estudio

3.3 Las técnicas de recolección de datos

La etapa investigativa de recolección de datos cualitativos, inició con la primera entrevista realizada a la Directora donde manifestó las necesidades del Centro, es así como a partir de ese encuentro se diseñaron pautas de análisis y se confeccionaron fichas para la observación *in situ* y para el análisis de documentos aportados por la escuela.

Las técnicas empleadas para la recolección de datos fueron las siguientes:

Instrumento	Codificación	Actor	Fecha de realización	Cantidad
Entrevista	ED1 / ED2	Directora	5 y 12 de mayo	2
Entrevista	ES	Secretaria	4 de agosto	1
Entrevista	EM5	Maestra de quinto año	22 de junio	1
Entrevista	EM6	Maestra de sexto año	22 de junio	1
Entrevista	EA	Acompañante pedagógica	4 de agosto	1
Observación	AO	Hall de la escuela y recreo	27 de julio	1
Análisis de documentos	AD1	Trabajo de estudiantes magisteriales	12 de mayo	1
Análisis de documentos	AD2	Proyecto de centro	4 de agosto	1

Cuadro 2: Tabla de técnicas empleadas. Fuente: Elaboración propia.

Se utilizó la técnica de entrevistas, las mismas se grabaron y se transcribieron textualmente respetando la veracidad de las respuestas obtenidas. Se realizaron tres entrevistas presenciales, dos a la directora y una entrevista grupal a la maestra de quinto y a la maestra de sexto año (Véase Anexo I, p. 99-101). En la segunda colecta de datos se entrevistó a la maestra Secretaria, a una acompañante terapéutica (persona que acompaña a los alumnos en el proceso educativo en lo pedagógico y muchas veces en lo emocional) y se intentó entrevistar a un integrante del colectivo docente que contestó que no tenía tiempo pues estaba trabajando en “*mil cosas*”. La idea inicial era entrevistar al 100% de los maestros del tercer ciclo, que en la escuela lo representaban cuatro personas, las dinámicas diarias llevaron a poder acercarnos a dos de ellos.

Hernández, Fernández y Baptista (2010) proporcionan la siguiente definición de entrevista: “*reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)*”. (p. 418).

Gurdian (2007) en relación a la entrevista escribe: *“se destaca por ser un instrumento de recopilación de datos que se da en una relación entre sujeto - sujeto. Esto facilita la conversación y obtener los datos necesarios para la investigación”*. (p. 198). Las entrevistas confeccionadas fueron testeadas antes de su aplicación en la institución, se probaron las mismas en dos maestras de una escuela pública de Montevideo, específicamente del barrio Punta Carretas y en un director de un colegio privado de la misma zona. La finalidad del testeo consistió en ajustar cualquier irregularidad que pudiera ocurrir al momento de realizar las entrevistas, se probó la claridad y la estructura de las preguntas y al mismo tiempo se evaluó la incorporación de nuevas interrogantes. Una vez finalizada esta etapa, se constató que no existían incongruencias en los modelos probados, se incorporaron dos sugerencias planteadas por el director y se obtuvieron las pautas definitivas.

Hernández, Fernández y Baptista (2010) clasifican las entrevistas en:

- Estructuradas: el entrevistador confecciona una guía de preguntas específicas.
- Semiestructuradas: se utiliza una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados, no todas las preguntas están predeterminadas.
- No estructuradas o abiertas: se utiliza una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla.

Para lograr encuentros productivos con los actores entrevistados, en un principio las entrevistas fueron abiertas y luego, con el avance de la investigación, se fueron estructurando, de esta manera se logró la profundidad deseada en cada sesión. Las entrevistas realizadas a diferentes actores no sólo constataron la problemática del centro sino que permitieron triangular datos e incrementar la validez de la investigación.

Para Yuni y Urbano (2006): *“La investigación documental permite “contextualizar” el fenómeno a estudiar, estableciendo relaciones diacrónicas y sincrónicas entre acontecimientos actuales y pasados; lo cual posibilita hacer un “pronóstico” comprensivo e interpretativo de un suceso determinado. La investigación documental posibilita una mirada retrospectiva (hacia atrás), una mirada actual, y otra prospectiva (hacia adelante) de la realidad que es objeto de indagación. De este modo, el análisis documental le permite al investigador ampliar el campo de observación y enmarcar la realidad objeto de investigación dentro del acontecer histórico; lo cual amplía la captación de los significados que nos permiten mirar esa realidad desde una perspectiva más global y holística”*. (p. 100).

El estudio de un documento elaborado por estudiantes magisteriales, que realizan sus prácticas en la escuela, aportó datos de la población estudiantil objeto de estudio (Véase Anexo I, p. 95). Otro de los documentos analizados fue el proyecto de centro que se solicitó a la Directora y lo compartió sin objeciones. Ambos análisis aportan también a la triangulación de la investigación. (Véase Anexo I, p. 96).

El análisis de los documentos mencionados complementó la información recibida en las entrevistas, además permitió el acercamiento a la realidad del centro, pues los mismos reflejaron la información obtenida de otras fuentes.

Dentro de la investigación cualitativa, otra técnica utilizada para la producción de datos fue la observación, definida por Hernández, Fernández y Baptista (2010) de la siguiente manera: *“No es mera contemplación (“sentarse a ver el mundo y tomar notas”); implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones”*. *“La observación investigativa no se limita al sentido de la vista pues implica todos los sentidos”*. (p. 411).

Por otro lado, Gurdian (2007) explica que: *“La observación participante se utiliza para elaborar descripciones sobre los acontecimientos, las personas y las interacciones que se observan, así como a partir de la vivencia, la experiencia y la sensación de la persona que observa”*. (p. 208). En esta investigación, se utilizó la técnica de la observación “no participante”, del hall de entrada y del patio escolar en horario de recreo, donde el investigador actúa como espectador pasivo y realiza los registros pertinentes sin interacción (Véase Anexo I, p. 108).

En la investigación cualitativa, según Yuni y Urbano (2006), el proceso de observación se caracteriza por la realización de los siguientes procedimientos:

- *En base al problema de investigación planteado y a los objetivos de la investigación el investigador debe decidir qué tipo de fenómenos debe observar para obtener información.*
- *Formulación de un conjunto de supuestos o anticipaciones de sentido de carácter descriptivo y/o explicativo referido a aspectos particulares del fenómeno en estudio.*
- *Preparación del trabajo de campo y diseño de una guía no estructurada de observación. La guía establece las categorías generales de análisis que interesan al investigador.*
- *Ingreso al campo y realización de la observación. Ajuste progresivo del instrumento de observación y/o mayor focalización de la observación en aspectos más profundos de la realidad.*

- *Construcción de categorías teóricas construidas inductivamente partiendo de los atributos de los datos, pasando luego a los valores y finalmente a la categoría conceptual. (p. 52).*

Es pertinente mencionar que para Hernández, Fernández y Baptista (2010) un buen observador cualitativo necesita saber escuchar y utilizar todos los sentidos, poner atención a los detalles, poseer habilidades para descifrar y comprender conductas no verbales, ser reflexivo, disciplinado para tomar notas y flexible para cambiar el centro de atención, si es necesario.

En este punto, es preciso referirse a la triangulación de la presente investigación, definida por Hernández, Fernández y Baptista (2010) como: *“es el hecho de utilizar diferentes fuentes y métodos de recolección”*. (p. 439).

Para Gurdían (2007) la triangulación es un procedimiento imprescindible que requiere habilidad por parte del investigador, es una herramienta heurística muy eficiente que consiste en determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno.

Tipos básicos de triangulación según Gurdían (2007):

- I. *Triangulación de métodos y técnicas: que consiste en el uso de diversos métodos o técnicas para estudiar un problema determinado. Por ejemplo, hacer un estudio indagatorio y global primero, mediante observación y luego realizar entrevistas.*
- II. *Triangulación de datos: se utiliza una amplia variedad de datos para realizar el estudio que provienen de diversas fuentes de información.*
- III. *Triangulación de investigadores: participan diferentes investigadores con igual o diferente formación y experiencia.*
- IV. *Triangulación de teorías: consiste en utilizar varias perspectivas para estructurar, analizar e interpretar un mismo conjunto de datos.*
- V. *Triangulación interdisciplinaria: consiste en convocar un equipo integrado de profesionales de diferentes disciplinas para intervenir en el estudio o investigación en cuestión. (p. 242).*

En base a la clasificación mencionada anteriormente, la triangulación utilizada en la investigación que se presenta, es la correspondiente a la triangulación de métodos y técnicas y de datos, pues se utilizaron varias técnicas de recolección como la entrevista, observación y análisis de documentos, asimismo los datos obtenidos surgieron de diversas fuentes.

3.4 El Proyecto de investigación organizacional (PIO)

El PIO constituye una instancia de trabajo cuyo objetivo fue ofrecer un diagnóstico institucional certero, a partir de la recolección de datos y la aplicación de instrumentos de análisis. Ello implicó la identificación de las dimensiones organizacionales involucradas y de aquellos actores relevantes y con potencial para impulsar cambios en la etapa siguiente del PMO. Para el desarrollo del Proyecto de Investigación Organizacional (Véase Anexo I, p. 74), se elaboró el siguiente plan de trabajo ajustado a los plazos reales de las tareas. Dado que muchas actividades dependieron de los tiempos de los actores en la escuela, se expandieron los plazos iniciales y se revieron los productos trabajados. El proceso culminó con la sistematización de la información y la redacción de un informe que fue entregado al centro.

Fases del estudio		Mayo	Junio	Julio	Agosto
Fase 1: Identificación de la demanda	Búsqueda del centro y aproximación al mismo	■			
	Realización de entrevistas exploratorias	■	■		■
	Búsqueda de información del Centro	■	■		
	Análisis de documentos	■	■	■	
	Identificación de actores/áreas involucradas	■			■
	Identificación de la demanda	■			
	Matriz de análisis	■	■		
	Modelos de análisis	■	■	■	
	Informe de presentación institucional	■	■	■	
Fase 2: Comprensión del problema	Encuadre teórico	■	■	■	■
	Relevamiento en profundidad, diseño, testeo y aplicación	■	■	■	■
	Sistematización de la información		■	■	■
	Mapa conceptual		■		■
	Tabla de técnicas		■		
	Modelo del Iceberg		■	■	
	Informe de encuadre teórico y antecedentes		■	■	■
Fase 3: Conclusiones y acuerdos con la institución	Conclusiones			■	■
	Establecimiento de prioridades			■	
	Identificación de involucrados en la mejora			■	
	Árbol de problemas			■	
	FODA			■	■
	Árbol de objetivos			■	
Fase 4: Redacción del informe	Identificación del equipo impulsor del proyecto			■	
	Redacción del informe			■	■
	Presentación del informe a la institución y Anexo académico				■

Cuadro 3: Plan de trabajo. Fuente: Elaboración propia.

El cuadro 3 contiene las cuatro fases de estudio, con una descripción de las tareas que implica cada abordaje y los meses en los que se desarrollaron las mismas.

Para el estudio de la escuela en profundidad se realizaron tablas que reunieron las opiniones de los entrevistados, agrupadas en los temas que fueron manifestados de forma más recurrente. De esta manera se crearon las categorías que permitieron orientar la investigación hacia la constatación de la evidencia recabada. (Véase Anexo I, p. 104 y 106)

Asimismo, se confeccionaron tablas para sintetizar el análisis de las observaciones realizadas y de los documentos que aportó el centro: un papel de rotafolio con el trabajo elaborado por estudiantes magisteriales y el proyecto de centro. (Véase Anexo I, p. 102 y 103)

La problemática del centro se abordó mediante un enfoque cualitativo de la investigación, según Gurdian (2007): *“La principal característica de la investigación cualitativa es su interés por captar la realidad, en este caso socio-educativa, a través de los ojos de las y los sujetos actuantes, esto es a partir de la percepción que ellas y ellos tienen de su propio contexto”* (p.183).

Para analizar la cultura de la escuela se utilizó la Técnica del Iceberg, definido por Tejera (2003) como un método de análisis que permite desentrañar las lógicas internas de las dinámicas institucionales, partiendo de lo explícito, se identifican las prioridades y se infieren los supuestos básicos, pilares de la cultura organizacional. (Véase Cuadro 14, p. 53)

Se confeccionó un Árbol de problemas, pues es la herramienta que permite registrar y organizar el problema central e identificar con mayor profundidad los elementos de causa y efecto asociados.

Se realizó también una matriz FODA, herramienta que permite analizar la situación actual del centro y estudiar la viabilidad de estrategias formuladas a partir de las fortalezas internas y las oportunidades que brinda el entorno. El cuadro 16 muestra la matriz elaborada.

El árbol de objetivos permitió visualizar las líneas de intervención para abordar la problemática detectada; véase Cuadro 17, p. 58.

3.5 El Plan de Mejora Organizacional (PMO)

El PMO (Véase Anexo II, p. 111) se confeccionó con el objetivo de brindar estrategias que apunten a reforzar el trabajo de coordinación interno y la búsqueda de herramientas para que los maestros puedan trabajar la diversidad. Se trabajó de forma coordinada entre docentes, acompañantes y directivos en un ámbito de compromiso, contención y confianza, habilitado por la directora.

De las cuatro dimensiones organizacionales, se destaca la dimensión pedagógica como la más vinculada a la problemática planteada. La dimensión comunitaria aparece cuando se evaluó el trabajo con las familias, mientras que la formación y capacitación de los maestros se relaciona con las dimensiones administrativa y organizacional.

El equipo propuesto y avalado por la directora, quien en todo momento ha manifestado su compromiso con el proyecto, se integró por: la directora del centro, la maestra de sexto año y la acompañante pedagógica de un chico de quinto año escolar. El propósito aspiró a integrar diferentes visiones, pues la directora brindó una visión más estratégica, la maestra se centró en todo el grupo, integrando tanto las prácticas para los niños con dificultades como las del resto y la mirada de la acompañante mencionada, cuyo foco es el trabajo con el escolar a integrar y su familia.

El trabajo en el PMO se desarrolló en tres meses, iniciándose con la entrega del PIO a la directora de la escuela a fines de setiembre y culminando en diciembre con la entrega del informe PMO. Las fases del trabajo se reflejan en el Cuadro 4

Fases	Meses	Tareas
I	Setiembre	Entrega del PIO al Centro educativo. Acuerdo sobre el equipo de trabajo.
II	Octubre/Noviembre	Agenda tentativa de reuniones del equipo impulsor y el asesor. Acuerdos sobre objetivos. Elaboración del plan de mejora.
III	Noviembre/Diciembre	Entrega del PMO al Centro educativo.

Cuadro 4. Fases del PMO. Fuente: Elaboración propia.

El objetivo general propuesto, es: Proveer a los maestros de quinto y sexto año de herramientas que le permitan empoderarse de una propuesta educativa inclusiva.

Los objetivos específicos acordados fueron los siguientes:

- Generar espacios permanentes de reunión y coordinación interdisciplinaria entre la Dirección, los maestros de clase, los maestros especiales y los acompañantes pedagógicos y terapéuticos.
- Trabajar de forma coordinada entre escuela - alumno - familia.

Las actividades propuestas en el Plan de Mejora se desarrollarán durante el año 2018, iniciando actividades en febrero y culminando las mismas en diciembre. El diagrama de Gantt (véase Cuadro 5, p. 44) permite visualizar las tareas y los tiempos planificados para su cumplimiento.

Actividad	Meses											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Actividad 1.1:												
Actividad 1.2:												
Actividad 1.3:												
Actividad 1.4:												
Actividad 1.5:												
Actividad 1.6:												
Actividad 2.1:												
Actividad 2.2:												
Actividad 2.3:												
Actividad 2.4:												

Cuadro 5. Diagrama de Gantt. Fuente: Elaboración propia.

Las líneas de actividad que se describen a continuación, responden a cada objetivo específico, persiguiendo el cumplimiento del objetivo general. Estos responden a las inquietudes manifestadas en la etapa del PIO. Según Gairín (2006): *“Las iniciativas de mejora escolar deben tener como referente el impacto que consigan en la mejora de los resultados de los estudiantes”* (p. 4). Asimismo, la existencia de los centros se justifica si atiende a la población asignada y si su actividad considera las necesidades e inquietudes de estos.

Generar espacios permanentes de reunión y coordinación interdisciplinaria – *Objetivo específico 1.*

El fin de este conjunto de tareas es trabajar de forma coordinada entre los diferentes actores del Centro para que exista un intercambio de saberes interdisciplinarios que respalden al maestro en su actividad diaria. Asimismo, el trabajo en equipo, como espacio de puesta en común de determinadas situaciones, genera conocimiento colectivo y trasmisión de buenas prácticas de aula (véase Cuadro 6).

	Actividad	Descripción
1.1	Confección de una agenda anual de encuentros quincenales.	Se fijarán las reuniones para generar convocatoria y continuidad al proyecto.
1.2	Conformación de equipos de trabajo	Cada actor no se vinculará uno a uno con el otro sino que será el grupo que guíe la gestión de las situaciones a trabajar.
1.3	Abrir una cuenta de mail para estas instancias	Oficiará de canal de comunicación común a todos los integrantes.
1.4	Proponer temas a tratar en las reuniones por mail, en forma previa.	Los actores enviarán por mail sus inquietudes para ir generando una agenda de trabajo.
1.5	Reuniones entre la Dirección, los maestros de clase, los maestros especiales y los acompañantes pedagógicos y terapéuticos.	Es la reunión propiamente dicha donde se genera el conocimiento grupal.
1.6	Nombrar delegados que confeccionen actas y las envíen a cada participante.	Para no recargar a una sola persona, se nombrarán delegados bimensuales que tomen nota de lo tratado en las reuniones y lo envíen a todos los participantes.

Cuadro 6. Actividades vinculadas al Objetivo específico 1. Fuente: Elaboración propia.

- Trabajar de forma coordinada entre escuela - alumno - familia. – *Objetivo específico 2.*

El siguiente conjunto de actividades, pretende atender la necesidad de contextualizar las problemáticas de las diferentes familias y lograr el trabajo conjunto escuela-familia que logre mejores resultados en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Es preciso que el esfuerzo que hace el centro para lograr enseñar a niños con variadas dificultades, se vea apoyado y continuado en el hogar (véase Cuadro 7)

	Actividad	Descripción
2.1	Identificación de las familias de niños con diversas dificultades (diagnosticados o no).	Es preciso primero identificar los casos que requieren atención especial y conocer la composición familiar.
2.2	Propuesta de agenda de encuentros bimensuales.	Se propondrá una agenda con la anticipación suficiente para que las familias puedan hacerse el tiempo y concurrir.
2.3	Presentación del referente institucional y los canales de comunicación apropiados.	Cada familia tendrá un referente para canalizar las situaciones y dudas que necesiten evacuar. Podrá ser la maestra de clase, un acompañante o una maestra especial.
2.4	Reunión de la directora, maestro y acompañante con la familia para conocer inquietudes.	En estas reuniones se fijarán objetivos de aprendizaje según la evaluación de cada situación y se irán evaluando y corrigiendo en caso de ser necesario.

Cuadro 7. Actividades vinculadas al Objetivo específico 2. Fuente: Elaboración propia

El esquema de trabajo que se presentan en el Cuadro 8 (p. 46-47), resume las actividades propuestas, en relación a los objetivos y las metas fijadas, identificando también los recursos requeridos y las personas involucradas en ellas.

Objetivo general: Proveer a los maestros de quinto y sexto año de herramientas que le permitan empoderarse de la propuesta educativa inclusiva				
Objetivos específicos	Metas	Actividades	Recursos	Involucrados
1. Generar espacios permanentes de reunión y coordinación interdisciplinaria.	*90% del cuerpo docente se siente respaldado en sus actividades por un equipo de trabajo de la escuela. *2 reuniones por mes del equipo interdisciplinario para tratar temas de	1.1 Confeccionar una agenda anual de encuentros quincenales. 1.2 Formar equipos de trabajo. 1.3 Abrir una cuenta de mail para estas instancias.	Materiales de trabajo. Sala para reuniones. PC Internet Hojas Lapiceras	Director Maestros Acompañantes (terapéuticos y pedagógicos)

	interés y transmitirse buenas prácticas del aula.	1.4 Una semana antes de cada reunión se deben proponer los temas a tratar enviando por correo las sugerencias. 1.5 Reuniones 1.6 Nombrar delegados que confeccionen actas y las envíe a cada participante.		Maestros especiales Practicantes
2. Trabajar de forma coordinada entre escuela - alumno - familia.	*El 100% de las familias conoce los canales de comunicación y el referente escolar al cual dirigirse.	2.1 Identificación de las familias de niños con diversas dificultades (diagnosticados o no). 2.2 Propuesta de agenda de encuentros bimensuales. 2.3 Presentación del referente institucional y los canales de comunicación apropiados. 2.4 Reunión de la directora, maestro y acompañante con la familia para conocer inquietudes.	Materiales de trabajo Sala para reuniones PC Hojas Lapiceras	Directora Familias Maestros Acompañantes Maestros especiales

Cuadro 8. Planilla integradora. Fuente: Elaboración propia.

Se espera que para fines del año 2018 el centro logre las siguientes metas:

- ⇒ 90% del cuerpo docente se siente respaldado en sus actividades por un equipo de trabajo de la escuela.
- ⇒ 2 reuniones por mes del equipo interdisciplinario para tratar temas de interés y transmitirse buenas prácticas del aula.
- ⇒ El 100% de las familias conoce los canales de comunicación y el referente escolar al cual dirigirse.

Personas implicadas

El equipo impulsor, encabezado por la Directora será el responsable de llevar a cabo el PMO. El equipo está compuesto por la directora, una maestra de sexto y una acompañante terapéutica. En las actividades propuestas además se involucra a todos los maestros de los quintos y sextos años de la escuela, a todos los acompañantes pedagógicos y terapéuticos de niños de estos niveles y a todos

los maestros especiales que visitan la escuela para brindar apoyo. Como se trata de una escuela de práctica, sería conveniente que en alguna de las reuniones se hiciera partícipe a los practicantes, como estrategia para ir involucrándolos en las buenas prácticas inclusivas.

La responsable en todos los casos será la directora por ser parte del equipo impulsor, las otras dos integrantes del equipo serán dos actores de apoyo.

Recursos

Con el fin de no dificultar la consecución de los objetivos propuestos, se sugiere la utilización de recursos disponibles en la escuela, el Cuadro 9 (p. 48), muestra la clasificación de los mismos. Si bien en un principio se manejó el pago de honorarios por las horas de reunión de los maestros, dada la imposibilidad de manejar este recurso, se propusieron reuniones más cortas pero más periódicas al inicio de clases y en los recreos. Los maestros que no participen de las mismas se turnarán para cuidar a los niños durante el recreo.

Personas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Directora ▪ Maestros (de aula y de apoyo) ▪ Acompañantes (terapéuticos y pedagógicos) ▪ Familias
Espacios	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sala de reuniones de la escuela
Tiempos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El tiempo de la dirección está contemplado en su cargo ▪ 20 encuentros anuales del equipo interdisciplinario de una hora cada reunión ▪ 5 encuentros anuales para trabajar con las familias de una hora cada reunión
Recursos materiales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hojas del centro ▪ Lapiceras del centro
Recursos tecnológicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ PC del centro ▪ Internet del centro

Cuadro 9. Recursos asociados al PMO. Fuente: Elaboración propia.

Sustentabilidad

El plan de sustentabilidad implica el desarrollo de dispositivos de seguimiento que medirán el grado de implementación a determinada instancia del año, con el fin de lograr información que permita por ejemplo realizar ajustes, enmarcados en una toma de decisiones oportuna. Los dispositivos de seguimiento se desarrollan en el Anexo II (p. 126-128). Se prevé aplicar los dispositivos de seguimiento en el mes de julio para tener tiempo de corrección si se manifiestan desvíos de las

actividades, incumplimientos o simplemente se visualizan propuestas no efectivas (véase el Protocolo de aplicación de los dispositivos en el Anexo II, p. 130). Una segunda aplicación de la encuesta a padres en el mes de diciembre permitirá una mejor valoración, pues la encuesta de julio permitiría realizar los ajustes pertinentes.

	Técnica propuesta	Momento de aplicación	Indicador de avance
Dispositivo de seguimiento propuesto	Escala de opinión a maestros y acompañantes	Última semana de julio	-70% de maestros y acompañantes aseguran que hay cambios positivos desde que se realizan los encuentros de trabajo.
	Planilla de monitoreo	Durante todo el PMO	Cumplimiento de actividades
	Encuesta a padres	Última semana de julio y primera de diciembre.	-70% de los padres reconocen mejoras en los resultados de aprendizajes de sus hijos.

Cuadro 10. Dispositivo de seguimiento. Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a los dispositivos de comunicación que se muestran en el Cuadro 11, tanto las convocatorias a las reuniones como los anuncios y el envío de actas de los encuentros, se realizarán vía mail. En el caso de la comunicación con las familias es importante reforzarla con llamadas telefónicas para lograr la asistencia deseada.

	Estrategias para socializar la información	Momentos de difusión e intercambio	Destinatarios
Gestión de la comunicación	Comunicados por mails y llamadas telefónicas	Previamente y posteriormente a cada reunión	Dirección Maestros Padres Acompañantes

Cuadro 11. Gestión de la comunicación. Fuente: Elaboración propia.

En lo que refiere a los dispositivos de gestión financiera y de riesgos, el proyecto no requiere gastos de inversión, los únicos gastos de operación están vinculados al gasto de materiales para la capacitación. Consultada la directora, ha mencionado que la comunidad de padres se encuentra muy predispuesta a la colaboración con el centro (Véase Cuadro 12, p. 50).

Dispositivo de gestión financiera
Gastos de inversión – no se señalan
Gastos de operación: <ul style="list-style-type: none"> • Materiales para capacitación.
Dispositivo de gestión de riesgos
Identificación de riesgos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ falta de apropiación del proyecto por parte de diversos actores que implique faltar a las reuniones acordadas. ▪ falta de fondos para el pago de materiales, libros, etc.
Identificación de alternativas: <p>La directora deberá motivar al equipo e incentivar la convocatoria y los aportes al grupo. El equipo impulsor se ha mostrado muy entusiasmado y hay un reclamo constante de los docentes por buscar formas de lograr una educación de calidad en todos sus alumnos. La escuela puede aportar parte de sus fondos ahorrados y el resto se conseguirá de aportes que realiza la comunidad de padres. Se trabaja con el supuesto de que se dispone de este recurso financiero.</p>

Cuadro 12. Gestión financiera y de riesgo. Fuente: Elaboración propia.

Uno de los principales riesgos del proyecto es la falta de apropiación del mismo por parte de los actores involucrados y la falta de fondos para la adquisición de materiales varios, en el Cuadro 12 se presentan alternativas a los mismos.

Cabe mencionar en este punto el rol del asesor, que en una primera parte se centró en la búsqueda de las técnicas de recolección de datos que aportaran información pertinente y objetiva de la situación de estudio. En una etapa posterior se evaluaron las técnicas de análisis de datos que más se ajustaron a la investigación. En todo momento se trató de un trabajo colaborativo, pues el centro y sus actores se abrieron a prestar la ayuda necesaria para cada etapa. Como manifiesta Segovia (2005), comprender los contextos de acción es un tema de vital importancia en el proceso de asesoramiento a la institución.

Como síntesis de este capítulo, podemos decir que se empleó el enfoque cualitativo, para la recolección de datos se realizaron seis entrevistas, se observó determinado momento del centro y se analizaron dos documentos aportados por la escuela. Los datos se sistematizaron con la elaboración de planillas y cuadros y se analizaron a partir de la aplicación de las siguientes herramientas de análisis: Iceberg, FODA, Árbol de problemas y Árbol de objetivos. A partir de ahí y ya en el marco del PMO se pudieron recomendar líneas de acción posibles para la realidad de la escuela y su contexto.

4. Presentación de resultados y conclusiones

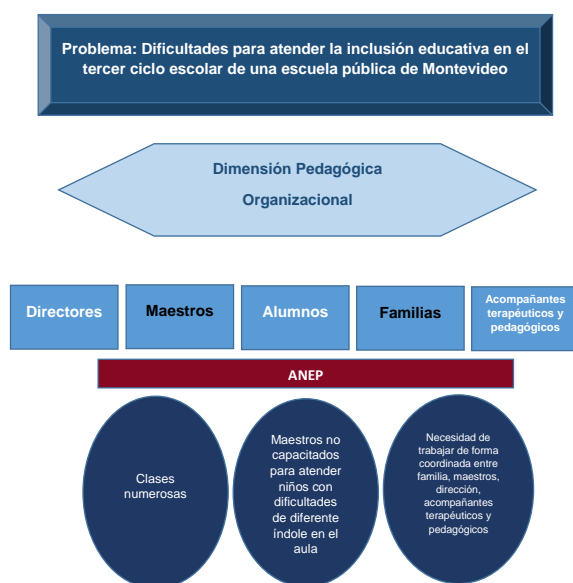
En este capítulo se exponen los resultados obtenidos durante la intervención en el centro educativo, en una primera instancia se presentan los hallazgos del Proyecto de Investigación Organizacional y posteriormente se plantean los resultados más significativos del Plan de Mejora Organizacional.

Los dos pilares que permiten la presentación de resultados y conclusiones son, por un lado, la realidad del centro y su entorno, y por otro, la teoría seleccionada para comprender el tema de estudio y poder brindar el asesoramiento oportuno y contextualizado.

4.1 Resultados del PIO

En el PIO se trabajó la situación demandada y planteada por la directora y manifestada por diferentes actores institucionales: *“Dificultades para atender la inclusión educativa en el tercer ciclo escolar de una escuela pública de Montevideo”*. Si bien la problemática se planteó para todos los niveles de enseñanza, se delimitó el proyecto, estudiando lo que sucede en el tercer ciclo escolar, en los quintos y sextos años de la escuela objeto de estudio.

En una primera etapa exploratoria se realizaron entrevistas, observaciones y estudio de documentos, llegando al siguiente Modelo de análisis:



Cuadro 13. Modelo de análisis. Fuente: Padrón, Y. (2017).

El modelo vincula el problema principal mencionado con las dimensiones pedagógica y organizacional que son las mayormente relacionadas. Nomina a todos los actores comprometidos y una aproximación de las principales causas encontradas, aparece la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) como órgano regulador de la política del centro.

Posteriormente se emplearon las siguientes herramientas de análisis: el Iceberg, la matriz FODA y el Árbol de problemas y objetivos.

4.1.1 Los resultados del Iceberg



Cuadro 14: Iceberg. Fuente: Elaboración propia

1er Nivel: Lo visible

El aspecto que se destaca mayormente en las entrevistas realizadas es la preocupación tanto de la Directora como de los maestros por trabajar la inclusión escolar y tener buenos resultados en cuanto a la calidad educativa. Se demuestra la necesidad de fomentar las buenas actitudes de colaboración entre la directora con sus maestros y con personas externas a la organización. Las siguientes frases recogen el interés mencionado: “Y como esta escuela es una escuela de inclusión, te diría que la mayor problemática es esa”. (ED1). “Y, es muy difícil atender las diferencias y la inclusión de los niños con dificultades sin capacitación...” (EM6) “...es horrible pero no tenemos formación ninguna, no solo para atenderlos, sino que no podemos siquiera evaluar si el niño va avanzando o no”. (EM5) “...necesitamos herramientas que nos permitan evaluar si el niño aprende realmente y cuál es su avance”. (EM6)

La Directora del centro está muy presente y comprometida en todas las actividades, se ha podido observar que se encarga personalmente, tanto de atender a un padre que pasa a retirar a su hijo de la escuela por un malestar, como del ensayo de un baile para una celebración escolar. Los maestros entrevistados han asegurado que tienen el apoyo de la dirección, una frase destacable, haciendo referencia al trabajo con niños con dificultades, es la siguiente: *“somos un equipo donde se trabaja con el alumno, la familia y la escuela”*. (ED2)

Otros dos aspectos a destacar son: por un lado, las excelentes condiciones edilicias de la escuela y por el otro, la población a la que atiende. En las entrevistas se destacaba lo siguiente: *“La mayoría tiene ambos padres profesionales y que trabajan. Muchos de los niños realizan actividades extracurriculares”*. (ED2) *“Bueno es una escuela con un edificio muy lindo y completo, tiene un cuerpo de maestros con antigüedad y muy profesional, la población a la que atiende digamos que no tienen mayores problemas, los padres son en la mayoría trabajadores y muchos profesionales que apoyan a sus hijos. Es una linda escuela”*. (ED2)

Varios de los actores se visualizan muy atareados, con exceso de tareas e inclusive uno de ellos se negó a ser entrevistado, aludiendo a la carga de trabajo que tenía.

Respecto al manejo de la Circular 58, las entrevistadas mencionaron que la conocían y manejaban adecuadamente pero que no les aportaba herramientas para el trabajo en el aula.

El proyecto de centro de la escuela tiene el objetivo de promover la integración de los alumnos en diferentes actividades, trabajando interdisciplinariamente entre varias asignaturas, menciona la enseñanza de conceptos de cooperación, solidaridad e interrelación con sus integrantes. El proyecto fue muy nombrado por la Directora. (AD2, Véase Anexo I, p. 103)

2do Nivel: Las prioridades

Se prioriza la calidad educativa y lograr, a pesar de las dificultades manifestadas, la inclusión en el aula. Los maestros han indicado que desean capacitarse para lograr mejoras. Es una escuela comprometida cuyos resultados se pueden visualizar, por ejemplo, en los bajos índices de repetición. En palabras de una entrevistada: *“Y yo pienso que buenas prácticas empleamos todas las maestras dentro de su salón con el grupo que les toca atender”*. (ES)

3er Nivel: Los elementos nucleadores

La Directora tiene un año de antigüedad en el centro, no se han mencionado estrategias propias de la escuela para trabajar el tema o la generación de un documento que reúna las buenas prácticas y oficie de material consultivo o con capacidad de ser institucionalizado.

Es posible asegurar que es necesaria y fundamental la formación de los maestros para atender las diferentes dificultades que se presentan, generar proyectos de centro enfocados en la atención a la

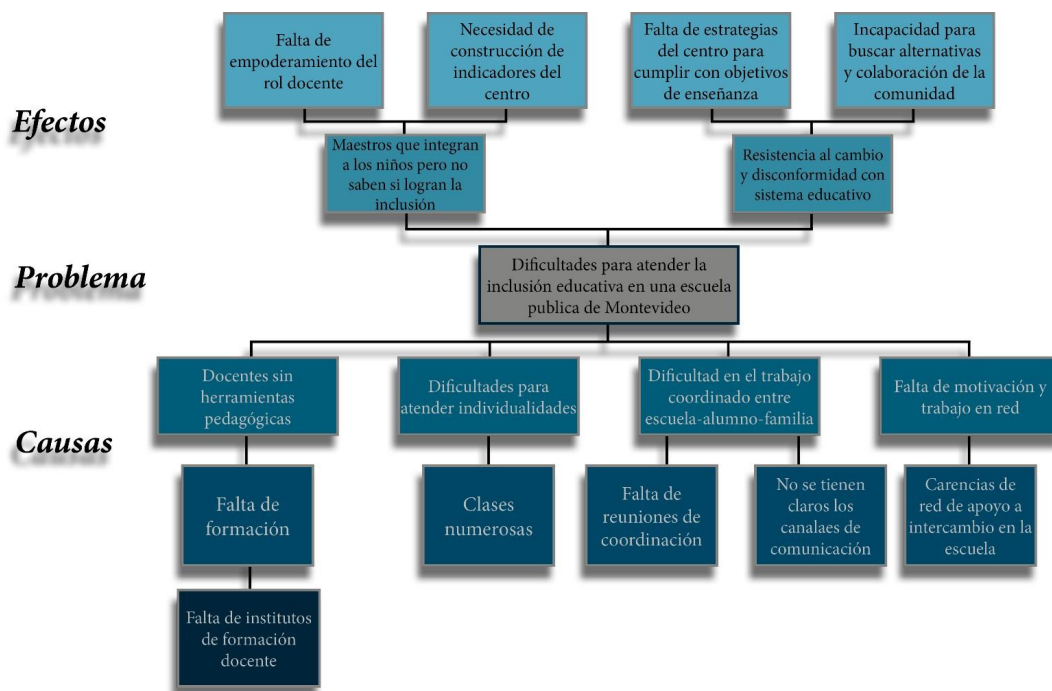
diversidad que requieran el trabajo en conjunto y habilite la transmisión de buenas prácticas educativas. El maestro debe sentirse motivado para empoderarse de su rol en el aula y comprometerse, debe considerarse respaldado en su accionar.

El trabajo en red permitiría que fluya el conocimiento y las buenas prácticas, tan necesarias ante la falta de formación de los maestros, en relación a la atención a la diversidad. Asimismo, tender redes hacia la comunidad permitirá acceder a recursos que el centro no puede costear y lograr la ayuda técnica y profesional que se demanda: *“...quizás en la escuela si hubiera un profesional, un psicopedagogo, que estuviera fijo...”* (ES)

Según Tejera (2003), la cultura organizacional está constituida por valores, creencias, representaciones, expectativas, tradiciones y simbologías propias, roles, códigos de conducta, normas y patrones de acción. Por lo tanto, frente a las inquietudes que se pudieron visualizar, sería conveniente avanzar en términos de dotar a los maestros de herramientas que les permitan trabajar cómodamente en el aula. Contar con una directora interesada y participativa puede ser una ventaja para conseguir los recursos necesarios.

Rodríguez (2006), manifiesta que la cultura organizacional es una variable determinante para los procesos de creación y gestión del conocimiento, y que la cultura más idónea para desarrollar gestión del conocimiento es la cultura colaborativa. Según la clasificación de Bolívar (1993), podemos decir que, en esta escuela, se trata de una cultura de colegialidad artificial pues las relaciones se establecen por procedimientos impuestos, se llevan a cabo reuniones, pero sin la motivación suficiente y muchas veces predominan los modos de hacer individuales.

4.1.2 El Árbol de problemas



Cuadro 15: Árbol de problemas. Fuente: Elaboración propia.

El Árbol de problemas (Véase Cuadro 15, p. 56) mostró que la principal causa analizada es la falta de herramientas pedagógicas para enseñar y evaluar y la necesidad de mayor formación de los maestros, en la propia carrera y como estudios de postgrados. Hay una carencia de instituciones públicas que permitan la capacitación en estos temas. Coincidiendo con lo que expresaba una de las maestras: *“es muy difícil atender las diferencias y la inclusión de los niños con dificultades sin capacitación”*. (EM6). Por su parte la directora manifestaba: *“no existe un centro de formación especial como antes, como lo era el Instituto Magisterial Superior”* (ED1).

Otros comentarios que reflejan lo mencionado anteriormente:

- *“...es horrible pero no tenemos formación ninguna, no solo para atenderlos sino que no podemos siquiera evaluar si el niño va avanzando o no”*. (EM5).
- *“No tenemos formación, y por formación estamos hablando no de un cursito de un día, necesitamos una capacitación seria”*. (EM6).
- *“...necesitamos herramientas que nos permitan evaluar si el niño aprende realmente y cuál es su avance”*. (EM6).

- “...es un gran problema porque no hay un centro de capacitación como el Instituto Magisterial Superior que existía antes, hay cursos de días o de una semana que no brindan, digamos la capacitación necesaria para abordar estos temas”. (ED2).

Las clases numerosas y la falta de reuniones periódicas dificultan la necesidad del trabajo continuo y coordinado entre la escuela, la familia y los niños. Una de las maestras entrevistadas explicaba: “Es difícil atender a esos niños con más de 30 alumnos en clase, son grupos muy muy grandes y se complica brindarle la atención necesaria”. (EM5). No se han detectado redes de ayuda para conseguir recursos, ni para lograr el apoyo técnico de maestros especializados. Si bien estos técnicos concurren a la escuela, el tiempo es muy escaso y se dedican en primer lugar a la atención de los alumnos más pequeños. La secretaria manifestaba al respecto: “...quizás en la escuela si hubiera un profesional, un psicopedagogo, que estuviera fijo...”, “Ellos vienen pero les tiramos con tanta cosa diferente que obviamente que tienen que jerarquizar”. (ES).

Hay, en general en el colectivo docente, un descontento con el sistema educativo que no es flexible y adaptable, se pretende la inclusión, pero no hay adecuación pedagógica de los programas, exigiendo que el maestro abarque determinados temas en un plazo estipulado. Ello trae como efecto que los maestros se muestren muy desmotivados, expresan que no saben cómo actuar en diversos casos, tanto en temas de pedagogía como en los temas referidos a contar con saberes para la evaluación del avance del niño.

4.1.3 FODA

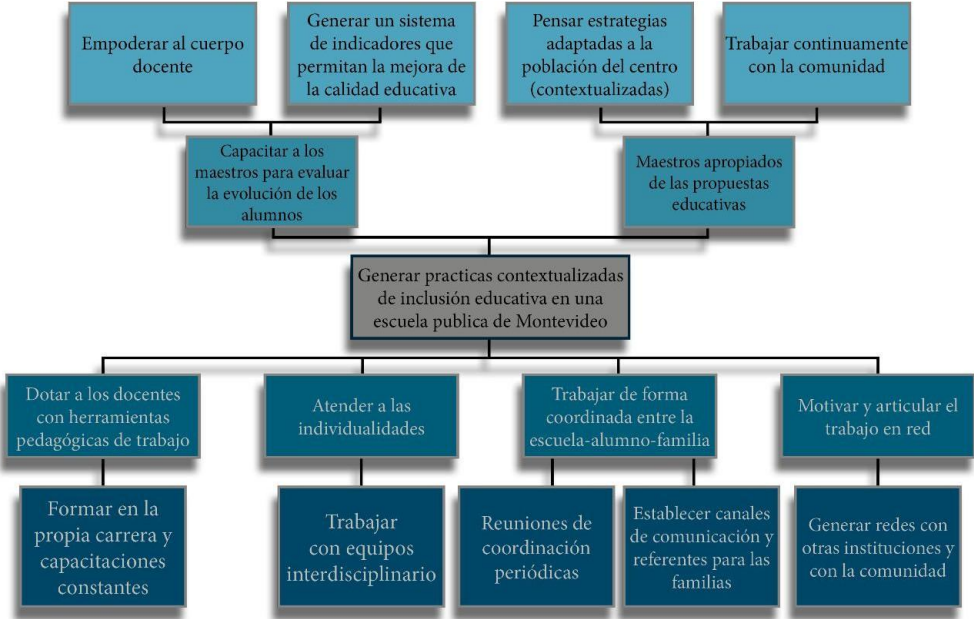
<p>Fortalezas:</p> <p>Buena accesibilidad y condiciones edilicias.</p> <p>Población escolar del quinto percentil.</p> <p>Se reconocen como un equipo de maestros muy profesional.</p> <p>Directora y equipo comprometidos.</p>	<p>Oportunidades:</p> <p>Espacios de coordinación entre directores, maestros, acompañantes, maestros especiales y familias.</p> <p>Recursos de la comunidad.</p> <p>Cursos de capacitación que habilite el sistema educativo.</p> <p>Flexibilización de planes educativos.</p>
<p>Amenazas:</p> <p>Se solicita inclusión, pero no se les brinda a los maestros los recursos para efectivizarla.</p> <p>Complejidad del entorno y ámbito institucional.</p> <p>Carencia de políticas educativas para la inclusión.</p> <p>Falta de formación y capacitación.</p>	<p>Debilidades:</p> <p>No se trabaja en red con otros centros.</p> <p>Falta de organización como equipos de trabajo.</p> <p>Reclamo de capacitación.</p> <p>Cantidad de estudiantes por clase.</p>

Cuadro 16: Análisis FODA. Fuente: Elaboración propia.

Del análisis de la matriz FODA (Véase Cuadro 16, p. 57), se desprende que con las fortalezas institucionales se puedan disminuir las amenazas del entorno al intentar lograr por medio de redes a la comunidad, lo que el sistema no provee. Tejera (2003), plantea que en el trabajo en redes cada miembro se enriquece de las múltiples relaciones que cada uno de los otros desarrolla, pues la riqueza de las redes está en la multiplicidad de singularidades. Si la Directora logra empoderar su equipo de trabajo, los resultados en la calidad educativa se verán reflejados directamente en los resultados de los alumnos, especialmente en aquellos con dificultades.

Cobra importancia en este análisis el rol del director como dinamizador de las capacidades del centro y lo que Leithwood (2009) aporta sobre el liderazgo distribuido y la posibilidad de aumentar las oportunidades dentro de la escuela, al beneficiarse de la capacidad de varias personas. La participación en la toma de decisiones genera mayor compromiso y mejor desempeño.

4.1.4 El Árbol de objetivos



Cuadro 17: Árbol de objetivos. Fuente: Elaboración propia.

Analizando el árbol de objetivos (Véase Cuadro 17, p. 58) se considera que es posible que en la escuela se avance en algunas líneas estratégicas: generar espacios de intercambio interdisciplinario, estimular la capacitación docente y conseguir recursos para llevarla adelante en la propia escuela, generar actividades de trabajo con las familias y articular redes de intercambio de buenas prácticas inclusivas, en el centro y con otras escuelas de la comunidad.

Se deben gestionar espacios de coordinación e intercambio docente para hablar lo que cada uno hace con la diversidad de las formas de aprender de los alumnos. Todos los entrevistados han manifestado esta necesidad. Si además se logra un buen registro de estos encuentros, el conocimiento se vuelve explícito y se genera conocimiento contextualizado, más allá de que el maestro decida irse de la escuela. Los registros constituyen un valor para la institución pues servirán de material de consulta de buenas prácticas inclusivas.

A través de la reflexión colectiva de maestros y directores del centro, con redes a la comunidad, se buscará institucionalizar buenas prácticas para extender los beneficios educativos más allá de la iniciativa de cada centro. Como explica Gairín (2017), si se institucionalizan las buenas prácticas, como por ejemplo la actualización de prácticas pedagógicas, se pasa a obtener un compromiso colectivo y aumenta la calidad de la educación.

Otro aspecto implica promover la autonomía del centro, dar espacio a la escuela para que trabaje su propio plan de estudio, contextualizarlo, adaptando las prácticas pedagógicas, Gairín (2017). El Proyecto de Centro es un buen ejemplo de cómo se piensan estrategias para su población. Pues la escuela además de formar, debe promover el desarrollo de habilidades que la sociedad demanda.

Un requisito necesario es estimular el liderazgo comunitario de la dirección, ya que todo cambio requiere un agente con rol dinamizador. La dirección deberá entablar lazos de cooperación entre las familias, los acompañantes y los maestros para atender las necesidades reales de estos niños. Dado que la directora tiene un año de antigüedad en el centro, tal vez sea una cuestión de tiempo, pues la evidencia muestra que está muy presente en todas las actividades del centro y demostró ser una persona muy abierta y predispuesta hacia el logro de mejoras. Las redes generadas permitirán acceder a los recursos que hoy por hoy el sistema no provee, como por ejemplo poder ejecutar un plan de capacitación para los maestros de esa escuela.

Según Morillo, Peley y Castro (2008), la escuela es el foco del cambio educativo y se deben crear las estructuras de apoyo en la transición de procesos centralizados hacia los descentralizados.

4.2 Resultados del PMO

El análisis de la información relevada, indicó que el plan de mejora se debía centrar en las estrategias para minimizar las carencias respecto a la inclusión educativa, interviniendo principalmente en las dimensiones pedagógica y organizacional. Según Segovia (2005): *“Las acciones de asesoramiento desde planteamientos respetuosos con el lado humano y protagonista de los propios profesores y centros implican un saber estar, un conocimiento del terreno que se pisa, del teatro de acción en el que se van a llevar a cabo los procesos y de los aliados o enemigos que se van a encontrar en el camino”*. (p. 107).

Se propone un equipo de trabajo integrado por la Directora, una maestra de sexto año y una acompañante pedagógica de un niño de quinto grado escolar. Paralelamente se recomienda empezar a generar documentos que reúnan las prácticas ejercidas en aquellos casos del centro reconocidos como exitosos. En una segunda etapa y ya fortalecido el equipo de la escuela, se sugiere incorporar la participación de alguna familia comprometida que trasmita su experiencia al equipo. Como bien explica Gairín (2006), institucionalizar las buenas prácticas es extender los beneficios educativos, generando un compromiso colectivo, más allá de las iniciativas individuales.

El objetivo general propuesto, *“Proveer a los maestros de quinto y sexto año de herramientas que le permitan empoderarse de una propuesta educativa inclusiva”*, se relaciona con la definición aportada por UNESCO (2003) que define la inclusión educativa como: *“...el proceso de responder a la diversidad de las necesidades de los educandos a través de la participación creciente en el aprendizaje, las culturas y las comunidades [...]. Implica cambios y modificaciones en los contenidos, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que abarca a todos los niños según su rango de edad y una convicción según la cual es responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños”* (p. 5). Pues: *“La inclusión trata de hacer efectivo el derecho a la educación mediante la integración de todos los estudiantes, el respeto a sus diversas necesidades, capacidades y características, y la supresión de todas las formas de discriminación en el contexto del aprendizaje. La inclusión debe orientar las políticas y las prácticas educativas, a partir del hecho de que la educación es un derecho humano fundamental y constituye la base de una sociedad más justa y equitativa”*. (Párr. 2).

El PMO mostró como la escuela, sistematizando procesos simples, como la agenda de las reuniones de trabajo interdisciplinario y el trabajo con las familias, puede asegurarse logros importantes respecto las carencias analizadas. El empoderamiento y respaldo de los maestros, especialmente en el manejo de los temas de la inclusión en el aula y un intercambio fluido en la comunicación con las familias.

Como bien menciona el informe de Unicef (2012): *“...no basta lograr que todos los niños y adolescentes puedan matricularse en un centro educativo, sin enfrentar algún tipo de barrera u obstáculo, para afirmar que se protege el derecho a la educación. Es necesario también que los niños y adolescentes logren aprender, desarrollar sus capacidades, progresar dentro del sistema educativo y culminar el ciclo educativo legalmente obligatorio y socialmente deseable”*. (p. 7).

Según los estadios organizacionales identificados por Gairín (1998), la escuela muestra características de la organización como agente educativo y la organización que aprende, pues más allá del maestro, la escuela educa y a su vez puede encontrar disfunciones y tratar de corregirlas. En la parte investigativa se han manifestado algunas incoherencias, respecto a lo que se hace en el centro, en una entrevista la directora habló de ciertas reuniones que los maestros aseguraron que no se realizan.

En este sentido es necesario la apropiación del proyecto por parte de la escuela, como mencionan Rodríguez y Gairín (2015): *“Las instituciones educativas se han considerado, durante muchos años, como meros órganos de ejecución de políticas educativas delimitadas y definidas externamente”*. (p. 75). Las organizaciones deben estar preparadas para el cambio constante poniendo sus recursos al servicio de las realidades cambiantes que van surgiendo en esta sociedad dinámica, anticipándose a los cambios sociales.

4.3 Conclusiones

De los datos recabados podemos llegar a las siguientes conclusiones:

- El tema clave para trabajar la inclusión escolar es la capacitación de los maestros, la Organización de las Naciones Unidas (1994), asegura que los obstáculos que se oponen a la inclusión son: la falta de formación de los maestros, la falta de recursos humanos y materiales, la falta de coordinación entre los sistemas y las escuelas de educación ordinaria y los de educación especial y la no aceptación o incomprensión por parte de la sociedad y sus representantes. Si bien el Protocolo de inclusión le abrió camino a las familias para que los centros acojan a sus niños, los maestros no están capacitados y muchas veces la inclusión del niño en el aula termina dependiendo, como pasa en muchos aspectos, de la buena voluntad del maestro. Muchos casos exitosos han demostrado el crecimiento de los niños a cargo de maestros que han buscado herramientas pedagógicas pero que carecen de capacitación en el tema.

- Se realizan escasas reuniones de intercambio interdisciplinario en el centro, para tratar en forma exclusiva la inclusión de los niños con diversas dificultades. Esto obstaculiza tanto la interacción como la profundización necesaria requerida para ahondar soluciones a cada caso en particular. Con el agravante del multiempleo de la mayoría de los maestros que lleva a que las reuniones se remitan al tiempo de recreo, pues finalizado el horario escolar “corren” al próximo centro educativo donde imparten clases. En este punto se dio una contradicción importante, por un lado, la directora asegura que se mantienen este tipo de reuniones, pero los maestros y la acompañante entrevistada no manifestaron que se desarrollaran con regularidad tales actividades. *“Pero de acá de la escuela, puntualmente, no tenemos reuniones...”*. (EA) manifestaba la acompañante entrevistada. Murillo (2004) asegura que el contexto al que se enfrentan los docentes es problemático, pues no sólo deben conocer las competencias del alumnado y contenidos a enseñar, sino que deben seguir de cerca los cambios de interés que resultan de las transformaciones culturales. Todo ello a pesar del poco reconocimiento de su profesión.

- Es preciso que el centro entable redes a la comunidad para hacerse de los recursos que hoy por hoy el sistema no provee. Esto apoyado en lo recogido en las entrevistas, donde tanto la directora, secretaria y los maestros, aseguraron que el contexto es muy favorable y que la comunidad responde a los pedidos del centro. Como menciona Tejera (2003), es importante reconocer la heterogeneidad de las instituciones, de los entornos y las personas, no se puede pretender el éxito de las convocatorias masivas, esto obliga a pensar en las particularidades y saberes específicos de las personas, grupos e instituciones.

- Si bien la mayoría de las soluciones deberían venir desde el sistema, es importante entender que siempre existen estrategias posibles en la escuela para lograr una mejora. Los niños están en las aulas y se tiene que buscar la forma de instruirlos con los recursos que el sistema brinda. El Centro, como unidad autónoma que es, puede romper la estructura de aula tradicional. Se propone el trabajo en talleres, con aulas por asignatura que reúna varios alumnos, sin importar el grado al cual pertenecen y se trabajen diferentes temas. Por ejemplo, una clase de 15 alumnos con dificultades en Lengua de toda la escuela, que trabajen con dos maestras. Esto es posible pues no existe una normativa que exija determinada forma de enseñar, por ahora solamente se pide que se cumpla el plan de estudio. Esto simplemente es un ejemplo de que el centro es el mayor conocedor de su contexto y debe buscar la forma de llegar a todos, debe animarse a tomar decisiones y flexibilizar el aula tradicional, donde el alumno se concebía como receptor del saber del maestro. Ahora se puede plantear un aula interactiva donde el conocimiento se construya entre todos, incluso, donde se colabore entre los propios compañeros. Esto implica que se plantee el programa pero que se dote de autonomía a las escuelas para que trabajen su propio plan adaptado al contexto, es en este

punto que la dirección cobra un rol de impulsor del centro. Este planteo busca explicar que, si bien no es posible contar con currículos diferenciados y adaptados a las necesidades de cada niño, el centro debe buscar la forma de cumplir su compromiso social. En el trabajo de las maestras magisteriales (AD1), si bien describen la presencia de diagnósticos variados, también expresan que son grupos integrados y que responden a las propuestas de los maestros. Otro dato importante es que los maestros se alternan para trabajar en los grupos según la asignatura.

- La directora, debe descentralizar tareas y enfocarse en la contención del equipo a cargo, desarrollando un liderazgo colaborativo que motive e incite a la mejora de la calidad educativa, con el objetivo de mantener los índices que actualmente posee el centro. Por otra parte, y dada la multiplicidad de tareas que atiende, si bien es importante su presencia y monitoreo, es preciso que delegue actividades para que pueda centrarse en aspectos estratégicos de la escuela, priorizando las tareas a realizar. En este sentido es fundamental que se reconozca como un líder pedagógico y no se remita solamente a gestionar las tareas administrativas, que poco impacto tienen en el aprendizaje. Weinstein (2009), asegura que el liderazgo deficiente de los directores disminuye el aprendizaje de los alumnos y las escuelas retroceden en calidad.
- Es imprescindible el involucramiento de las familias y todo el equipo escolar, no sólo para el trabajo conjunto y reforzado, sino para entender de mejor manera el aspecto emocional del niño, que muchas veces se manifiesta en el entorno familiar y tiene sus consecuencias en sus procesos de aprendizaje, especialmente para atender los casos de los niños que no concurren con acompañantes al centro de estudios. Haciendo referencia a este punto, la secretaria expresaba: *“Con las familias tenemos reuniones continuamente, vas a ver que acá constantemente estamos en contacto con padres, con la familia, se trata de siempre estar con ellos, de trabajar juntos”*. (ES). Ampliando: *“la familia a veces son los primeros en negarse a hacer un psicodiagnóstico. Porque tienen miedo”*. (ES). La directora comentaba: *“Y es algo delicado porque requiere de un trabajo en conjunto con la familia, somos un equipo donde se trabaja con el alumno, la familia y la escuela”*. (ED2).
- El trabajo con la familia y el entorno permitiría que la escuela se transformara en una comunidad de aprendizaje, donde se interactúa como sistema con los actores vinculados y se piensa desde lo colectivo, como hacer una escuela para todos, un ejemplo actual son las escuelas de Cataluña. Para tal gestión es importante recordar que el contexto sociocultural de la escuela corresponde al quintil 5 y como bien manifestó la directora en la ED2, *“los padres responden favorablemente a las demandas de la escuela”*, un ejemplo lo constituye la

construcción conjunta del gimnasio escolar. Los procesos de gestión de conocimiento implican que se deje de lado la individualidad y se promueva una cultura colaborativa, integrativa y que genere sentido de pertenencia para buscar mejoras desde lo colectivo. Como menciona Echeita (2006): *“Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos: además proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo”*. (p. 43).

- Hay un importante tema generacional, una incapacidad de los adultos de incorporar diferentes escenarios, bien dicen que para construir nuevas realidades hay que aprender a desconstruir las existentes. Para un niño es normal compartir el aula con un compañero que golpetea o que grita, es al adulto que le cuesta esa aceptación y que sin darse cuenta va generando una resistencia al hacerle el lugar a todos por igual. La acompañante entrevistada manifestaba: *“Los compañeros ya lo conocen, así que actúan normal, no pasa nada en realidad.”*, *“...hay como mucho desconocimiento de lo que es el autismo, capaz que está el foco en las dificultades del aprendizaje pero en estas patologías como que no se profundiza. Capaz que ahora con esto de los acompañantes terapéuticos y la inclusión, capaz que va a mejorar”*. (EA).

Como síntesis, podemos asegurar que el centro, en el afán de cumplir con el contrato fundacional y llegar a satisfacer las necesidades de su entorno, muchas veces debe generar estrategias propias que le permitan el logro de recursos que el sistema educativo hoy por hoy no les brinda. Las mejores soluciones solamente aparecerán cuando el involucramiento de todos los actores y el interés común sea lograr la mejor escuela para todos.

5. Reflexiones finales

En esta sección del trabajo se presentan los aportes que la investigación realizada brinda a la comunidad, así como reflexiones que derivan de dicha asesoría.

Durante el trabajo del Proyecto de Investigación Organizacional, la idea fue conocer el centro objeto de investigación con la mayor profundidad posible, pues se trató de una elección de la institución a investigar tomada al azar y se desconocía por completo la misma.

A pesar de la apertura de la directora, que en todo momento se brindó muy colaborativa, se pudo observar que la multiplicidad de tareas que atiende le impide dedicarse en profundidad a cada tema y este hecho apoya algunos de los sentimientos manifestados por los docentes, como la falta de motivación, las necesidades de reuniones y trabajo coordinado, entre otros.

De todas maneras, se trabajó en profundidad para lograr un informe contextualizado y que reflejara las necesidades de todos los actores abordados, pudiendo llegar a aquellos que se abrieron y confiaron, que en definitiva resultaron ser la mayoría.

En este espiral de conocimiento transitado, siguen resurgiendo dudas y se plantean nuevas interrogantes, ¿qué pasará si se sigue postergando la capacitación de los maestros?, ¿qué sentido adquieren en este nuevo contexto las escuelas especiales?, ¿es necesario que se formen más acompañantes pedagógicos y terapéuticos para ayudar a nuestros niños con dificultades?, ¿será que nuestro sistema es tan abierto para lograr reformas o para lograr cambios es preciso la imposición a través de normativas?, en fin, la lista sigue así como el interés por buscar las respuestas. Una certeza acompañó siempre este proceso y es que la inclusión es necesaria y todos los esfuerzos por lograrla son justificados, constituyendo un desafío para el sistema actual. Si me preguntan qué es la inclusión para mí, les contesto que es que el niño no quede marginado, en el aula, en el recreo, en las actividades escolares, en su casa y en su día a día.

El mayor aporte de este trabajo al centro se sustenta en el hecho de brindar acciones simples y ordenadas para ayudar a que la escuela responda a las necesidades de todo su alumnado, independientemente de las capacidades que posea. Se hacen recomendaciones que, si bien resultan tareas simples a implementar, se constataron que no se cumplían, fueron reclamadas muchas veces

por los maestros durante las entrevistas y además se consideran necesarias, punto de partida para cambios posteriores y cien por ciento realizables para la institución.

Como asesora he podido constatar la resistencia de algunos actores a la indagación, la manifestación de apertura de otros, que no resulta tal por cuestiones de tiempo y aquellos que suman las propuestas y celebran la mirada objetiva de un colaborador externo.

A nivel personal ha significado una experiencia de aprendizaje única, aunque la realidad familiar fue quien en todo momento me ha marcado los tiempos de estudio y elaboración. Ello representó muchas veces una lucha sentimental y emocional por sentirme una ladrona de los tiempos de la gente pequeña de la casa y por otro lado, una satisfacción por lograr aprendizajes necesarios para mi carrera y alcanzar el desafío personal planteado. Considero que la presente memoria es una puerta de entrada hacia la búsqueda de respuestas para tratar otras interrogantes que se me han ido planteando en este proceso y que sin duda, espero seguir enriqueciendo, en esa inquietud constante de crecimiento, para aportar mi grano de arena al entorno personal y laboral.

Como mencionan Rodríguez y Gairín (2015): *“...las instituciones educativas deben considerarse como contextos de gestión, de realización personal y de promoción del cambio social, orientado siempre a la mejora”*. (p. 73).

Bibliografía

- Aguerrondo, I. (1999). El Nuevo Paradigma de la Educación para el siglo XXI. *Ponencia III Seminario de Altos Directivos de las Administraciones Educativas*, Programa Ibermade. OEI. La Habana. Recuperado de <http://campus-oei.org/administracion/aguerrondo.htm>
- Aguerrondo, I. (2002). *La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*. Recuperado de www.researchgate.net/publication/228634802_El_Desarrollo_de_Sistemas_Educativos_Inclusivos_cuales_son_las_palancas_de_cambio
- Arnaiz, P. (1996). El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual. En A. Sánchez Palomino y otros (coord.) *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del XXI*. (p. 61-90). Almería: Servicio de Publicación de la Universidad de Murcia.
- Barrio de la Puente, J. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), p. 13-31. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0909120013A/15360>
- Bolívar, A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, (219) p. 68-72.
- Echeita, G. & Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, (327) p. 31-48. Recuperado de http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/03/Educacion_inclusiva_o_educacion_sin_exclusiones.pdf
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Educarchile. (2014, Diciembre 22). La Entrevista Educativa - Beverly Freedman y el nuevo rol del director. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=hqn97PYbd4>
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile
- España, Parlamento. Decreto Nº 98. De ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria. Cantabria, España, 18 de agosto de 2005. Recuperado de http://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/ct-d98-2005.htm

- Frigerio, G., Poggi, M. & Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. (6ta ed.). Buenos Aires: Troquel Educación
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. & Aguerro, I. (1996). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su gestión* (6ta ed.). Buenos Aires: Troquel
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de la actuación*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/31694160_La_organizacion_escolar_contexto_y_texto_de_la_actuacion_J_Gairin_Sallan
- Gairín, J. (1998). Los estadios de desarrollo organizacional. *Contextos educativos*, 1, (p. 125-154). Recuperado de <http://www.unirioja.es/servicios/sp/ej/contextos/con01.shtml>
- Gairín, J. (2006). *Los planes de mejora y satisfacción de la comunidad educativa*. Recuperado de http://ediagnostikoak.net/ikusberrimat/cas/materiales_gairin/planes_mejora_satisfaccion.pdf
- Gairín, J. (Coord.) (2011). *La Dirección de Centros Educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias*. Recuperado de http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/Libro%20Red_AGE%20vd.pdf
- Gairín, J. (2017). *Gestión de procesos de desarrollo organizacional*. (Clase). Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay.
- Guevara, Y. (2012). Trabajo multidisciplinario para la atención de personas con necesidades educativas especiales. *Iztacala*. 15, (3), 949-967. Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol15num3/Vol15No3Art9.pdf>
- Gimeno, J. & Pérez, A. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gurdian, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa. *ECC. AECl*. Recuperado de ww.ceccsica.org/programasaccion/...pdf/El_Paradigma_Cualitativo.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2014). *Informe sobre el Estado de la Educación en Uruguay*. Recuperado de <http://ieeuy2014.ineed.edu.uy/>
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

- Kamm, M. (2009). Integración e inclusión. Principales diferencias. Recuperado de <http://www.abc.com.py/articulos/integracion-e-inclusion-principales-diferencias-1179191.html>
- López, N. (2006). Educación y desigualdad social. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Mancebo, M. (2010). *La inclusión educativa: un paradigma en construcción*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, UDELAR.
- Mancebo, M. & Goyeneche, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. Recuperado de http://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2013/archivos/Mesa_12_y_17_Mancebo-Goyeneche.pdf
- Morillo, R., Peley, R. & Castro, E. (2008). Organizaciones escolares: nuevas propuestas de análisis e investigación. *Laurus*, 14 (27), 209-230.
- Murillo, P. (2003). La colaboración como estrategia de asesoramiento. *Temáticos Escuela Española*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/237279398_LA_COLABORACION_COMO ESTRATEGIA_DE_ASESORAMIENTO
- Murillo, P. (2004). Hacia la construcción de un nuevo modelo de asesoramiento/supervisión. *Educare* 5 (2), 44-57. Sevilla: Publicaciones del CEP.
- Murillo, P. (2008). La autoevaluación institucional: un camino importante para la mejora de los centros educativos. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, (1) p.13-17. Recuperado de <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/paulino/4a.pdf>
- Nieto, J. & Portela, A. (1992) Funciones, procesos y formación de apoyos externos e internos. En J. M. Escudero y J. López (Coords.). *Los desafíos de las reformas escolares*. (pp. 341-377). Sevilla: Arquetipo.
- OCDE. (2009). Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/43913363.pdf>
- Ogliastri, E. (comp.). (1993). *Casos sobre casos: experiencias con métodos de discusión en clase*. Santafé: Universidad de los Andes.
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

- Organización de las Naciones Unidas. (1994). Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo. Recuperado de <http://www.un.org/es/development/devagenda/population.shtml>
- Perazza, R. & Vaillant, D. (2009). Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar. *Educación en Ciudades*. Madrid: Cudipal, Gestión Gráfica, S.L.
- Pérez Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Vol I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Poder Legislativo, Uruguay (2008). Ley General de Educación N°18.437. Recuperado de <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Poder Legislativo, Uruguay. Ley N° 18.651. Protección Integral de Personas con Discapacidad. (2010). Montevideo: Impo.
- Presidencia, Uruguay (2017). ANEP trabajará para que protocolo de inclusión de personas con discapacidad se efectúe en las aulas. Recuperado de <https://www.presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/protocolo-inclusion-personas-con-discapacidad-centros-educativos-motta>.
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento Organizacional*. México: Pearson.
- Rodríguez, D. (2006). Modelos para la creación y gestión del conocimiento: aproximación teórica. *Educación* (37) p. 25-39. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn37/0211819Xn37p25.pdf>
- Rodríguez, D. & Gairín, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, (46) p. 73-90
- Rodríguez, Y. (2009). Profesión docente. *Educarnos*. Recuperado de http://www.anep.edu.uy/educarnos/educarnos_06/educ_01_ex_01.html
- Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Ed. Morata.
- Segovia, J. (2005). Escenarios y contextos de acción. En J. Segovia (Coord.) Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución (107-130). Barcelona: Octaedro.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Tejera, A. (2003a). Analizando la Institución y su cultura. Recuperado de <http://unajoreducacion.blogspot.com.uy/2008/08/analizando-la-institucion-y-sucultura.html>

- Tejera, A. (2003b). Redes para el desarrollo. Las Instituciones Educativas desde una perspectiva comunitaria. *Cuadernos de investigación educativa*. 1. (11) p. 31-42
- UNESCO. (2003). Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. A Challenge and a vision. *Conceptual paper*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785e.pdf>
- UNESCO. (2005). Protagonismo docente en el cambio educativo. Recuperado el 12 de mayo, 2017, desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>
- UNESCO. (2015). Foro Mundial de Educación. República de Corea, Incheon. Recuperado el 12 de mayo, 2017, desde <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/educacion-inclusiva>
- UNICEF. (2012). Cinco años del Plan Ceibal: algo más que una computadora para cada niño. Recuperado el 25 de febrero, 2018, desde <https://www.unicef.org/uruguay/spanish/ceibal-web.pdf>
- Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública & Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2014). Circular No. 58. *Protocolo de Inclusión Educativa de Educación Especial*. Recuperado el 6 de junio, 2017, desde https://cep.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular58_14.pdf
- Vaillant, D. (2015). *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa*. Paris: UNESCO.
- Vázquez, M. (comp.) (2007). Gestión educativa en acción. *La metodología de casos*. Montevideo: Universidad ORT Uruguay.
- Vázquez, M. (2011). *Procesos de cambio y autoevaluación en centros educativos. ¿Dos caras de una misma moneda?* Barcelona: DaVinci.
- Viera, A. & Zeballos, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay: Una revisión posible. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 237-260. Recuperado el 13 de junio, 2017, desde <https://revista.psico.edu.uy/>
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Yuni, J. & Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar*. Córdoba: Bruja

Weinstein, J. (2013, agosto 5). Liderazgo pedagógico para Directores. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=dp-YbfUkRyM>

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, IN: Cambridge University Press.

Zabalza, M. (1996) Apoyo a la escuela y procesos de diversidad educativa. En A. Parrilla (Coord.) *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración* (p. 21-80). Bilbao: Mensajero.

I

Anexos

Anexo I - PIO

Universidad ORT Uruguay

Master en Gestión Educativa

Proyecto de Investigación Organizacional

Investigadora: Yesika Padrón Maurino

Fecha: 30 de agosto de 2017

Índice

1.	Presentación de la Organización y de la demanda institucional	3
1.1	Introducción	3
1.2	Presentación del Centro.....	3
1.3	Descripción de la demanda.....	4
1.4	Plan de trabajo	5
1.5	Encuadre Teórico.....	7
2.	Desarrollo de la Investigación	12
2.1	Fase exploratoria	13
2.2	Análisis de la información	14
2.3	Modelo de análisis	15
2.4	Fase comprensión del problema	16
2.5	Niveles y lógicas en juego.....	16
3.	Conclusiones y acuerdos con la organización	19
3.1	Aproximación diagnóstica	19
3.2	Referencias para Plan de Mejora.....	21
	Bibliografía	23
	Anexos	25

Índice de Cuadros

Cuadro 1:	Plan de trabajo.....	6
Cuadro 2:	Mapa Conceptual.....	7
Cuadro 3:	La diferencia entre integrar e incluir.....	8
Cuadro 4:	Integración e inclusión.....	9
Cuadro 5:	Tabla de técnicas empleadas... ..	12
Cuadro 6:	Modelo de análisis... ..	14
Cuadro 7:	Tabla de instrumentos aplicados... ..	15
Cuadro 8:	Iceberg	16
Cuadro 9:	Árbol de problemas.....	18
Cuadro 10:	Análisis FODA	19
Cuadro 11:	Árbol de objetivos... ..	20

1. Presentación de la Organización y de la demanda institucional

El desarrollo del presente trabajo tiene la finalidad de elaborar un diagnóstico en un centro educativo de Montevideo, con el fin de redactar un informe para la dirección de la institución. El objetivo es describir y entender la principal problemática identificada y además poder brindar líneas de acción sobre hacia donde implementar las estrategias de mejora institucional.

1.1 Introducción

Suena la música de La Cumparsita de fondo, la escuela se prepara para homenajear a la melodía en sus cien años de aniversario, quedan dos semanas de ensayo.

Mientras espero para tener la entrevista con la Directora del centro, noto que hay alumnos que no están ensayando. Junto a la secretaria una niña espera que su papá la retire de la escuela, le pregunté qué le sucedía, la observé arrugar el ceño como señal de que muy bien no se sentía, que le dolía la panza me contestó. A su lado un nene le hablaba, estaba algo inquieto, le pregunté si eran compañeros y me dijeron que sí, le dije: “¿la estás acompañando?” y su respuesta fue que sí, ella estaba cómoda de tenerlo al lado, aunque él a veces hablaba frases sin mucho sentido.

En la secretaría se puede ver a la maestra y a la secretaria comunicándose con la familia de la niña.

Después de unos minutos sonó el timbre, era el papá de la alumna, la portera le abrió y la maestra salió a recibirlo y a despedirse de la niña, le dio un beso. La maestra le hizo una señal al niño, él se paró y ella se lo llevó abrazado al aula.

En la entrevista tuve la explicación que necesitaba, se trata de una escuela de inclusión...

1.2 Presentación del Centro

El centro educativo objeto de estudio es una escuela pública de la ciudad de Montevideo. El edificio se encuentra en muy buenas condiciones y es de excelente accesibilidad. Se encuentra inserta en una zona muy poblada y rodeada de gran variedad de comercios así como de otros centros educativos.

La escuela desarrolla sus actividades en el horario de la mañana y a ella concurren 361 alumnos. El contexto sociocultural corresponde al quintil cinco, quintil que agrupa a las escuelas que atienden contextos menos vulnerables.

El centro se caracteriza por ser de inclusión social e intelectual, atendiendo a niños con diferentes dificultades. Es importante agregar que también es una escuela de práctica.

La Directora que la lidera, hace un año que está en la escuela pero cuenta con veinte años de experiencia en el cargo. El centro tiene clases de educación inicial de 4 y 5 años y nivel primaria de 1º a 6º, hay dos clases de cada nivel, excepto para los segundos años que hay tres grupos. El promedio de alumnos por clase es de 28 niños, excepto para los quintos años donde superan los 30 niños por clase. En lo

que respecta a los niños con dificultades, se intenta limitar el número a un máximo de cinco por clase, con el objetivo de brindar la contención necesaria.

Un paso para atrás: la historia de la Institución

La escuela fue inaugurada el 26 de julio de 1889 en un edificio próximo a su ubicación actual. Fue fundada como una escuela rural solo para niñas. El 1º de mayo de 1897 adquiere la categoría de escuela urbana y mixta y es nominada con el número que posee actualmente. En esa época funcionaba en dos turnos, 3º, 4º, 5º y 6º de mañana y 1º y 2º de tarde.

El 7 de marzo de 1927 como consecuencia del aumento de la matrícula, se creó la escuela del turno de la tarde. En el año 1934 se terminó de construir su edificio actual.

Actualmente en la escuela hay una directora, una secretaria, dieciocho maestros, un profesor de educación física, dos profesores de inglés, una profesora de música, acompañantes pedagógicos, terapéuticos y personal de la biblioteca. Casi el 30% del cuerpo docente tiene veinte años o más de antigüedad en la profesión.

El centro conserva una estructura edilicia muy completa, la última reforma se realizó en el año 2015 con la modernización del gimnasio, producto del esfuerzo compartido de las familias, los maestros y las empresas públicas y privadas.

1.3 Descripción de la demanda

El tema de investigación refiere a la problemática planteada por la institución, las dificultades que tiene una escuela pública para incluir a niños con diversas dificultades. Se abordará el concepto de inclusión educativa desde la perspectiva de los derechos de las personas a la educación, independientemente de las capacidades que se posean. Si bien la problemática se planteó para todos los niveles de enseñanza, como forma de delimitar el proyecto, se realizará el enfoque en el tercer ciclo escolar, estudiando así lo que sucede particularmente en los quintos y sextos años de la escuela objeto de estudio.

En las entrevistas exploratorias realizadas a los diferentes actores, se manifestó abiertamente el problema: *“Y como esta escuela es una escuela de inclusión, te diría que la mayor problemática es esa.”* (ED1) *“Y, es muy difícil atender a las diferencias y la inclusión de los niños con dificultad sin capacitación...”* (EM6) *“Primaria tiene la intención de integrar, pero no tiene herramientas”.* (EA) (Véase Anexo V, p. 30)

El mayor acceso a la educación hizo crecer las desigualdades de la población estudiantil y es por eso que la inclusión educativa es uno de los temas de debate de la política educativa, tanto en la región como en nuestro país.

La calidad del sistema educativo se mide por la eficiencia y eficacia de la educación, o sea cuando brinda la mejor educación posible a la mayor cantidad de gente en los tiempos previstos, optimizando los medios con los que cuenta. Es necesario en este punto mencionar el concepto de calidad educativa; según Aguerrondo (2002): *“Una educación de calidad es la que responde a las necesidades de la sociedad y a los intereses del educando”* (p. 8).

Es prioritario superar las inequidades de la calidad educativa, pues la inclusión en el aula se vuelve un derecho humano fundamental; para el sistema educativo uruguayo

implica un gran desafío y uno de los factores claves para el desarrollo de buenas estrategias contextualizadas, es el desarrollo profesional docente, así lo consideran Viera y Zeballos (2014).

Respecto a los antecedentes del tema de estudio, uno de los entrevistados explicaba que los maestros vienen desde hace tiempo trabajando la inclusión, sobre todo en los casos de los niños que llegan al aula sin diagnóstico. Si la maestra logra un buen vínculo con la familia, el trabajo conjunto permitirá avanzar en la problemática, para integrar al niño en la escuela o transferirlo a la institución más conveniente para su educación. Menciona claramente varios casos de niños con diversas dificultades, integrados en la escuela pública hace 34 años atrás. *“Últimamente venimos trabajando la inclusión, aunque la escuela no esté habilitada como escuela inclusora. Desde que conozco, mirá... cuando me recibí tenía 58 niños en un primero, teníamos una niña que no hablaba y era sordomuda”* (ES).

Hoy en día, el tema de la inclusión se encuentra en continuo estudio, muchas discusiones plantean si en nuestro sistema educativo está vigente el paradigma de la inclusión o el de la integración. En una de las intervenciones al centro educativo, se aportó un trabajo de estudiantes magisteriales donde explican que existen las siguientes inclusiones: *“Inclusiones. En 5ºB un niño con TEA con acompañante terapéutico dos veces por semana. En 6ºB hay una niña que se presentó como inclusión pero la maestra dice que trabaja a la par del grupo”, “Diagnosticados: hiperactividad, dislexia, déficit atencional, dificultades psicomotrices, TEA. Algunos reciben tratamientos psicofarmacológicos y psicoterapéuticos”*. (AD1, Véase Anexo III, p. 28)

En el año 2014, ANEP aplica el Protocolo de Inclusión Educativa de Educación Especial, el mismo es un marco de acción y orientación que incorpora la accesibilidad a las distintas propuestas educativas y que rige para todos los centros del sistema nacional de educación pública y privada. Abarca la educación infantil, los centros de educación no formal y las bibliotecas públicas y privadas.

En el año 2015, en la Universidad ORT Uruguay se elaboró una tesis como trabajo final del Máster en Educación, que trata la inclusión educativa y la discapacidad en la enseñanza secundaria, con un enfoque hacia las normativas y políticas educativas existentes; la misma aporta al desarrollo y gestión del conocimiento del tema.

Como síntesis, se abordará la inclusión educativa, pues resulta un tema preocupante para la escuela y un desafío para el sistema educativo tradicional de nuestro país.

1.4 Plan de trabajo

En el presente apartado se exhibe el plan de trabajo desarrollado, ajustado a los plazos reales de las tareas. Dado que muchas actividades dependieron de los tiempos de los actores en la escuela, se expandieron los plazos iniciales y se revieron los productos trabajados.

A partir de las necesidades planteadas por la Directora, se inició la etapa investigativa para la recolección de datos, se diseñaron pautas de análisis y se confeccionaron fichas para la observación *in situ* y para el análisis de documentos aportados por la escuela.

El cuadro 1 contiene las cuatro fases de estudio, con una descripción de las tareas

que implica cada abordaje y los meses en los que se desarrollaron las mismas.

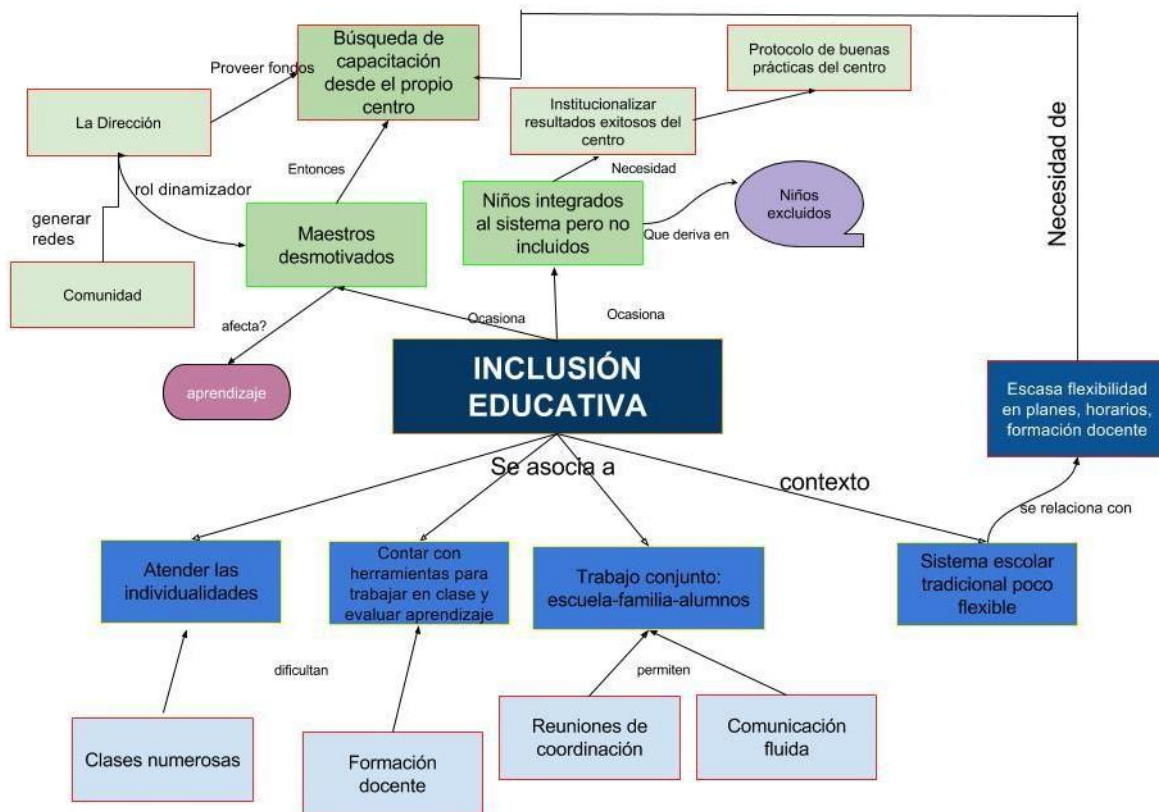
Fases del estudio		Mayo	Junio	Julio	Agosto
Fase 1: Identificación de la demanda	Búsqueda del centro y aproximación al mismo	■			
	Realización de entrevistas exploratorias	■	■		■
	Búsqueda de información del Centro	■	■		
	Análisis de documentos	■	■	■	
	Identificación de actores/áreas involucradas	■			■
	Identificación de la demanda	■			
	Matriz de análisis	■	■		
	Modelos de análisis	■		■	
	Informe de presentación institucional	■	■		
Fase 2: Comprensión del problema	Encuadre teórico	■	■	■	■
	Relevamiento en profundidad, diseño, testeo y aplicación	■	■	■	■
	Sistematización de la información		■	■	■
	Mapa conceptual		■		■
	Tabla de técnicas		■		
	Modelo del Iceberg		■	■	
	Informe de encuadre teórico y antecedentes		■	■	■
Fase 3: Conclusiones y acuerdos con la institución	Conclusiones			■	■
	Establecimiento de prioridades			■	
	Identificación de involucrados en la mejora			■	
	Arbol de problemas			■	
	FODA				■
	Arbol de objetivos			■	
Fase 4: Redacción del informe	Identificación del equipo impulsor del proyecto			■	
	Redacción del informe			■	■
	Presentación del informe a la institución y Anexo académico				■

Cuadro 1: Plan de trabajo. Fuente: Elaboración propia.

1.5 Encuadre Teórico

En el siguiente apartado se plantean los principales conceptos sobre los que se desarrolla la investigación, constituyéndose en la base de análisis de la problemática del centro.

La construcción del mapa conceptual permitió identificar los conceptos más significativos relacionados a la inclusión educativa, tema central de estudio, y avanzar en el desarrollo de las vinculaciones.



Cuadro 2: Mapa conceptual. Fuente: Elaboración propia.

En la actualidad estamos viviendo una brecha entre una sociedad cambiante con una cultura fragmentada y un sistema educativo en constante reforma, con accionares muy lentos, para atender las necesidades de los niños y sus familias.

La educación debe ser entendida como un derecho humano, el Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) expresa:

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.

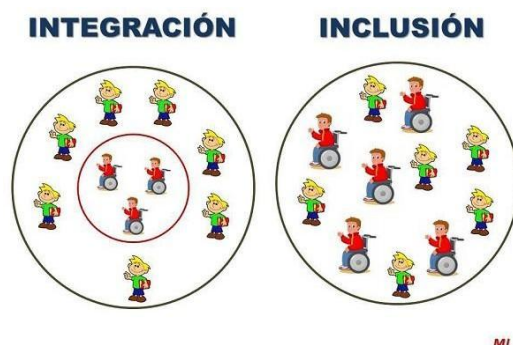
Hoy en día, el conocimiento es definido y tratado como un bien, según Aguerrondo (1999) la educación debe estar al alcance de todos y distribuida de forma que garantice las mismas oportunidades para todos. Es el sistema educativo el

encargado de garantizar esta distribución igualitaria y para ello deberá contar con los recursos necesarios para poder hacerlo.

Es a través de la educación que se accede al empleo y esto implica un mayor acceso a los bienes materiales y culturales de la sociedad. Por lo tanto, más educación implica mayor competitividad e integración social. Aguerrondo (1999) menciona que el aporte fundamental de los sistemas educativos, es la amplia distribución de las competencias socialmente válidas para participar en la sociedad, por lo tanto, educar implica brindar oportunidades.

1.5.1 Integración e inclusión

Según la Real Academia Española, integrar se define como completar un todo con las partes que faltaban. La escuela integradora clasifica a los alumnos e integra al grupo a todos aquellos que presentan necesidades especiales, con el fin de lograr que todos lleguen a los objetivos planteados. Se habla de que la integración busca “homogeneizar” al alumnado y que es el paso intermedio entre la separación y la inclusión.



Cuadro 3: La diferencia entre integrar e incluir. Fuente: Recuperado de:

https://www.google.com/search?q=integrar+e+incluir&client=firefox-b&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiMjNeFoMvVAhXIIpAKHYg9BYMQ_AUICigB&biw=1010&bih=596#imgrc=_

La UNESCO (2003) define la inclusión educativa como: “[...] el proceso de responder a la diversidad de las necesidades de los educandos a través de la participación creciente en el aprendizaje, las culturas y las comunidades [...]. Implica cambios y modificaciones en los contenidos, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que abarca a todos los niños según su rango de edad y una convicción según la cual es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños” (p. 5).

Por lo tanto, la inclusión reconoce las diferencias y las responsabilidades que tiene el sistema escolar para educar a todos por igual, independientemente de las capacidades que posea cada individuo. La UNESCO (2015) expresaba: “La inclusión trata de hacer efectivo el derecho a la educación mediante la integración de todos los estudiantes, el respeto a sus diversas necesidades, capacidades y características, y la supresión de todas las formas de discriminación en el contexto del aprendizaje. La inclusión debe orientar las políticas y las prácticas educativas, a partir del hecho de que la educación es un derecho humano fundamental y constituye la base de una sociedad más justa y equitativa”. (Párr. 2)

El siguiente cuadro resume las características más relevantes de los dos enfoques.

Inclusión	Integración
Inserción total e incondicional	Inserción parcial y condicional
Exige rupturas en los sistemas	Pide concesiones a los sistemas
Los cambios benefician a todas y a cualquier persona	Cambios prioritariamente para personas con discapacidad
Exige transformaciones profundas	Se contenta con transformaciones superficiales
La sociedad se adapta para atender las necesidades de las personas con discapacidad y, con esto, se vuelve más atenta a las necesidades de todos	Las personas con discapacidad se adaptan a la realidad de los modelos que ya existen en la sociedad
Defiende los derechos de todas las personas, con o sin discapacidad	Defiende los derechos de las personas con discapacidad
Introduce a los sistemas a los grupos de excluidos y paralelamente transforma dichos sistemas para que se conviertan en sistemas de calidad para todos	Introduce a los sistemas a los grupos de excluidos que pueden ser aptos
Valoriza la individualidad de las personas con discapacidad	La tendencia a tratar a las personas con discapacidad como un bloque homogéneo
No requiere disfrazar las limitaciones porque estas son reales	Tiende a disfrazar las limitaciones para aumentar las oportunidades de inserción
El adjetivo inclusivo es usado cuando se busca calidad para todas las personas con o sin discapacidad	El adjetivo integrador es usado cuando se busca calidad en las estructuras que atienden apenas a las personas con discapacidad consideradas aptas

Cuadro 4: Integración e inclusión. Principales diferencias.

Fuente: recuperado de: <http://www.abc.com.py/articulos/integracion-e-inclusion-principales-diferencias-1179191.html>

A modo de cierre es conveniente determinar a qué tipo de inclusión nos estamos refiriendo, es así que Perazza y Vaillant (2009), mencionan cinco conceptos de inclusión: la inclusión relacionada a la discapacidad y las necesidades educativas especiales, la inclusión como respuesta a exclusiones disciplinarias, la referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión, la inclusión como promoción de una escuela para todos y la inclusión como educación para todos.

1.5.2 Las políticas educativas y las necesidades de formación docente

Los cambios en las políticas educativas han llevado a que directores y maestros muestren una creciente preocupación por cómo trabajar de manera eficiente la inclusión educativa. La formación y la capacitación deben ser los pilares para lograr los cambios planteados para el sistema educativo. Para ello es clave no sólo la formación del maestro, sino la capacitación y el trabajo en red que le habilite el intercambio de buenas prácticas de inclusión. Namó de Mello, en el informe de UNESCO (2005) menciona la importancia de los aspectos no cognitivos de los maestros para lograr la inclusión educativa, como la ética y fomentar líderes pedagógicos orientados a la mejora de la calidad y equidad en educación. Se hace necesario un plan de formación para que el cuerpo docente pueda poner en práctica una oferta educativa contextualizada hacia las necesidades de la población.

El 30 de junio de 2014, ANEP hace pública la circular número 58 que es un Protocolo de Inclusión Educativa de Educación Especial, elaborado por la Inspección Nacional de Educación Especial con aportes de Inspectores y Directores.

Laura Motta (2017), representante del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública, en la presentación del protocolo, en el año 2014, expresó: *“No hace tanto tiempo que pensábamos que había que darles educación a las personas con discapacidad, pero fuera de los centros educativos. No es que la sociedad uruguaya no se haya preocupado, hasta ahora, de brindar soluciones, es que cambiamos la mirada, cambiamos la forma de concebir la discapacidad y de concebir la sociedad, porque la sociedad somos todos, todos los que tenemos las capacidades que tenemos”*.

El protocolo de la circular 58 explicita que se trata de *“una herramienta imprescindible para las Escuelas Inclusivas”*. En la página de ANEP, se refiere al protocolo de inclusión como: *“Es un marco de acción y orientación que incorpora la accesibilidad a las distintas propuestas educativas, la planificación e implementación de adaptaciones curriculares, la necesidad de promover la formación permanente a docentes y de otros actores implicados en los centros educativos, la accesibilidad en instalaciones, mobiliario, material didáctico, herramientas y equipos de trabajo según las normas de accesibilidad previstas por UNIT”*.

Menciona también que: *“Las escuelas especiales son Centros para la inclusión educativa, siendo el ingreso a éstas, una de las formas de inclusión posible...”*. *“Sus proyectos, deberán, de manera permanente considerar, la proyección hacia la comunidad y la inclusión social, así como el carácter dinámico de los procesos de los alumnos, valorando la posibilidad y beneficios de su inclusión a educación común, en cualquier etapa del proceso. Contarán con un proyecto educativo de egreso de sus alumnos que respete su derecho a la continuidad educativa y a la inserción laboral”*.

“En el paradigma de inclusión educativa hoy en construcción en la región, se sostiene que el fracaso educativo puede revertirse y se resalta que en su superación es clave la mirada de los maestros porque son ellos quienes pueden naturalizar las diferencias de capital cultural o bien rechazar tal naturalización”. Mancebo (2010, p.5)

En este periodo de revisión de las prácticas educativas, es notable el hecho de que muchas de las experiencias en el aula, dependen de la buena voluntad del maestro, pues cada vez cuentan con menos herramientas que garanticen resultados de calidad, en un contexto de expansión de los sistemas educativos. Mancebo (2010) amplía: *“En definitiva, el paradigma de inclusión educativa exige dejar atrás el dispositivo escolar único y buscar la innovación en la conjugación de las propuestas curriculares, las metodologías de enseñanza, los tiempos y espacios de instrucción”*. (p. 6)

1.5.3 Buenas prácticas inclusivas en el aula

Ante la necesidad inminente de capacitación es importante que se tomen iniciativas de buenas prácticas inclusivas, a través de programas estatales o bien promoviendo el intercambio entre maestros y entre escuelas. Es conveniente identificar aquellos casos con resultados exitosos y analizar qué prácticas se pueden reproducir.

Mancebo y Goyeneche (2010) mencionan algunas buenas prácticas inclusivas impulsadas en nuestro país:

- Programa de Maestros Comunitarios (PMC). Se viene implementando desde el 2005 en escuelas públicas de contexto desfavorable con problemas serios de “fracaso escolar”
- Programa de Aulas Comunitarias (PAC), diseñado para atender a adolescentes de 12 a 15 años con problemas de vinculación a la educación media formal sea porque desertaron de la misma, nunca se matricularon o presenten elevado riesgo de deserción en el primer año del ciclo básico.
- Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico, actividad que busca aumentar los índices de promoción en el Ciclo Básico de Liceos Públicos de Montevideo y del Interior.
- Programa de Formación Profesional de Base y el Programa de Alfabetización “*En el país de Varela, yo sí puedo*”. Mediante la exhibición de clases televisadas, la guía de un docente y materiales, se busca transmitir las técnicas básicas de lectura y escritura. Cualquier persona en situación de exclusión educativa puede acceder al programa.

La educación debe contribuir a mejorar la equidad de la educación inicial, primaria y secundaria y contribuir a cerrar la brecha existente, resistirse a la educación inclusiva implica no aceptar el nuevo contexto de la sociedad actual. López (2006) expresa: “...*los docentes, quienes en tanto agentes institucionales son portadores de recursos y propuestas que les son insuficientes frente a la complejidad de situaciones que enfrentan día a día, y por lo que se ven obligados a poner de sí para cubrir esas carencias. Aquello que la institucionalidad no da, el agente se ve obligado a inventarlo*”. (p. 63)

2. Desarrollo de la Investigación

Una vez finalizados los encuentros con la dirección del centro, se consideró necesario ampliar la información recabada, pautando entrevistas con actores institucionales que son considerados claves para el desarrollo de la investigación. El objetivo primario era conocer si la problemática planteada por la autoridad de la escuela, era también una dificultad compartida por los demás actores.

Por lo tanto, se indagó sobre los problemas que tiene el centro respecto a las diferentes posibilidades de inclusión, con el fin de conocer qué prácticas son eficientes para el logro de una educación de calidad.

2.1 Fase exploratoria

Para el abordaje de la problemática planteada por la Directora se utilizó un enfoque cualitativo de la investigación, según Hernández, Fernández & Baptista (2010), el enfoque cualitativo: “*Utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación*” (p. 7). Gurdian (2007) afirma: “*La principal característica de la investigación cualitativa es su interés por captar la realidad, en este caso socio-educativa, a través de los ojos de las y los sujetos actuantes, esto es a partir de la percepción que ellas y ellos tienen de su propio contexto*” (p.183).

Tabla de técnicas empleadas

Instrumento	Actor	Fecha de realización	Cantidad
Entrevista	Directora	5 y 12 de mayo	2
Entrevista	Secretaria	4 de agosto	1
Entrevista	Maestra de quinto año	22 de junio	1
Entrevista	Maestra de sexto año	22 de junio	1
Entrevista	Acompañante pedagógica	4 de agosto	1
Observación	Hall de la escuela y recreo	27 de julio	1
Análisis de documentos	Trabajo de estudiantes magisteriales	12 de mayo	1
Análisis de documentos	Proyecto de centro	4 de agosto	1

Cuadro 5: Tabla de técnicas empleadas. Fuente: Elaboración propia.

Para recabar los datos cualitativos, en una primera colecta de datos, se utilizó la técnica de entrevistas, se realizaron tres entrevistas presenciales, dos a la directora y una entrevista grupal a la maestra de quinto y a la maestra de sexto año (véase Anexos I, II, VII y VIII, p. 25, 27, 35 y 36 respectivamente). En la segunda colecta se entrevistó a la maestra Secretaria, a una acompañante terapéutica (acompaña en el proceso educativo en lo pedagógico y muchas veces en lo emocional) y se intentó entrevistar a un integrante del colectivo docente que contestó lo siguiente: *“otra cosa más, no te puedo creer, dale a ver, es que estoy en mil cosas...”*

Gurdian (2007) en relación a la entrevista escribe: *“se destaca por ser un instrumento de recopilación de datos que se da en una relación entre sujeto - sujeto. Esto facilita la conversación y obtener los datos necesarios para la investigación”* (p. 198).

Las entrevistas confeccionadas fueron testeadas antes de su aplicación en la institución, con el fin de ajustar cualquier irregularidad que pudiera ocurrir al momento de realizarlas.

El estudio de un documento elaborado por estudiantes magisteriales, que realizan sus prácticas en la escuela, aportó datos de la población estudiantil objeto de estudio (Véase Anexo III, p. 28).

Otro de los documentos analizados fue el proyecto de centro que se solicitó a la Directora y lo compartió sin objeciones (Véase Anexo IV, p. 29).

Dentro de la investigación cualitativa, otra técnica utilizada para la producción de datos fue la observación. Definida por Hernández, et al. (2010) de la siguiente manera: *“No es mera contemplación (“sentarse a ver el mundo y tomar notas”); implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones”*. (p. 411)

Por otro lado, Gurdian (2007) explica que: *“La observación participante se utiliza para elaborar descripciones sobre los acontecimientos, las personas y las interacciones que se observan, así como a partir de la vivencia, la experiencia y la sensación de la persona que observa”*. (p. 208)

En esta investigación, se utilizó la técnica de la observación “no participante”, del hall

de entrada y del patio escolar en horario de recreo, donde el investigador actúa como espectador pasivo y realiza los registros pertinentes sin interacción (Véase Anexo VI, p. 34).

2.2 Análisis de la información

El procesamiento de datos implicó la transcripción de las entrevistas y la confección de múltiples tablas de análisis con el fin de dar orden a los datos. La elaboración de un mapa conceptual colaboró en la obtención de una visión que permitiera relacionar los conceptos más relevantes y sus conexiones. Hernández, et al. (2010), definen esta tipología de mapa como: *“expresan y explican cómo se vinculan conceptos, individuos, grupos y organizaciones...Cada elemento del mapa o diagrama (con el nombre del tema o categoría) se coloca en relación con los demás temas. Debemos expresar cómo son los vínculos entre temas, algunos se trasladarán, otros estarán aislados y algunos más serán asociados. Es común que los temas más importantes para el planteamiento o que explican más el fenómeno considerado aparezcan como más grandes”* (p. 464).

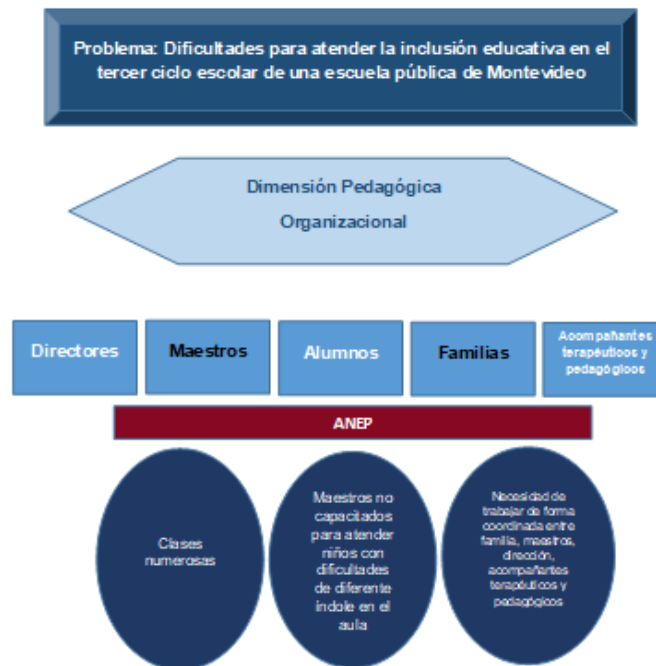
Las entrevistas se codificaron en un cuadro de análisis de dimensiones por temática y actores (véase Anexo V, p. 30) donde a partir de la agrupación de los principales temas manifestados, se pudo constatar la problemática que planteó en un principio la Directora (se trianguló la información). Este cuadro permite observar la asociación de cada actor institucional con sus intereses. Es así que la mayor preocupación se relaciona con la falta de formación y capacitación de los maestros para atender las dificultades en el aula, seguidos por la poca flexibilidad del sistema escolar, la falta de diagnóstico de algunos niños y las clases numerosas que obstaculizan el seguimiento individual del alumno.

De las cuatro dimensiones organizacionales, se puede destacar la dimensión pedagógica como la más vinculada a la problemática planteada. Como menciona López (2006): *“...el problema de la brecha entre el alumno ideal para el que fueron pensadas las prácticas educativas de cada establecimiento y el alumno real que ingresa a sus aulas, es fundamentalmente un problema al que debe dar respuesta la pedagogía,...ajustar las estrategias pedagógicas e institucionales a las características sociales y culturales de esos niños,...acercar al niño ideal al real”*. (p. 59). Cuando se mencionó el trabajo con las familias, la dimensión comunitaria tomó mayor relevancia, mientras que la formación y capacitación de los maestros se relaciona con las dimensiones administrativa y organizacional.

Para conocer la cultura del centro se utilizó la Técnica de análisis del Iceberg (véase Cuadro 8, p.16), desarrollada por Vandenberghe y Staessens, donde a partir de lo explícito se identifican prioridades y se infieren los supuestos básicos que operan como cimiento de la cultura. (Tejera, 2003)

Se confeccionaron los árboles de problemas y de objetivos, esclareciendo las prioridades y enmarcando la dirección de las acciones del centro. El análisis FODA permitió situar a la escuela en su entorno y visualizarla en relación al sector educativo. Finalmente se propone la creación de un equipo impulsor del proyecto de mejora.

2.3 Modelo de análisis



Cuadro 6: Modelo de análisis. Fuente: Elaboración propia.

El modelo de análisis presentado permite visualizar el problema central, enmarcado en la dimensión pedagógica y organizacional principalmente. Asimismo, se identifican a los siguientes actores involucrados: la Directora del centro, los maestros, los alumnos y sus familias y los acompañantes pedagógicos o terapéuticos que acompañan a los niños en el aula.

Se visualiza la ANEP como el organismo que controla el funcionamiento escolar y se identifican principalmente tres factores causales de la problemática identificada. Por un lado las clases numerosas dificultan el trabajo personalizado y adaptado del maestro, la falta de capacitación y formación no los provee de herramientas para trabajar las diferentes dificultades en el aula y se hace imprescindible el trabajo coordinado entre la escuela, la familia y el niño.

2.4 Fase comprensión del problema

En una segunda colecta de datos se hizo imprescindible, por un lado, entrevistar a los actores fuertemente vinculados a la escuela, y es así que se accedió a entrevistar a la secretaria y por otro, escuchar la palabra de un acompañante de los niños en el aula. Ambos entrevistados reforzaron la problemática destacada por la Directora. Un aspecto a resaltar es que la dirección y secretaría aseguran que sí se logra la inclusión, mientras que los maestros tienen dudas, a pesar de que afirman que se hace todo el esfuerzo posible. Manifiestan estar carentes de herramientas para evaluar la evolución de los niños.

Las observaciones permitieron distinguir aspectos de relacionamiento, actuación y manejo de los espacios del centro. En el recreo se observó a una maestra

colaborando con su clase en la venta de meriendas para recaudar fondos. A la Directora reunida con un grupo de maestras, el actuar de una acompañante terapéutica, el papel dinámico de las autoridades ante problemáticas diarias, coincidiendo varios casos relacionados a niños con diversas dificultades, entre otros.

En la siguiente tabla se visualizan las técnicas aplicadas en la segunda colecta de análisis:

Instrumento	Actor	Fecha de realización	Cantidad
Entrevista	Secretaria	4 de agosto	1
Entrevista	Acompañante pedagógica	4 de agosto	1
Observación	Hall de la escuela y recreo	27 de julio	1
Análisis de documentos	Proyecto de centro	4 de agosto	1

Cuadro 7: Tabla de instrumentos aplicados. Fuente: Elaboración propia.

2.5 Niveles y lógicas en juego

La cultura organizacional

La cultura organizacional de un centro educativo debería fomentar un ambiente de trabajo estimulante y participativo, enfocado al desarrollo del centro, que derive en mejores resultados en el aula.

Frigerio et al (1992) definen la cultura como el escenario sobre el que se representan las prácticas colectivas institucionales y desde donde es posible generar ajustes o cambios.

Para analizar la cultura de la escuela se utilizó la Técnica del Iceberg, definido por Tejera (2003) como un método de análisis que permite desentrañar las lógicas internas de las dinámicas institucionales, partiendo de lo explícito, se identifican las prioridades y se infieren los supuestos básicos, pilares de la cultura organizacional.



Cuadro 8: Iceberg. Fuente: Elaboración propia

1er Nivel: Lo visible

El aspecto que se destaca mayormente en las entrevistas realizadas es la preocupación tanto de la Directora como de los maestros por trabajar la inclusión escolar y tener buenos resultados en cuanto a la calidad educativa. Se demuestra la necesidad de fomentar las buenas actitudes de colaboración con responsabilidad sobre los resultados. Las siguientes frases recogen el interés antes mencionado: “Y como esta escuela es una escuela de inclusión, te diría que la mayor problemática es esa”. (ED1). “Y, es muy difícil atender las diferencias y la inclusión de los niños con dificultades sin capacitación...” (EM6) “...es horrible pero no tenemos formación ninguna, no solo para atenderlos sino que no podemos siquiera evaluar si el niño va avanzando o no”. (EM5) “...necesitamos herramientas que nos permitan evaluar si el niño aprende realmente y cuál es su avance”. (EM6)

La Directora del centro está muy presente y comprometida en todas las actividades, se ha podido observar que se encarga personalmente, tanto de atender a un padre que pasa a retirar a su hijo de la escuela por un malestar, como del ensayo de un baile para una celebración escolar. Los maestros entrevistados han asegurado que tienen el apoyo de la dirección, una frase destacable, haciendo referencia al trabajo con niños con dificultades, es la siguiente: “somos un equipo donde se trabaja con el alumno, la familia y la escuela”. (ED2)

Otros dos aspectos a destacar son: por un lado las excelentes condiciones edilicias de la escuela y por el otro, la población a la que atiende. En las entrevistas se destacaba lo siguiente: “La mayoría tiene ambos padres profesionales y que trabajan. Muchos de los niños realizan actividades extracurriculares”. (ED2) “Bueno

es una escuela con un edificio muy lindo y completo, tiene un cuerpo de maestros con antigüedad y muy profesional, la población a la que atiende digamos que no tienen mayores problemas, los padres son en la mayoría trabajadores y muchos profesionales que apoyan a sus hijos. Es una linda escuela". (ED2)

Varios de los actores se visualizan muy atareados, con exceso de tareas e inclusive uno de ellos se negó a ser entrevistado, aludiendo a la carga de trabajo que tenía.

Respecto al manejo de la Circular 58, las entrevistadas mencionaron que la conocían y manejaban adecuadamente pero que no les aportaba herramientas para el trabajo en el aula.

El proyecto de centro de la escuela tiene el objetivo de promover la integración de los alumnos en diferentes actividades, trabajando interdisciplinariamente entre varias asignaturas, proyecto muy nombrado por la Directora. (AD2, véase Anexo IV, p. 29)

2do Nivel: Las prioridades

Se prioriza la calidad educativa y lograr, a pesar de las dificultades manifestadas, la inclusión en el aula. Los maestros han indicado que desean capacitarse para lograr mejoras. Es una escuela comprometida cuyos resultados se pueden visualizar, por ejemplo, en los bajos índices de repetición. En palabra de una entrevistada: *"Y yo pienso que buenas prácticas empleamos todas las maestras dentro de su salón con el grupo que les toca atender". (ES)*

3er Nivel: Los elementos nucleadores

La Directora tiene un año de antigüedad en el centro, no se han mencionado estrategias propias de la escuela para trabajar el tema o la generación de un documento que reúna las buenas prácticas y oficie de material consultivo o con capacidad de ser institucionalizado.

Se concluye que es necesaria y fundamental la formación de los maestros para atender las diferentes dificultades que se presentan, generar proyectos de centro enfocados en la atención a la diversidad que requieran el trabajo en conjunto y habilite la transmisión de buenas prácticas educativas. El maestro debe sentirse motivado para empoderarse de su rol en el aula y comprometerse, debe considerarse respaldado en su accionar.

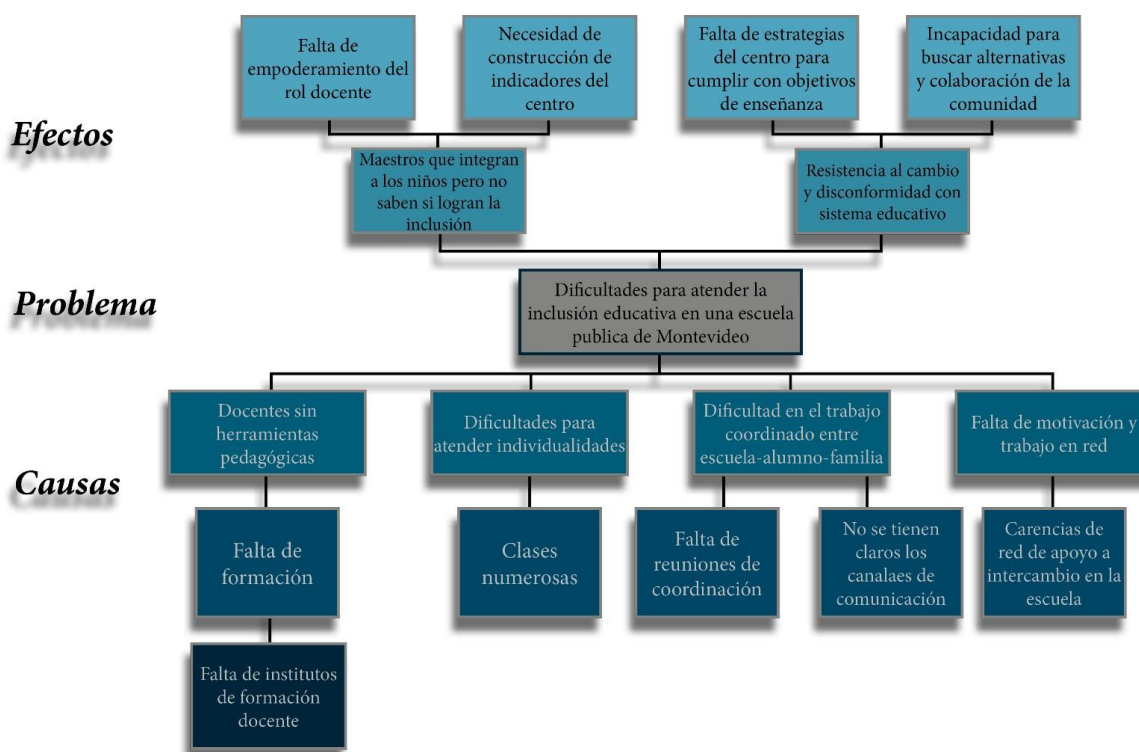
El trabajo en red permitiría que fluya el conocimiento y las buenas prácticas, tan necesarias ante la falta de formación de los maestros, en relación a la atención a la diversidad. Asimismo, tender redes hacia la comunidad permitirá acceder a recursos que el centro no puede costear y lograr la ayuda técnica y profesional que se demanda: *"...quizás en la escuela si hubiera un profesional, un psicopedagogo, que estuviera fijo..." (ES)*

Por lo tanto, frente a las inquietudes que se pudieron visualizar, sería conveniente avanzar en términos de dotar a los maestros de herramientas que les permitan trabajar cómodamente en el aula. Contar con una directora interesada y participativa puede ser una ventaja para conseguir los recursos necesarios.

3. Conclusiones y acuerdos con la organización

3.1 Aproximación diagnóstica

En el siguiente cuadro se presenta un Árbol de problemas, esta herramienta permite registrar y organizar el problema central e identificar con mayor profundidad los elementos de causa y efecto asociados.



Cuadro 9: Árbol de problemas. Fuente: Elaboración propia.

Causas atribuibles:

La principal causa analizada es la falta de herramientas y necesidad de mayor formación de los maestros, en la propia carrera y como estudios de postgrados. Hay una carencia de instituciones públicas que permitan la capacitación en estos temas.

Las clases numerosas y la falta de reuniones periódicas dificultan la necesidad del trabajo continuo y coordinado entre la escuela, la familia y los niños. No se han detectado redes de ayuda para conseguir recursos, ni para lograr el apoyo técnico de maestros especializados.

Respecto a los efectos:

Los maestros se muestran muy desmotivados, expresan que no saben cómo actuar en diversos casos, tanto en temas de pedagogía como en los temas referidos a contar con saberes para la evaluación del avance del niño.

Hay un descontento con el sistema educativo que aún no es flexible y adaptable, se

pretende la inclusión pero no hay adecuación pedagógica de los programas, exigiendo que el maestro abarque determinados temas en un plazo estipulado. Esto puede generar que no se busquen estrategias internas y que no se recurra a la comunidad para cubrir necesidades que el sistema no provee.

Fortalezas: <ul style="list-style-type: none"> - Buena accesibilidad y condiciones edilicias. - Población escolar del quinto percentil. - Se reconocen como un equipo de maestros muy profesional. - Directora y equipo comprometidos. 	Oportunidades: <ul style="list-style-type: none"> - Espacios de coordinación entre directores, maestros, acompañantes, maestros especiales y familias. - Recursos de la comunidad. - Cursos de capacitación que habilite el sistema educativo. - Flexibilización de planes educativos.
Amenazas: <ul style="list-style-type: none"> - Se solicita inclusión pero no se le brinda a los maestros los recursos para efectivizarla. - Complejidad del entorno y ámbito institucional. - Carencia de políticas educativas para la inclusión. - Falta de formación y capacitación. 	Debilidades: <ul style="list-style-type: none"> - Docentes desmotivados. - No se trabaja en red con otros centros. - Falta de organización como equipos de trabajo. - Reclamo de capacitación. - Cantidad de estudiantes por clase.

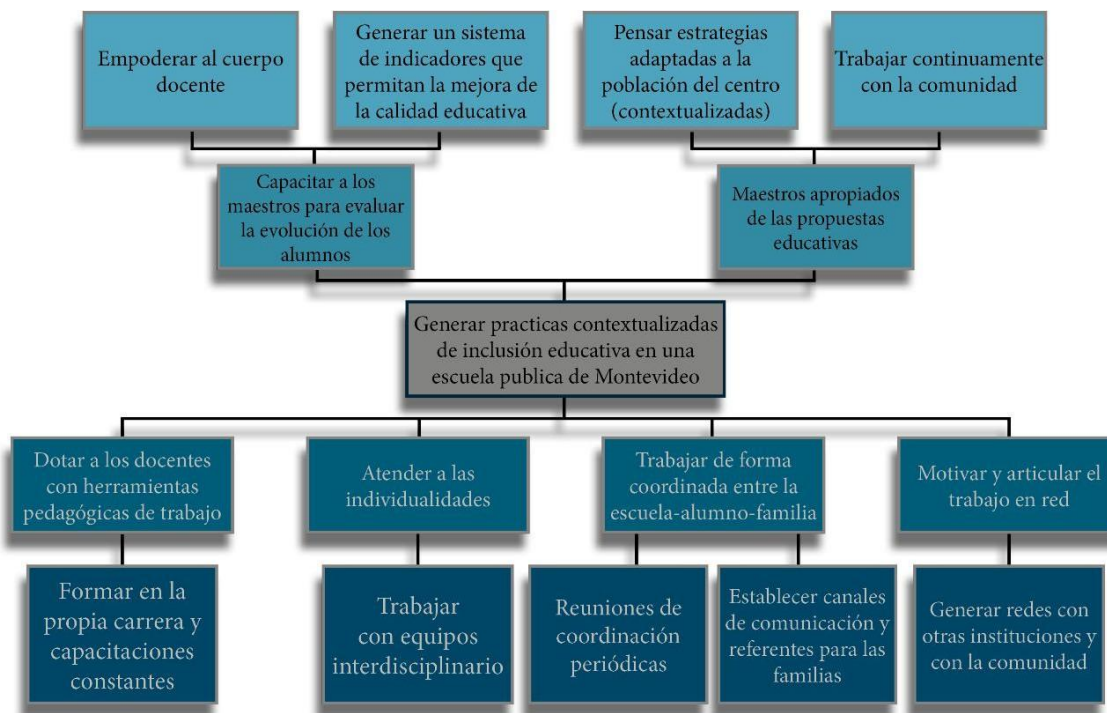
Cuadro 10: Análisis FODA. Fuente: Elaboración propia.

En el cuadro 10 se presenta la matriz FODA, herramienta que permite analizar la situación actual del centro. El análisis de las variables permitirá tomar determinadas líneas estratégicas.

Es de esperar que con las fortalezas institucionales se puedan disminuir las amenazas del entorno al intentar lograr por medio de redes a la comunidad, lo que el sistema no provee. Si la Directora logra empoderar su equipo de trabajo, los resultados en la calidad educativa se verán reflejados directamente en los resultados de los alumnos, especialmente en aquellos con dificultades.

El cuadro número 11 nos muestra un árbol de objetivos. Esta herramienta de análisis permite visualizar las líneas de intervención para atacar la problemática detectada.

Analizando el árbol de objetivos se considera que es posible avanzar en algunas líneas estratégicas: generar espacios de intercambio interdisciplinario, estimular la capacitación docente y conseguir recursos para llevarla adelante en la propia escuela, generar actividades de trabajo con las familias y articular redes de intercambio de buenas prácticas inclusivas, en el centro y con otras escuelas de la comunidad.



Cuadro 11: Árbol de objetivos. Fuente: Elaboración propia.

3.2 Referencias para Plan de Mejora

El análisis de la información relevada, indica que el plan de mejora se centrará en las estrategias para minimizar las carencias respecto a la inclusión educativa, interviniendo principalmente en las dimensiones pedagógica y organizacional.

Para ello se hace necesario estimular el liderazgo comunitario de la dirección, ya que todo cambio requiere un agente con rol dinamizador. La dirección deberá entablar lazos de cooperación entre las familias, los acompañantes y los maestros para atender las necesidades reales de estos niños. Dado que la directora tiene un año de antigüedad en el centro, tal vez sea una cuestión de tiempo, pues la evidencia muestra que esta muy presente en todas las actividades del centro y demostró ser una persona muy abierta y predispuesta hacia el logro de mejoras. Las redes generadas permitirán acceder a los recursos que hoy por hoy el sistema no provee, como por ejemplo poder ejecutar un plan de capacitación para los maestros de esa escuela.

A través de la reflexión colectiva de maestros y directores del centro, con redes a la comunidad, se buscarán institucionalizar buenas prácticas para extender los beneficios educativos más allá de la iniciativa de cada centro. Como explica Gairín (2017), si se institucionalizan las buenas prácticas, como por ejemplo la actualización de prácticas pedagógicas, se pasa a obtener un compromiso colectivo y aumenta la calidad de la educación.

Se deben gestionar espacios de coordinación e intercambio docente para hablar lo que cada uno hace con la diversidad de las formas de aprender de los alumnos. Todos los entrevistados han manifestado esta necesidad. Si además se logra un

buen registro de estos encuentros, el conocimiento se vuelve explícito y se genera conocimiento contextualizado, más allá de que el maestro decida irse de la escuela. Los registros constituyen un valor para la institución pues servirán de material de consulta de buenas prácticas inclusivas.

Otro aspecto implica promover la autonomía del centro, dar espacio a la escuela para que trabaje su propio plan de estudio, contextualizarlo, adaptando las prácticas pedagógicas, Gairín (2017). El Proyecto de Centro es un buen ejemplo de cómo se piensan estrategias para su población.

A modo de cierre de esta etapa, se propone un equipo de trabajo integrado por la Directora, una maestra de sexto año y una acompañante pedagógica. En una primera instancia se recomienda analizar la viabilidad de que la comunidad reúna fondos o que algún padre o actor vinculado a la institución, experto en temas de inclusión, capacite a los maestros de la escuela. Paralelamente es conveniente que se empiece a generar documentos que reúnan las prácticas ejercidas en aquellos casos del centro reconocidos como exitosos. En una segunda etapa y ya fortalecido el equipo de la escuela, se sugiere incorporar la participación de alguna familia comprometida que trasmita su experiencia al equipo.

Bibliografía

- Aguerrondo, I. (2002). *La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Papers Editores. Buenos Aires.
- Aguerrondo, I. (1999). El Nuevo Paradigma de la Educación para el siglo XXI. Ponencia III Seminario de Altos Directivos de las Administraciones Educativas, Programa Ibermade. OEI. La Habana. Recuperado de: <http://campus-oei.org/administracion/aguerrondo.htm>
- Frigerio, G., Poggi, M. & Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. (6ta ed.). Buenos Aires: Troquel Educación
- Gairín, J. (2017). Gestión de procesos de desarrollo organizacional. (Clase). Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay.
- Gurdian, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa. ECC. AECI. Costa Rica, disponible en: www.ceccsica.org/programasaccion/...pdf/EI_Paradigma_Cualitativo.pdf 30
- Hernández, R., Fernández, C. Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México. Mc Graw Hill.
- López, N. (2006). Educación y desigualdad social. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, disponible en: http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Modulo4_Lopez.pdf
- Mancebo, M. (2010). *La inclusión educativa: un paradigma en construcción*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, UDELAR.
- Mancebo., M. Goyeneche., G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. Recuperado de: http://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2013/archivos/Mesa_12_y_17_Mancebo-Goyeneche.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Perazza, R., Vaillant, D. (2009). Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar. *Educación en Ciudades*. Madrid: Cudipal, Gestión Gráfica, S.L.
- Presidencia (2017). ANEP trabajará para que protocolo de inclusión de personas con discapacidad se efectúe en las aulas. Accedido el 12 de mayo, 2017, desde <https://www.presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/protocolo-inclusion-personas-con-discapacidad-centros-educativos-motta>
- Tejera, A. (2003). *Analizando la Institución y su Cultura*. Universidad ORT Uruguay

UNESCO. (2015). Foro Mundial de Educación. República de Corea, Incheon. Accedido el 12 de mayo, 2017, desde: <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/educacion-inclusiva>

UNESCO. (2005). Protagonismo docente en el cambio educativo. Revista Prelac. Santiago: AMF. Accedido el 12 de mayo, 2017, desde: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>

UNESCO. (2003). Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. A Challenge and a vision. *Conceptual paper*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785e.pdf>

Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública & Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2014). Circular No. 58. *Protocolo de Inclusión Educativa de Educación Especial*. Recuperado de <https://cep>

Viera, A., & Zeballos, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay: Una revisión posible. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 237-260. Disponible en: <https://revista.psico.edu.uy/>

Anexos

Anexo I

Pauta de la entrevista a la Directora de la escuela, 5 de mayo a las 9hs. En la escuela. Muy breve, presentación y manifestación del problema del Centro.

Investigadora (I): Buenos días, soy estudiante del Master en Gestión Educativa y me encuentro elaborando un proyecto de investigación organizacional. Para ello me pongo a disposición de su escuela para trabajar en base a una problemática de la institución y brindar un plan de mejora.

Investigadora (I): ¿Cuántos alumnos concurren a la escuela? I: ¿El centro tiene clases de educación inicial verdad?

I: ¿Cuántos grupos hay de cada clase?

I: ¿Cuál es el promedio de niño por clase?

I: Alguna problemática que atraviese la escuela

I: Los maestros de esta escuela ¿tienen alguna formación especial? ¿Cobran sueldos diferenciales respecto de una escuela común?

I: Perfecto, ¡avanzamos en esa línea entonces! Le agradezco el tiempo. Nos despedimos.

Pauta de entrevista a la Directora de la escuela, 12 de mayo a las 11hs. En la escuela.

I: De los 361 alumnos que tiene la escuela ¿cuántos de ellos son niños con dificultades?

I: O sea que estamos hablando de 85 niños en el Centro.

I: ¿Cuál es el índice de repetición y en especial para los niños con dificultad? I:

¿Cuál es la característica de la población escolar y de sus familias?

I: ¿Cómo definirías o qué es para ti la inclusión?

I: Me habías comentado que los maestros no tienen capacitación especial para atenderlos verdad.

I: ¿Con qué apoyo cuenta el maestro?

I: ¿Son efectivos los acompañantes pedagógicos? ¿Cuál es el horario que cumplen? ¿Quién los designa?

I: ¿Y cómo transcurre la clase luego de situaciones especiales que se viven en el aula?

I: ¿Crees que realmente se esté logrando la inclusión?

I: ¿Todas las escuelas públicas son de inclusión?

I: ¿Que otras actividades se realizan en la escuela?

I: ¿Pensás que el edificio es suficiente? Digamos que las condiciones edilicias, son suficientes y buenas para el desarrollo de las actividades?

I: Muchas gracias por tu tiempo.

Anexo II

Pauta de entrevista a los maestros de 5º y 6º grado, 22 de junio a las 10:15hs. En la escuela.

Investigadora (I): Buenos días, soy estudiante del Master en Gestión Educativa y me encuentro elaborando un proyecto de investigación organizacional. Para ello me pongo a disposición de su escuela para trabajar en base a una problemática de la institución y brindar un plan de mejora.

Investigadora (I): ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de la escuela? I: ¿Cuál es su antigüedad como docente?

I: ¿Cuál es su antigüedad en la escuela? I: ¿Qué entiende por inclusión?

I: ¿Trabajaba en el centro antes de que se nombrara como escuela de inclusión? I:

¿Con qué tipo de formación/capacitación cuenta para trabajar la inclusión?

I: ¿Cuántos niños tiene en el aula y cuántos de ellos tienen alguna dificultad? I:

¿Qué tipo de dificultad tienen?

I: ¿Cuáles son las mayores dificultades que encuentra para lograr la inclusión?

I: ¿Puede nombrarme algunos de los problemas relacionados con la inclusión a los que se ha enfrentado?

I: ¿Cuenta con el apoyo de las autoridades del centro?

I: ¿Qué opina de los acompañantes pedagógicos?, ¿son eficientes? I: ¿Para Ud. se logra la inclusión?

I: Si la respuesta es no, ¿por qué piensa que no se logra? I: ¿Lo ve como algo posible?

I: ¿Piensa que esta escuela en particular lo logra? ¿Puede brindarme algunos ejemplos?

I: ¿Qué necesitarían como maestro para trabajar la inclusión?

Gracias por su tiempo.

Anexo III

Análisis de documentos. Trabajo elaborado por estudiantes magisteriales de la escuela: Diagnóstico de tercer ciclo escolar (quintos y sextos años)

Papel de rotafolio entregado por la Directora del centro, con el trabajo realizado por las estudiantes magisteriales. La escuela es de práctica.

Dimensión	Registros	Código
DP	Son grupos integrados y receptivos a las propuestas de los maestros.	AD1
DP DO	Las maestras de 6º trabajan con alternancias en Ciencias Naturales y Sociales.	AD1
DP	Actividades extracurriculares: Ed. Física, inglés y biblioteca.	AD1
DP	No hay repetidores.	AD1
DO	Son 114 niños, 64 niñas y 50 varones.	AD1
DO	Maestros a cargo: Una maestra y un maestro en quinto año y dos maestras en sexto.	AD1
DO	Ingresaron este año 5 niños.	AD1
DO	Hay 3 extranjeros.	AD1
DP	Inclusiones. En 5ºB un niño con TEA con acompañante terapéutico dos veces por semana. En 6º B hay una niña que se presentó como inclusión pero la maestra dice que trabaja a la par del grupo.	AD1
DP DC	Diagnosticados: hiperactividad, dislexia, déficit atencional, dificultades psicomotrices, TEA. Algunos reciben tratamientos psicofarmacológicos y psicoterapéuticos.	AD1

Anexo IV

Análisis de documentos Proyecto de centro

Dimensión	Registros	Código
DP DO	El proyecto de centro se denomina “Espacio Urbano”, tiene otro proyecto anexo que se llama “A 100 años de La Cumparsita, una mirada diferente.”	AD2
DP	El proyecto principal, Espacio Urbano, tiene el objetivo de la enseñanza de la geografía partiendo de la concepción de que el aprendizaje de la misma debe contribuir a mejorar las condiciones de vida de la gente y lograr una situación de mayor justicia.	AD2
DP	Describe, con citas claras, el por qué es importante aprender a pensar el espacio y el concepto de ciudad. Explica que: “La finalidad de enseñar el contenido “ciudad” en la escuela está dada por la intención de contribuir a la formación del ciudadano para que actúe con eficacia en su ciudad, se siente perteneciente a ella, para que pueda realizar intervenciones pertinentes y eficientes.”	AD2
DP	Hay un punto que trata las dificultades que se podían presentar pero no menciona al alumnado con necesidades especiales.	AD2
DP	Menciona que se enseñarán los conceptos de cooperación, solidaridad e interrelación con sus integrantes.	AD2
DA	Informe con buena redacción y mapas conceptuales que permiten visualizar claramente los ítems a enseñar.	AD2
DP	El informe lleva a anexo dos páginas del libro: “Enseñar a pensar la ciudad” donde menciona los conceptos de integración, exclusión, desigualdad, pertenencia y participación	AD2
DC DP	Este año se elaboró el proyecto de La Cumparsita, apoyando la declaración de la Comisión Interministerial de Apoyo al Tango de Uruguay, de que el año 2017 sería el año de La Cumparsita.	AD2
DP	Uno de los objetivos del proyecto nombrado anteriormente es promover la integración de los alumnos en diferentes actividades trabajadas de forma interdisciplinaria entre los docentes de educación artística, física e inglés. Propone las siguientes actividades: danzas, recitados, coreografías, expresión oral en idioma inglés, taller de percusión, construcción de instrumentos, canto, expresión corporal, entre otras.	AD2

Anexo V

Tabla 1 de análisis por dimensiones, temáticas y actores

Aporte	Temática	Actores	Dimensión
"Y como esta escuela es una escuela de inclusión, te diría que la mayor problemática es esa." (ED1:1)	Inclusión	Maestros/Directores Alumnos Familias	DO DP
"...ahora hay acompañantes pedagógicos que están en la clase con los niños y los ayudan a que realicen las actividades del aula." (ED2:2)	Inclusión	Maestros/Directores Alumnos Familias Acompañantes pedagógicos	DP
"...paso horas planificando las actividades y tengo que repensar cada una para adaptarla al niño, ver primero si las va a entender cuando las propongo y después ver si las va a poder realizar." (EM5º1:1)	Inclusión	Maestros Alumnos	DP
"El niño de mi clase tiene dificultades de aprendizaje." (EM6º1:2)	Inclusión	Maestros Alumnos	DP
"Y es algo delicado porque requiere de un trabajo en conjunto con la familia, somos un equipo donde se trabaja con el alumno, la familia y la escuela." (ED2:2)	Inclusión Trabajo con las familias	Maestros/Directores Alumnos Familias	DC DP
"Muchas veces es difícil porque la familia no entiende o no acepta la dificultad del niño." (ED2:2)	Inclusión Trabajo con las familias	Maestros/Directores Alumnos Familias Acompañantes pedagógicos	DC
"En mi caso la mamá del nene está continuamente haciendo seguimiento de lo que hablo, de cómo se lo digo, de las tareas que hace, de cómo avanza." (EM6º1:2)	Trabajo con las familias	Familias Alumnos Maestros/directores	DC
"Y, es muy difícil atender las diferencias y la inclusión de los niños con dificultades sin capacitación..." (EM6º1:1)	Inclusión Capacitación	Maestros/Directores Alumnos	DP DO
"...es horrible pero no tenemos formación ninguna, no solo para atenderlos sino que no podemos siquiera evaluar si el niño va avanzando o no." (EM5º1:2)	Formación Capacitación	ANEP Escuelas de inclusión Maestros/directores	DP DO
"No tenemos formación, y por formación estamos hablando no de un cursito de un día, necesitamos una capacitación seria." (EM6º1:2)	Formación Capacitación	ANEP Escuelas de inclusión Maestros/directores	DP DO DA
"...necesitamos herramientas que nos permitan evaluar si el niño aprende realmente y cuál es su avance." (EM6º1:2)	Capacitación	ANEP Escuelas de inclusión Maestros/directores	DP
"Necesitamos capacitación, pero como te dijimos, no un taller de un día y que nos presenten por ejemplo, estas son las características de un niño con TEA, e identificamos tal y tal característica." (EM6º1:3)	Capacitación	ANEP Escuelas de inclusión Maestros/directores	DP DO DA
"...no existe un centro de formación especial como antes, como lo era el Instituto Magisterial Superior." (ED1:1)	Formación Capacitación	Maestros Directores ANEP	DP
"...es un gran problema porque no hay un centro de capacitación como el Instituto Magisterial Superior que existía antes, hay cursos de días o de una semana que no brindan, digamos la capacitación necesaria para abordar estos temas." (ED2:2)	Formación Capacitación	ANEP Escuelas de inclusión Maestros/directores	DP DO

“Lo que está mal es el sistema, porque si toda va a tender a no separar a las escuelas y que sea la escuela pública de inclusión, entonces tienen que pensar que el sistema como está funcionando no sirve, no es flexible.” (EM5º1:2)	Inclusión Políticas de inclusión escolar	ANEP Escuelas de inclusión Maestros/directores	DP DC
“Y bueno si esto es inclusión....” (EM5º1:3)	Inclusión Políticas de inclusión escolar	ANEP Escuelas de inclusión Maestros/directores	DP
“...el sistema escolar, no es lo suficientemente flexible, esto requiere una reforma.” (EM5º1:3)	Políticas de inclusión escolar	ANEP Escuelas de inclusión	DP DC
“El problema es del sistema actual escolar, te exige incluir pero también tenés que cumplir con determinado plan de estudio a fin de año, ya el modelo entonces no sirve y además es poco flexible.” (EM5º1:3)	Políticas de inclusión escolar	ANEP Escuelas de inclusión Maestros/directores	DP DC DA
“...hay que separar lo que es la inclusión de la integración, y pensar qué queremos, ¿queremos incluir o integrar?” (ED2:2)	Políticas de inclusión escolar	ANEP Escuelas de inclusión	DP DO
“...nos tenemos que manejar con una circular, que es la Circular 58 del año 2014 que es un protocolo que tenemos que manejar muy bien para tratar estos temas.” (ED2:2)	Inclusión Políticas de inclusión escolar	ANEP Escuelas de inclusión Maestros/directores	DA
“Es difícil atender a esos niños con más de 30 alumnos en clase, son grupos muy muy grandes y se complica brindarle la atención necesaria.” (EM5º1:1)	Tamaño de las clases Inclusión	Escuelas de inclusión Maestros Alumnos	DP en DC
“En mi clase tengo 32 niños.” (EM5º1:2) las clases Alumnos	Tamaño de	Escuelas de inclusión Maestros/directores	DP

Tabla 2 de análisis por dimensiones, temáticas y actores

Aporte	Temática	Actores	Dimensión
“...para mí la inclusión es una instancia de apertura, de enseñanza-aprendizaje y convivencia con niños que tienen diferentes modalidades de aprendizaje.” (ES:1)	Inclusión	Maestros/Directores Alumnos	DP
“...venimos trabajando la inclusión aunque la escuela no este habilitada como escuela inclusora.” (ES:1)	Inclusión	Maestros/Directores Alumnos Familias Acompañantes pedagógicos y terapéuticos	DP DO
“Ahora porque vienen ya diagnosticados, pero yo considero que siempre los maestros con aquello de la nivelación, como estamos apuntando siempre a la inclusión.” (ES:1)	Inclusión	Maestros Alumnos	DP DC
“Sí, obvio que sí, porque en estos años que estoy acá he tenido 5 inclusiones y hoy por hoy se están yendo de sexto.” (ES:2)	Inclusión	Escuelas de inclusión Maestros/directores Alumnos	DP
“Y yo pienso que buenas prácticas empleamos todas las maestras dentro de su salón con el grupo que les toca atender.” (ES:2)	Inclusión	Escuelas de inclusión Maestros/directores	DP
“Los compañeros ya lo conocen así que actúan normal, no pasa nada en realidad.” (EA:1)	Inclusión	Escuelas de inclusión Maestros/directores Alumnos	DP DC
“...yo le traigo actividades o a veces la maestra también le trae fotocopias con ejercicios. Muchas veces lo ayudo decodificando las tareas en su cuaderno para que no quede tan atrás.” (EA:1)	Inclusión	Alumnos Maestros/directores Acompañantes	DP
“...eran carreros los papás y ni ellos sabían que era sordomuda Verónica. Te estoy hablando de hace 34 años atrás.” (ES:1)	Inclusión Trabajo con las familias	Maestros Alumnos Familias	DP DC
“...la familia a veces son los primeros en negarse a hacer un psicodiagnóstico. Porque tienen miedo.” (ES:1)	Inclusión Trabajo con las familias	Maestros/Directores Alumnos Familias	DC
“Con las familias tenemos reuniones continuamente, vas a ver que acá constantemente estamos en contacto con padres, con la familia, se trata de siempre estar con ellos, de trabajar juntos.” (ES:2)	Trabajo con las familias	Escuela Maestros/directores Familias Alumnos	DP DC
“Pienso que debería haber un proyecto y todos involucrados en el mismo proyecto y estar preparados.” (ES:2)	Inclusión Formación	ANEP Escuelas de inclusión Maestros/directores	DP DO
“...los maestros no estamos preparados para enfrentar todas esas diferencias...” (ES:1)	Formación	Maestros/Directores	DP

“...necesitamos preparación y ayuda técnica.” (ES:1)	Formación Capacitación Trabajo interdisciplinario	Acompañantes pedagógicos terapéuticos Maestros/directores ANEP y	DC DP DA
“...quizás en la escuela si hubiera un profesional, un psicopedagogo, que estuviera fijo...” (ES:1)	Trabajo interdisciplinario	Maestros/Directores Acompañantes pedagógicos terapéuticos y	DP DO
“Ellos vienen pero les tiramos con tanta cosa diferente que obviamente que tienen que jerarquizar.” (ES:2)	Trabajo interdisciplinario	ANEP Maestros/directores	DP DO
“pero de acá de la escuela, puntualmente no tenemos reuniones. Estaría bueno. Yo soy acompañante terapéutico, no pedagógico, entonces capaz que me falta ese enfoque para la enseñanza.” (AE:2)	Trabajo interdisciplinario	Escuelas de inclusión Maestros Acompañantes	DP DO
“...hay como mucho desconocimiento de lo que es el autismo, capaz que está el foco en las dificultades del aprendizaje pero en estas patologías como que no se profundiza. Capaz que ahora con esto de los acompañantes terapéuticos y la inclusión, capaz que va a mejorar.” (EA:2)	Inclusión Trabajo interdisciplinario	ANEP Escuelas de inclusión Maestros/directores Acompañantes	DP DO
“...en primero tenía una maestra que me decía, mándame material porque no tengo nada, ella se había formado por su parte con algún curso porque en primaria no había nada.” (EA:2)	Trabajo interdisciplinario Formación	Acompañantes Escuelas de inclusión Maestros/directores	DA
“Estoy desde primer año con él, porque por la circular número 200, hay un pasaje de grado para que pueda ir avanzando y se sienta contenido por sus compañeros.” (EA:1)	Políticas de inclusión escolar	Alumnos Acompañantes	DP DO
“Primaria tiene la intención de integrar pero no tiene herramientas.” (EA:1)	Políticas de inclusión escolar	ANEP Escuelas de inclusión	DP DO DA
“Esas maestras vienen de Primaria y en los casos particulares donde hay dificultades ellas van a las clases para orientar tanto a las maestras como a los acompañantes. En nuestro caso, ella nos mandó, tanto a mí como a la maestra un archivo con ejercicios para hacer pero que vimos que no son adaptados este caso en particular, como que hay que conocerlo un poco más. Es como un nivel más elevado, que si bien es muy sencillo, no se adapta puntualmente al caso.” (EA:1)	Políticas de inclusión escolar Trabajo interdisciplinario	ANEP Escuelas de inclusión Maestros/directores Alumnos Acompañantes	DP DO DA

Anexo VI

Ficha de observación Hall y recreo de la escuela, 28 de julio de 2017

Dimensión	Registros	Código
DP DC	Cuando llegué a la escuela me abrió la puerta una chica, le pregunté si trabajaba en la escuela y me contestó que era acompañante terapéutica, no pedagógica y que estaba esperando a los papás de un niño autista, al que acompañaba a tiempo completo, que se había hecho las necesidades encima (aclaró que era la primera vez que pasaba).	AO
DC	Llegó el padre del niño y lo acompañó al baño de la dirección para cambiarlo. Lo retiró de la escuela.	AO
DA DO	La directora estaba reunida en la sala de la dirección a puertas abiertas. Me acerqué y me habilitó a transitar por la escuela.	AO
DO	En el recreo los alumnos de sexto año venden tortas y magdalenas para recaudar dinero para su viaje de fin de año, con el apoyo de los maestros.	AO
DO	Varias personas que pasan me preguntan “ <i>si estoy atendida</i> ”.	AO
DO	La directora se reúne en el patio del recreo con algunas maestras, se las observa charlar e interactuar.	AO
DO	En el patio una niña que se encontraba sola en un banco, se me acerca para decirme que “ <i>estaba linda hoy</i> ”, le pregunté su nombre, me lo contestó. Me repetía que “ <i>estaba linda</i> ” mientras comía su merienda. Me contó que estaba en primer año y que tenía 8 años. Nos despedimos.	AO
DO	En el hall, la secretaria de la escuela curaba con el botiquín del centro a un niño que se había caído en el recreo.	AO
DP DO	Finalizando la entrevista con la secretaria, una maestra de primer año le solicita ayuda con un niño debido a que la estaba insultando y no podía calmarlo. El niño queda sentado en el banco de la dirección esperando el encuentro con la directora.	AO

*Se respeta el orden cronológico de los hechos

Anexo VII

Pauta de entrevista a la maestra secretaria. 4 de agosto de 2017. En la escuela.

Investigadora (I): Buenos días, soy estudiante del Master en Gestión Educativa y me encuentro elaborando un proyecto de investigación organizacional. Para ello me pongo a disposición de su escuela para trabajar en base a una problemática de la institución y brindar un plan de mejora.

Investigadora (I): ¿Cuál es su antigüedad en la escuela? I: ¿Qué entiende por inclusión?

I: ¿El centro en el que trabajabas antes era de inclusión?

I: ¿Qué piensas que necesitaría un maestro para trabajar la inclusión? I: ¿Qué tipo de apoyo necesitaría la escuela para lograr la inclusión?

I: ¿Cuál es la frecuencia con la que concurren estos profesionales a la escuela? I: ¿Qué opina de los acompañantes pedagógicos?, ¿son eficientes?

I: ¿Para Ud. se logra la inclusión en la escuela?

I: ¿Piensa que en las escuelas públicas va a ser posible trabajar la inclusión? I:

¿Piensa que las buenas prácticas en la escuela se puedan sistematizar?

I: ¿Puede nombrarme buenas prácticas del centro? I: ¿Cómo trabajan con las familias?

I: ¿Cómo es la población de la escuela?

I: Bueno, muchas gracias. (Me despido pues entra una maestra solicitando su ayuda, porque un alumno de su clase, primer año, no dejaba de insultarla).

Gracias por su tiempo.

Anexo VIII

Pauta de entrevista a la acompañante pedagógica. 4 de agosto de 2017. En la escuela.

I: ¿Cuál es tu labor en la escuela? I: ¿Cuál es tu formación?

I: ¿Cómo fuiste designada?

I: ¿Desde cuándo estas con el niño?

I: ¿Dónde te ubicas físicamente en la clase? ¿Estás con él a tiempo completo? I:

¿Cómo reacciona la clase ante estas actitudes?

I: ¿Puede realizar todas las actividades que hacen sus compañeros?

I: La directora de la escuela es nueva, ingresó este año, ¿sentiste algún cambio respecto a las prácticas de inclusión o algo que cambiara afectando a los niños con dificultades diferentes?

I: ¿Pensás que se logra la inclusión?

I: ¿Cuánto aportan los maestros especializados?

I: ¿Esos maestros están formados en cada especialidad en particular o en varias dificultades de aprendizaje?

I: ¿Cómo es el relacionamiento con las maestras?, ¿pensás que te toman en cuenta?

I: ¿Realizan reuniones de coordinación en la escuela, entre maestros y acompañante?

Muchas gracias.

Anexo II - PMO

Universidad ORT Uruguay

Master en Gestión Educativa

Plan de Mejora Organizacional

Investigadora: Yesika Padrón Maurino

Fecha: 24 de noviembre de 2017

1. Antecedentes

El presente trabajo continúa la línea de intervención institucional que comenzó con el Proyecto de Investigación Organizacional (PIO), iniciado en el mes de abril del presente año en una escuela pública de Montevideo. En el mismo se exponen lineamientos para la mejora del centro y se enumeran actividades que se consideran prioridad, atendiendo la problemática identificada: las dificultades para atender la inclusión educativa. El objetivo es brindar un asesoramiento que oriente la implementación de las estrategias de mejora sugeridas.

En palabras de Gairín (2006): *“Los planes de mejora son una propuesta que trata de impulsar en los centros educativos los procesos de cambio dirigidos entre otros retos a mejorar la satisfacción de la comunidad educativa”*. (p. 1)

1.1. Aproximación diagnóstica

En el PIO se trabajó la problemática planteada por la directora y manifestada por diferentes actores institucionales: *“Dificultades para atender la inclusión educativa en el tercer ciclo escolar de una escuela pública de Montevideo”*. Si bien la problemática se planteó para todos los niveles de enseñanza, se delimitó el proyecto, estudiando lo que sucede en el tercer ciclo escolar, en los quintos y sextos años de la escuela objeto de estudio.

La problemática del centro se abordó mediante un enfoque cualitativo de la investigación, según Gurdian (2007): *“La principal característica de la investigación cualitativa es su interés por captar la realidad, en este caso socio-educativa, a través de los ojos de las y los sujetos actuantes, esto es a partir de la percepción que ellas y ellos tienen de su propio contexto”* (p.183). En una primera etapa exploratoria se realizaron entrevistas, observaciones y estudio de documentos, llegando al siguiente Modelo de análisis:



Cuadro 1. Modelo de análisis. Fuente: Padrón, Y. (2017).

Es a partir del mismo que en una etapa de evaluación diagnóstica se confeccionaron instrumentos de análisis de la información y se utilizaron herramientas como la técnica del Iceberg y el análisis FODA.

La principal causa analizada es la falta de formación de los maestros, en la propia carrera y como estudios de postgrados. El árbol de objetivos indica que es conveniente trabajar en generar espacios de intercambio interdisciplinario, estimular la capacitación docente y conseguir recursos para llevarla adelante, generar actividades de trabajo con las familias y articular redes de intercambio de buenas prácticas inclusivas.

Se llegó a las siguientes conclusiones: es necesaria y fundamental la formación de los maestros en lo que refiere a las dificultades de los alumnos, el trabajo coordinado y en equipo y la trasmisión de buenas prácticas educativas.

1.2. Acuerdos establecidos con la Organización

El PMO pretende atender las necesidades de la escuela, el objetivo es brindar estrategias que apunten a reforzar el trabajo de coordinación interno y la búsqueda de herramientas para que los maestros puedan trabajar la diversidad. Se pretende lograr un trabajo coordinado entre docentes, acompañantes y directivos que genere compromiso, pero también que brinde contención al maestro, a la vez que se genere un entorno de confianza donde se trasmitan las prácticas que han resultado exitosas en el aula.

De las cuatro dimensiones organizacionales, se destaca la dimensión pedagógica como la más vinculada a la problemática planteada. La dimensión comunitaria aparece cuando se evaluó el trabajo con las familias, mientras que la formación y capacitación de los maestros se relaciona con las dimensiones administrativa y organizacional.

El equipo propuesto y avalado por la directora, quien en todo momento ha manifestado su compromiso con el proyecto, se integra por: la directora del centro, la maestra de sexto año y la acompañante pedagógica.

El propósito es integrar diferentes visiones, pues la directora tendrá una visión más estratégica, la maestra se centra en todo el grupo, integrando tanto las prácticas para los niños con dificultades como las del resto y la mirada de una acompañante cuyo foco es el trabajo con el escolar a integrar y su familia.

El trabajo en el PMO se desarrolló en tres meses, iniciándose con la entrega del PIO a la directora de la escuela a fines de setiembre y culminando en diciembre con la entrega del presente informe. Las fases son las siguientes:

Fases	Meses	Tareas
I	Setiembre	Entrega del PIO al Centro educativo. Acuerdo sobre el equipo de trabajo.
II	Octubre/Noviembre	Agenda tentativa de reuniones del equipo impulsor y el asesor. Acuerdos sobre objetivos. Elaboración del plan de mejora.
III	Noviembre/Diciembre	Entrega del PMO al Centro educativo.

Cuadro 2. Fases del PMO. Fuente: Elaboración propia.

2. Plan de Mejora

En el siguiente apartado se exponen los componentes del PMO que se han trabajado con el equipo impulsor del centro. Se describirán los objetivos acordados, las metas y las actividades propuestas, se mencionan las personas implicadas y los recursos necesarios para alcanzar los logros proyectados. Finalmente se presenta un instrumento para el seguimiento de los cambios y su protocolo.

2.1. Objetivos

El objetivo general: Proveer a los maestros de quinto y sexto año de herramientas que le permitan empoderarse de una propuesta educativa inclusiva.

La UNESCO (2003) define inclusión educativa como: *“...el proceso de responder a la diversidad de las necesidades de los educandos a través de la participación creciente en el aprendizaje, las culturas y las comunidades [...]. Implica cambios y modificaciones en los contenidos, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que abarca a todos los niños según su rango de edad y una convicción según la cual es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños”* (p. 5).

Ampliando la definición, en UNESCO (2015) se expresa: *“La inclusión trata de hacer efectivo el derecho a la educación mediante la integración de todos los estudiantes, el respeto a sus diversas necesidades, capacidades y características, y la supresión de todas las formas de discriminación en el contexto del aprendizaje. La inclusión debe orientar las políticas y las prácticas educativas, a partir del hecho de que la educación es un derecho humano fundamental y constituye la base de una sociedad más justa y equitativa”* (Párr. 2).

Objetivos específicos acordados:

- Generar espacios permanentes de reunión y coordinación interdisciplinaria entre la Dirección, los maestros de clase, los maestros especiales y los acompañantes pedagógicos y terapéuticos.
- Trabajar de forma coordinada entre escuela - alumno - familia.

2.2. Logros proyectados

Se espera que para fines del año 2018 el centro logre las siguientes metas:

- ⇒ 90% del cuerpo docente se siente respaldado en sus actividades por un equipo de trabajo de la escuela.
- ⇒ 2 reuniones por mes del equipo interdisciplinario para tratar temas de interés y transmitirse buenas prácticas del aula.
- ⇒ El 100% de las familias conoce los canales de comunicación y el referente escolar al cual dirigirse.

2.3. Líneas de actividad

Las líneas de actividad que se describen a continuación, responden a cada objetivo específico, persiguiendo el cumplimiento del objetivo general. Estos responden a las inquietudes manifestadas en la etapa del PIO. Según Gairín (2006): *“Las iniciativas de mejora escolar deben tener como referente el impacto que consigan en la mejora de los resultados de los estudiantes”* (p. 4). Asimismo, la existencia de los centros se justifica si atiende a la población asignada y si su actividad considera las necesidades e inquietudes de éstos.

- Generar espacios permanentes de reunión y coordinación interdisciplinaria. El fin de este conjunto de tareas es trabajar de forma coordinada entre los diferentes actores del Centro para que exista un intercambio de saberes interdisciplinarios que respalden al maestro en su actividad diaria. Asimismo, el trabajo en equipo, como espacio de puesta en común de determinadas situaciones, genera conocimiento colectivo y trasmisión de buenas prácticas de aula.

	Actividad	Descripción
1.1	Confección de una agenda anual de encuentros quincenales.	Se fijarán las reuniones para generar convocatoria y continuidad al proyecto.
1.2	Conformación de equipos de trabajo	Cada actor no se vinculará uno a uno con el otro sino que será el grupo que guíe la gestión de las situaciones a trabajar.
1.3	Abrir una cuenta de mail para estas instancias	Oficiará de canal de comunicación común a todos los integrantes.
1.4	Proponer temas a tratar en las reuniones por mail, en forma previa.	Los actores enviarán por mail sus inquietudes para ir generando una agenda de trabajo.
1.5	Reuniones entre la Dirección, los maestros de clase, los maestros especiales y los acompañantes pedagógicos y terapéuticos.	Es la reunión propiamente dicha donde se genera el conocimiento grupal.
1.6	Nombrar delegados que confeccionen actas y las envíen a cada participante.	Para no recargar a una sola persona, se nombrarán delegados bimensuales que tomen nota de lo tratado en las reuniones y lo envíen a todos los participantes.

Cuadro 3. Actividades vinculadas al Objetivo específico 1. Fuente: Elaboración propia.

- Trabajar de forma coordinada entre escuela - alumno - familia. El siguiente conjunto de actividades, pretende atender la necesidad de contextualizar las problemáticas de las diferentes familias y lograr el trabajo conjunto escuela-familia que logre mejores resultados en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Es preciso que el esfuerzo que hace el centro para lograr enseñar a niños con variadas dificultades, se vea apoyado y continuado en el hogar.

	Actividad	Descripción
2.1	Identificación de las familias de niños con diversas dificultades (diagnosticados o no).	Es preciso primero identificar los casos que requieren atención especial y conocer la composición familiar.
2.2	Propuesta de agenda de encuentros bimensuales.	Se propondrá una agenda con la anticipación suficiente para que las familias puedan hacerse el tiempo y concurrir.
2.3	Presentación del referente institucional y los canales de comunicación apropiados.	Cada familia tendrá un referente para canalizar las situaciones y dudas que necesiten evacuar. Podrá ser la maestra de clase, un acompañante o una maestra especial.
2.4	Reunión de la directora, maestro y acompañante con la familia para conocer inquietudes.	En estas reuniones se fijarán objetivos de aprendizaje según la evaluación de cada situación y se irán evaluando y corrigiendo en caso de ser necesario.

Cuadro 4. Actividades vinculadas al Objetivo específico 2. Fuente: Elaboración propia.

2.4. Personas implicadas

El equipo impulsor, encabezado por la Directora será el responsable de llevar a cabo el PMO. El equipo está compuesto por la directora, una maestra de sexto y una acompañante terapéutica. En las actividades propuestas además se involucra a todos los maestros de los quintos y sextos años de la escuela, a todos los acompañantes pedagógicos y terapéuticos de niños de estos niveles y a todos los maestros especiales que visitan la escuela para brindarles apoyo. Como se trata de una escuela de práctica, sería conveniente que en alguna de las reuniones se hiciera partícipe a los practicantes, como estrategia para ir involucrándolos en las buenas prácticas inclusivas.

La responsable en todos los casos será la directora por ser parte del equipo impulsor, las otras dos integrantes del equipo serán dos actores de apoyo.

2.5. Recursos

Con el fin de no dificultar la consecución de los objetivos propuestos, se sugiere la utilización de recursos disponibles en la escuela (véase el cuadro 5, p. 7 y la clasificación de los mismos).

Personas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Directora ▪ Maestros (de aula y de apoyo) ▪ Acompañantes (terapéuticos y pedagógicos) ▪ Familias
Espacios	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sala de reuniones de la escuela
Tiempos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El tiempo de la dirección está contemplado en su cargo ▪ 20 encuentros anuales del equipo interdisciplinario de una hora cada reunión ▪ 5 encuentros anuales para trabajar

	con las familias de una hora cada reunión
Honorarios	▪ Horas de los maestros de aula
Recursos materiales	▪ Hojas del centro ▪ Lapiceras del centro
Recursos tecnológicos	▪ PC del centro ▪ Internet del centro

Cuadro 5. Recursos asociados al PMO. Fuente: Elaboración propia.

2.6. Cronograma

Las actividades del Plan de Mejora se desarrollarán durante el año 2018, iniciando actividades en febrero y culminando las mismas en diciembre. El diagrama de Gantt (véase Cuadro 6, p. 8) permite visualizar las tareas y los tiempos planificados para su cumplimiento.

Actividad	Meses											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Actividad 1.1:												
Actividad 1.2:												
Actividad 1.3:												
Actividad 1.4:												
Actividad 1.5:												
Actividad 1.6:												
Actividad 2.1:												
Actividad 2.2:												
Actividad 2.3:												
Actividad 2.4:												

Cuadro 6. Diagrama de Gantt. Fuente: Elaboración propia.

2.7. Planilla integradora

La planilla integradora organiza los principales contenidos del PMO, en el cuadro 7 se puede visualizar un esquema de trabajo y en los cuadros siguientes el plan de sustentabilidad del proyecto.

A – Esquema de trabajo

El esquema de trabajo resume las actividades propuestas, en relación a los objetivos y las metas fijadas, identificando también los recursos y las personas involucradas en ellas.

Objetivo general: Proveer a los maestros de quinto y sexto año de herramientas que le permitan empoderarse de la propuesta educativa inclusiva				
Objetivos específicos	Metas	Actividades	Recursos	Involucrados
1. Generar espacios permanentes de reunión y coordinación interdisciplinaria.	*90% del cuerpo docente se siente respaldado en sus actividades por un equipo de trabajo de la escuela. *2 reuniones por mes del equipo interdisciplinario para tratar temas de interés y transmitirse buenas prácticas del aula.	1.1 Confeccionar una agenda anual de encuentros quincenales. 1.2 Formar equipos de trabajo. 1.3 Abrir una cuenta de mail para estas instancias. 1.4 Una semana antes de cada reunión se	Honorarios por horas de trabajo Sala para reuniones. PC Internet Hojas Lapiceras	Director Maestros Acompañantes (terapéuticos y pedagógicos) Maestros especiales Practicante

		deben proponer los temas a tratar enviando por correo las sugerencias. 1.5 Reuniones 1.6 Nombrar delegados que confeccionen actas y las envíe a cada participante.		s
2. Trabajar de forma coordinada entre escuela - alumno - familia.	*El 100% de las familias conoce los canales de comunicación y el referente escolar al cual dirigirse.	2.1 Identificación de las familias de niños con diversas dificultades (diagnosticados o no). 2.2 Propuesta de agenda de encuentros bimensuales. 2.3 Presentación del referente institucional y los canales de comunicación apropiados. 2.4 Reunión de la directora, maestro y acompañante con la familia para conocer inquietudes.	Honorarios por horas de trabajo Sala para reuniones PC Hojas Lapiceras	Directora Familias Maestros Acompañantes Maestros especiales

Cuadro 7. Planilla integradora. Fuente: Elaboración propia.

B – Sustentabilidad del PMO

El plan de sustentabilidad implica el desarrollo de dispositivos de seguimiento (véase Cuadro 8, p. 9) que midan el grado de implementación a determinada instancia del año, con el fin de lograr información que permita por ejemplo realizar ajustes, enmarcados en una toma de decisiones oportuna. Los dispositivos de seguimiento se desarrollan en los Anexos IV, V y VI (p. 16 a 18).

	Técnica propuesta	Momento de aplicación	Indicador de avance
Dispositivo de seguimiento propuesto	Escala de opinión a maestros y acompañantes	Última semana de julio	-70% de maestros y acompañantes aseguran que hay cambios positivos desde que se realizan los encuentros de trabajo.
	Planilla de monitoreo	Durante todo el PMO	Cumplimiento de actividades
	Encuesta a padres	Última semana de julio y primera de diciembre.	-70% de los padres reconocen mejoras en los resultados de aprendizajes de sus hijos.

Cuadro 8. Dispositivo de seguimiento. Fuente: Elaboración propia.

Se prevé aplicar los dispositivos de seguimiento en el mes de julio para tener tiempo de corrección si se manifiestan desvíos de las actividades, incumplimientos o simplemente se visualizan propuestas no efectivas (véase el Protocolo de aplicación de los dispositivos en el Anexo VII, p. 20). Una segunda aplicación de la encuesta a

padres en el mes de diciembre permitirá una mejor valoración, pues la encuesta de julio permitiría realizar los ajustes pertinentes.

Con respecto a los dispositivos de comunicación (véase Cuadro 9, p. 10), tanto las convocatorias a las reuniones como los anuncios y el envío de actas de los encuentros, se realizarán vía mail. En el caso de la comunicación con las familias es importante reforzarla con llamadas telefónicas para lograr la asistencia deseada.

	Estrategias para socializar la información	Momentos de difusión e intercambio	Destinatarios
Gestión de la comunicación	Comunicados por mails y llamadas telefónicas	Previamente y posteriormente a cada reunión	Dirección Maestros Padres Acompañantes

Cuadro 9. Gestión de la comunicación. Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a los dispositivos de gestión financiera y de riesgos, el proyecto no requiere gastos de inversión, los únicos gastos de operación están vinculados al pago de honorarios por trabajo de los maestros fuera de aula. Consultada la directora del centro sobre si la escuela cuenta con fondos para esta inversión anual, su respuesta fue favorable. También ha mencionado que la comunidad de padres se encuentra muy predispuesta a la colaboración con el centro (véase Cuadro 10, p.10).

Dispositivo de gestión financiera
Gastos de inversión – no se señalan
Gastos de operación: <ul style="list-style-type: none"> Honorarios por horas de trabajo para maestros: 25 horas anuales por cada uno de los 4 maestros: \$150.000
Dispositivo de gestión de riesgos
Identificación de riesgos: <ul style="list-style-type: none"> falta de apropiación del proyecto por parte de diversos actores que implique faltar a las reuniones acordadas. falta de fondos para el pago de honorarios.
Identificación de alternativas: La directora deberá motivar al equipo e incentivar la convocatoria y los aportes al grupo. El equipo impulsor se ha mostrado muy entusiasmado y hay un reclamo constante de los docentes por buscar formas de lograr una educación de calidad en todos sus alumnos. La escuela puede aportar parte de sus fondos ahorrados y el resto se conseguirá de aportes que realiza la comunidad de padres. Se trabaja con el supuesto de que se dispone de este recurso financiero.

Cuadro 10. Gestión financiera y de riesgo. Fuente: Elaboración propia.

Uno de los principales riesgos del proyecto es la falta de apropiación del mismo por parte de los actores involucrados, asimismo, la falta de fondos para el pago de honorarios termina siendo un factor determinante, en el Cuadro 10 se presentan alternativas a los mismos.

Bibliografía

- Gairín, J. (2006). *Los planes de mejora y satisfacción de la comunidad educativa*. Ponencia. Madrid. Recuperado el 25 de setiembre de 2017 de: http://ediagnostikoak.net/ikusberrimat/cas/materiales_gairin/planes_mejora_satisfacción.pdf
- Gurdian, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa*. ECC. AECI. Costa Rica, disponible en: www.ceccsica.org/programasaccion/...pdf/El_Paradigma_Cualitativo.pdf 30
- Padrón, Y. (2017). *Proyecto de Investigación Organizacional*. Documento no publicado. Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay.
- UNESCO. (2015). Foro Mundial de Educación. República de Corea, Incheon. Accedido el 12 de mayo, 2017, desde: <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/educacion-inclusiva>
- UNESCO. (2003). Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. A Challenge and a vision. *Conceptual paper*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785e.pdf>

Anexos

Anexo I

ACTA DE REUNIÓN 1

Fecha: 27 de setiembre de 2017

Hora: 10:45

Participan: Directora y Asesora

1. Objetivos del encuentro:

- Entrega del Informe – PIO.
- Validación del equipo impulsor propuesto.
- Definición de las principales líneas estratégicas a seguir.

2. Principales temáticas trabajadas:

Conformación del equipo impulsor y presentación general de las ideas para trabajar con la escuela en el Plan de Mejora Organizacional.

3. Acuerdos establecidos:

- La Directora valida el equipo de trabajo propuesto, compuesto por ella, una acompañante terapéutica y una maestra de sexto año.
- Se acuerda un plazo de dos semanas para que la directora lea el informe y lo comparta con el equipo impulsor.

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

Reunirnos en equipo y trabajar los objetivos del PMO y las posibles actividades a implementar.

5. Fecha de próxima reunión:

La Directora quedó en confirmar una vez leído el informe. Noviembre 2017.

Otros comentarios:

- La Directora se muestra muy agradecida de recibir el feedback, comentó que muchos estudiantes piden trabajar en la escuela y no recibe el producto final.
- En una conversación telefónica posterior, la semana siguiente al encuentro, la Directora comenta que compartió el informe recibido con otras maestras de la escuela.

Anexo II

ACTA DE REUNIÓN 2

Fecha: 14 de noviembre de 2017

Hora: 10

Participan: Directora, maestra, acompañante terapéutica y Asesora

1. Objetivos del encuentro:

- Validar el árbol de problemas con el equipo impulsor.
- Trabajar en los objetivos generales y específicos.

2. Principales temáticas trabajadas:

Trabajar los objetivos y las actividades vinculadas al logro de las metas acordadas.

3. Acuerdos establecidos:

Objetivo general: Proveer a los maestros de quinto y sexto año de herramientas que le permitan empoderarse de una propuesta educativa inclusiva.

Objetivos específicos:

- Generar espacios permanentes de reunión y coordinación interdisciplinaria entre la Dirección, los maestros de clase, los maestros especiales y los acompañantes pedagógicos y terapéuticos.
- Trabajar de forma coordinada entre escuela - alumno - familia.

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

Reunirnos en equipo y enumerar las actividades que podrían colaborar con la disminución de la problemática que ha manifestado el centro: las dificultades para atender la inclusión educativa.

El asesor presentará la Planilla organizadora y los dispositivos de seguimiento.

5. Fecha de próxima reunión:

21 de noviembre de 2017.

Anexo III

ACTA DE REUNIÓN 3

Fecha: 21 de noviembre de 2017

Hora: 10

Participan: Directora y Asesora

1. Objetivos del encuentro:

- Hablar sobre los recursos del centro.
- Pensar en los posibles riesgos.
- Visualizar la planilla organizadora y explicar dispositivos de seguimiento.

2. Principales temáticas trabajadas:

Se intercambiaron ideas con la directora de los puntos anteriores.

3. Acuerdos establecidos:

Se acuerda el cronograma y las actividades a ejecutar.

Se pacta seguir el intercambio vía mail y telefónicamente.

Otros comentarios: la acompañante terapéutica faltó y la maestra estaba guiando los orales para el examen de inglés de Cambridge. Se da por finalizada la etapa de trabajo con la escuela.

Anexo IV

Dispositivo de seguimiento 1 – Escala de opinión a maestros y acompañantes

Agradecemos manifiestes tu opinión en relación a las siguientes afirmaciones:	Muy en desacuerdo	En Desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
He concurrido a las reuniones acordadas.					
El intercambio interdisciplinario me aportó ideas y recursos.					
He aplicado experiencias y buenas prácticas compartidas por colegas.					
Pude resolver situaciones que antes encontraba complicadas.					
En términos generales considero que la aplicación del PMO fue positiva.					

Anexo V

Dispositivo de seguimiento 2 – Planilla de monitoreo

Planilla de monitoreo - PMO					
			Se cumplió		
Actividad	Fecha	Responsable	Si	No	Observaciones
1.1					
1.2					
1.3					
1.4					
1.5					
1.6					
2.1					
2.2					
...					

Anexo VI

Dispositivo de seguimiento 3 – Encuesta a padres

Estimada/o padre,

Con el fin de buscar oportunidades de mejora te agradecemos tu opinión. La presente encuesta es de carácter anónimo.

Desde ya te agradecemos el tiempo.

Atentamente,

El equipo directivo.

Cuestionario

(Marque con una cruz la opción correcta)

1. ¿Le interesa la propuesta de la escuela de las reuniones multidisciplinarias?

1. Sí	<input type="checkbox"/>
2. No	<input type="checkbox"/>

2. ¿Concurre a las reuniones a las que fue convocado?

1. Sí	<input type="checkbox"/>
2. No	<input type="checkbox"/>
3. A veces	<input type="checkbox"/>

3. ¿Nota mejores resultados en los aprendizajes de su hijo?

1. Sí	<input type="checkbox"/>
2. No	<input type="checkbox"/>
3. No me doy cuenta	<input type="checkbox"/>

4. ¿Nota que su hijo concurre con mayor motivación a la escuela?

1. Sí	
2. No	

Si la respuesta anterior fue positiva:

5. ¿piensa que esa motivación es resultado de la mayor inclusión en el aula?

1. Sí	
2. No	

6. ¿Deseas comunicar aspectos para mejorar?

Fin
¡Muchas gracias!

Anexo VII

Protocolo de aplicación de los instrumentos de seguimiento

Dispositivos	Escala de opinión a maestros y acompañantes	Planilla de monitoreo	Encuesta a padres
Presentación del instrumento	Encuesta que recoge la percepción de mejora de los maestros desde que se llevan adelante las reuniones interdisciplinarias.	Planilla para hacer seguimiento a las actividades acordadas y su cumplimiento.	Encuesta que recoge la percepción de mejora de los padres en los procesos de aprendizaje de sus hijos.
Objetivo	Conocer la percepción de maestros y acompañantes sobre la efectividad de las reuniones.	Registro y seguimiento de las actividades.	Conocer el grado de satisfacción de los padres respecto al aprendizaje e inclusión de sus hijos.
¿Quién lo aplica?	Directora	Maestra integrante del equipo impulsor.	Directora
¿Cuándo se aplica?	Julio (última semana)	Con la realización de cada actividad.	Julio (última semana) y Diciembre (primera semana).
¿Cómo se aplica?	La directora repartirá la escala de opinión a cada integrante, cada uno pondrá en una carpeta la hoja completa pero sin firmar.	Se verifica el cumplimiento de cada actividad y se registra en la planilla.	La directora, luego de finalizada la reunión bimensual de julio, entregará la encuesta en papel a la familia para que sea completada. La familia dispondrá de una carpeta donde poner su encuesta sin nominar.
Metas	90% de participación en las reuniones. El 70% de maestros y acompañantes aseguran que hay cambios positivos desde que se realizan los encuentros de trabajo.	90% de cumplimiento de las actividades según cronograma acordado.	El 70% de los padres participan en los encuentros. El 70% de los padres reconocen mejoras en los resultados de aprendizajes de sus hijos.

Procesamiento de datos	Equipo impulsor	Equipo impulsor	Equipo impulsor
Difusión de datos	Presentación de resultados al equipo multidisciplinario en los encuentros.	Presentación de resultados al equipo multidisciplinario en los encuentros.	Presentación de resultados al equipo multidisciplinario en los encuentros.