



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política
Promoción: 2016 – 2018

**La inclusión educativa de estudiantes en dos instituciones de Ciclo Básico
de Educación Secundaria de Uruguay. ¿Mito o realidad?**

Prof. Jorge Barrera Preliasco

Directora: Dra. Jeisil Aguilar

Codirectora Mag. Ana Monza

Montevideo.
30 de Agosto de 2018

Dedicatoria

Este trabajo se lo dedico a mi esposa, sin su apoyo no hubiera podido hacer nada de esta investigación.

Espero que esta dedicatoria compense en parte el tiempo que le he quitado.

Agradecimientos

A mis colegas que tuvieron la paciencia de leer este trabajo, su opinión ha sido de mucha ayuda, especialmente a mi tutora Dra. Jeisil Aguilar, a mi codirectora: Mag. Ana Monza, a la Mag. Nazarena Porley y al Mag. Guillermo Díaz.

Indice

Agradecimientos	ii
ÍNDICE DE TABLAS.....	VI
RESUMEN.....	7
ABSTRACT	8
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO.....	18
1.1 Conceptualización teórica de la inclusión	18
1.1.1 De la separación a la integración y de ésta a la inclusión.....	18
1.1.1.2. La diversidad en el Uruguay.	19
1.1.2. Conceptualización de inclusión según dimensiones definidas.	21
1.1.2.1. Implementación de las adecuaciones curriculares.....	21
1.2. Adecuaciones curriculares	21
1.1.2.1. Realización de adecuaciones curriculares.	22
1.1.2.2. Acceso a información y elaboración de proyectos en los espacios institucionales.	23
1.1.2.3. Fracaso escolar.	23
1.1.2.4. Niveles de escolarización de los estudiantes con adecuaciones curriculares.	23
1.1.2.5. Cumplimiento con las orientaciones sobre inclusión.	23
1.3. El concepto de Currículo	24
1.3.1. El Currículo Real.	26
1.3.1.1. Métodos utilizados.	26
1.3.1.2. Acuerdos pedagógicos institucionales.....	27
1.3.1.3. Actitud del docente.....	27
1.3.1.4. los procesos de comunicación en la actividad educativa.....	27
1.3.1.5. Enfoque.	28
1.3.1.6. Evaluación.....	28
1.4. Institución educativa.....	28
1.5. Marco normativo	29
CAPÍTULO 2: MARCO METODOLÓGICO	34
2.1. información de carácter analítico sobre la unidad de análisis	34
2.2. Descripción de las variables de interés y su operacionalización	34
2.2.1. Operacionalización del Currículo Real.....	34
2.2.1.1: Métodos.....	34
2.2.1.2. Acuerdos pedagógicos institucionales.....	34
2.2.1.3. Actitud del docente.....	34
2.2.1.4. Los procesos de comunicación en la actividad educativa.	34
2.2.1.5. Enfoque.	34
2.2.1. 6. La evaluación.	35
2.2.2. Operacionalización de la Inclusión.....	35
.....	35
2.2.2.2. Acceso a información y elaboración de proyectos en los espacios institucionales.	35
2.2.2.3. Fracaso escolar.	35
2.2.2.4. Niveles de escolarización de estudiantes con adecuaciones curriculares.....	35
2.2.2.5: Cumplimiento con las orientaciones sobre inclusión.	35
2.3. El enfoque metodológico	35
2.4. Las técnicas de relevamiento de datos seleccionadas y de análisis.	37
2.4.1. Muestreo de los Centros.	37
2.4.2. Selección de las asignaturas.....	38
2.4.3. Selección de los docentes.	38
2.5. El diseño de los instrumentos y su validez y confiabilidad	38
2.5.1. Instrumentos utilizados.....	39
2.5.1.1. Entrevistas a directivos, docentes de Lengua y docentes de Matemática.	39
2.5.1.2. Matriz de análisis de documentos.	39
2.5.2. Evaluación y Monitoreo.	42
2.5.3. Aplicación de los instrumentos de recogida de datos.	43

2.5.4. Planificación y realización de las entrevistas.	44
2.5.5. Análisis documental.	44
2.5.5.1. Análisis de las libretas.	45
2.5.5.2. Actas de coordinaciones parciales en la que participan los docentes investigados.	46
2.5.5.3. Actas de coordinaciones generales.	48
2.5.5.4. Adecuaciones curriculares.	48
2.5.5.5. Actas de las reuniones finales.	49
2.5.5.6. Monitor educativo.	49
2.6. Las limitaciones del estudio	49
2.6.1. Limitaciones de tiempo.	49
2.6.2. Limitaciones de territorio.	49
2.6.3. Limitaciones de recursos.	49
2.6.4. Limitaciones de acceso a la información.	50
CAPÍTULO 3: ANÁLISIS DE RESULTADOS	51
3.1. Intercambio con los sujetos investigados y acceso a las fuentes.....	51
3.1.1. Características de los Directivos.....	53
3.1.2. Observaciones de clases.	53
3.2: Liceo A.....	54
3.2.1. Docente AM1.	54
3.2.2. Docente AM2.	55
3.2.3. Docente AL1.....	56
3.2.4. Docente AL2.....	58
3.2.5. Directora del Liceo A.	59
3.2.6. Seguimiento de los estudiantes con previas en el liceo A.	63
3.2.6. Los docentes del centro A.....	63
3.2.7. Resultados académicos.	65
3.3. Liceo B.....	67
3.3.1. Docente BM1.	67
3.3.2. Docente BM2.....	68
3.3.3. Docente BL2.....	68
3.3.4. Docente BL1.....	69
3.3.5. Entrevista a Directora del liceo B.....	71
3.3.6. Entrevista directora titular liceo B.....	72
3.3.7. Seguimiento de los estudiantes con previas en el liceo B.....	78
3.3.8. Resultados académicos.	80
CONCLUSIONES	82
ANEXOS	91
Anexo 1. Pauta de entrevista a los docentes de cada institución seleccionada (codificada).....	91
Anexo 2. Pauta de observación del Epi codificada.....	93
Anexo 3. Entrevista a un directivo de cada institución seleccionada.....	97
Anexo 4. Observación de libretas: Registro de estudiantes con previas.....	99
Anexo 5. Relevamiento de actas de coordinación.....	101
Anexo 6, Relevamiento de las adecuaciones curriculares.....	102
Anexo 7. Análisis de las libretas del profesor.....	103
Anexo 8. Resultados académicos.....	105

Índice de tablas

Tabla 1: Códigos según categorías del currículo real y dimensiones de las categorías, en función de los instrumentos utilizados	40
Tabla 2: Códigos según categorías de la inclusión y dimensiones de las categorías en función de los instrumentos utilizados	41
Tabla 3: Variables, categorías, dimensiones y códigos	42
Tabla 4: Objetivos de la investigación y actores entrevistado	44
Tabla 5: Instrumento de relevamiento del EPI	45
Tabla 6: Variables, Categorías y dimensiones	46
Tabla 7: Dispositivo de relevamiento de coordinaciones parciales	47
Tabla 8: Relevamiento de actas de coordinación	48
Tabla 9: Adecuaciones curriculares	48
Tabla 10: Categorización de los docentes del Liceo A	52
Tabla 11: Categorización de los docentes del liceo B	52
Tabla 12: Características de los Directivos entrevistados	53
Tabla 13: Variables de contexto en la observación de clases	54
Tabla 14: Seguimiento de estudiantes con previas en las libretas de los docentes	63
Tabla 15: registro de las libretas del seguimiento de los estudiantes del Epi	64
Tabla 16: Comparación de primer año del liceo A, con los liceos del País y del departamento	65
Tabla 17: Comparación de estudiantes de segundo año del liceo A con el departamento y el País	66
Tabla 18: Comparación de estudiantes del liceo A con el departamento y el País	66
Tabla 19: Seguimiento de estudiantes con previas del liceo B	77
Tabla 20; Análisis de las libretas de EPI del liceo B	78
Tabla 21: Comparación de los estudiantes de primer año, del liceo B con los del departamento y del País	79
Tabla 22: Comparación entre estudiantes de segundo año del liceo B, y los estudiantes del mismo nivel del departamento y del País	80
Tabla 23: Comparación de los resultados de los estudiantes del Ciclo Básico del Liceo B, con los del Departamento y del País	80
Tabla 24: Dimensiones de la Inclusión educativa	106
Tabla 25: Dimensiones del Currículo Real	107

Resumen

En la presente investigación se estudió cómo se ha abordando la inclusión educativa y la manera de asegurar los aprendizajes del estudiantado, en el Ciclo Básico del Consejo de Educación Secundaria de Uruguay; acotado a dos centros educativos de una Ciudad Capital del Interior, en el Área Metropolitana. El objetivo general fue: Analizar el estado actual del abordaje de la Inclusión Educativa, su relación con el Currículo Real y el aprendizaje del Estudiantado del Ciclo Básico de Educación Secundaria, en dos liceos, de una Capital Departamental, del Área Metropolitana del Uruguay. Debido a que no fue posible acceder a muchos antecedentes sobre el tema, la investigación fue de carácter exploratorio – descriptiva. El trabajo de campo implicó visitar las clases y entrevistar a ocho docentes de aula, a tres directivos y realizar un relevamiento de la documentación de los centros para conocer cómo se trabajó la inclusión. Las categorías principales que se trabajaron, en la investigación de corte cuali- cuantitativa, fueron inclusión y currículo. Se trató de invitar al lector a acompañar el proceso de investigación, para develar la relación existente entre el

currículo real y la inclusión. Del análisis de los diferentes instrumentos surgió que existe un relativo desconocimiento de la normativa por parte de todos los actores institucionales, con diferentes niveles de apropiación. Por último surgieron evidencias, de que si bien hubo avances en la implementación de la inclusión, no se logró romper con el paradigma tutelar.

Palabras claves: Inclusión, Currículo Real, Aprendizaje, Educación Secundaria.

Abstract

In the present investigation we studied how educational inclusion has been addressed and how to ensure student learning, in the Basic Cycle of the Secondary Education Council of Uruguay, limited to two educational centers of a Capital City of the Interior, in the Metropolitan The general objective was: To analyze the current state of the educational inclusion approach, its relation with the real curriculum and the learning of the students of the Basic Secondary Education Cycle, in two high schools, of a Departmental Capital, of the metropolitan area of Uruguay. Due to the fact that it was not possible to access many background information on the subject, the research was exploratory - descriptive in nature. The field work involved visiting the classes and interviewing eight classroom teachers, three managers and surveying the documentation of the centers to learn how inclusion was worked. The main categories that were worked on in qualitative and quantitative research were inclusion and curriculum. The aim was to invite the reader to accompany the research process, to reveal the relationship between the real curriculum and inclusion. From the analysis of the different instruments, it emerged that there is a relative ignorance of the regulations by all the institutional actors, with different levels of appropriation. Finally, there was evidence that although there were advances in the implementation of inclusion, it was not possible to break with the tutelary paradigm.

Keywords: Inclusion, Real Curriculum, Learning, Secondary Education.

Introducción

La presente investigación fue elaborada en el marco de la “Maestría en Educación, Sociedad y Política” del FLACSO, años 2016-2018, como tarea final y requisito para acceder al título.

El campo o área de investigación es el de: “Políticas públicas, organización y gestión del sistema educativo”.

Debido a la vastedad del tema, y las reales posibilidades de abordaje del mismo, en este trabajo se decidió acotar la investigación a una dimensión de los Derechos Humanos en la Educación. Limitándose al tema de la inclusión, establecida en la Ley 18437, (2009), al expresar: “Reconócese el goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna”. (Poder Legislativo, 2009, p. 1).

Así mismo, a los efectos de lograr mayor profundización, se centró en Educación Secundaria, y en particular en las políticas de inclusión que se implementan a partir de medidas educativas; como, por ejemplo: el espacio pedagógico inclusor (EPI); clases de apoyo, y adecuaciones curriculares y otras que desde la autonomía de los centros se generan para dar cuenta de la singularidad de las necesidades educativas específicas.

De acuerdo con Adriana Aristimiño, ejercer el derecho a la educación implica:

- a) acceder sin discriminación de ningún tipo a los niveles educativos que son considerados deseables y necesarios para todos los ciudadanos; b) lograr aprendizajes sustantivos y pertinentes que permitan desarrollar capacidades y talentos, acceder a oportunidades, participar activamente de la vida en sociedad y seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida; c) aprender en centros educativos en los que se practiquen relaciones y se promuevan valores democráticos, como la participación, y tomar en cuenta las opiniones de los estudiantes, el cuerpo docente y la comunidad educativa, el respeto por la diversidad, la resolución pacífica de los conflictos y el apego a las normas acordadas por la comunidad. (Aristimiño, Bentancur, & Musselli, 2011, p. 9).

La investigación, de corte cuali-cuantitativa, se desarrolló durante el año lectivo 2017, en dos Centros en los que se aplica el Ciclo Básico de Educación Media, de una Capital Departamental del Área Metropolitana. No se buscó lograr explicaciones contundentes y categóricas, sino explorar y avanzar en el conocimiento de una temática, que si bien preocupa, existen pocos antecedentes en Uruguay. Esta investigación, pretendió, además, servir de insumo para que diferentes comunidades educativas y académicas, pudieran conocer la opinión y los avances de aquellos colectivos estudiados, que lograron mejores resultados en el abordaje de la inclusión de sus estudiantes.

La situación problemática que se estudió, es: la implementación del “Currículo Real” y su impacto en la “Inclusión de Estudiantes”. Se refiere a las estrategias que desarrollan dos Centros, que dictan el Ciclo Básico del Consejo de Educación Secundaria, en una Ciudad Capital del Interior del Uruguay, en el Área Metropolitana; y conocer si en ellos se aseguran los aprendizajes de todo el estudiantado. Fue necesario reconocer si se implementaron estrategias, para asegurar la equidad de la distribución de los saberes. Si en cada centro educativo existían condiciones organizadas en un conjunto de acciones intencionadas, que permitieran la transmisión y apropiación de los saberes históricamente constituidos.

La pregunta central de la investigación es: ¿Se asegura realmente la “Inclusión del Estudiantado”, desde la perspectiva de la educación como derecho?

Se desea saber si la educación, entendida como derecho humano fundamental, incluye a todo el estudiantado. Considerando a los Derechos Humanos como horizontes normativos deseables, es decir, conquistas que se han logrado, por la lucha de la humanidad durante siglos y que se hacen efectivas a través de un marco normativo que las asegure y con la

existencia de mecanismos de defensa justos.

A los efectos de lograr mayor profundización, de acuerdo a los recursos disponibles, esta investigación se centró en Educación Secundaria, y en particular en las políticas de inclusión que se desarrollan en los liceos. Se consideraron todos los apoyos especiales, que los centros implementan para el estudiantado con mayores dificultades.

La educación constituye hoy, más que nunca, un desafío ineludible de las sociedades contemporáneas. El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, la complejidad que han adquirido las nuevas formas de producción y la vertiginosidad de los cambios, demandan una enseñanza que dé respuestas a las nuevas necesidades. El sistema educativo es un agente privilegiado para cumplir esta función, sin embargo, no se ha percibido - sobre todo en Educación Media- un horizonte alentador. A pesar de que, al menos desde el retorno a la democracia, la inclusión es una clara preocupación de diferentes actores educativos; la equidad en el egreso, aún está en el debe.

Los esfuerzos realizados por algunos docentes, por varios centros educativos, por los organismos centrales y por los diferentes programas de intervención educativa: Departamento Integral del estudiante, (DIE) del CES, Programa de Inclusión Universal, Compromiso Educativo, Tránsito Educativo, entre otros) han sido importantes, no obstante, existe la percepción generalizada de que las soluciones no llegan y el problema persiste. Torres (1998) sitúa esta polémica en el comienzo mismo de la educación de masas, él cree que la meritocracia es un mito que afirma la desigualdad y la reproducción de las clases sociales a través del sistema educativo.

La historia de la educación desde que se generaliza a toda la población, puede ser releída también en sus efectos como la historia de la institucionalización y de la legitimación del fracaso escolar de la clase trabajadora y de los grupos sociales desfavorecidos, pese a la existencia de un discurso explícito que insiste, una y otra vez, en la educación como única solución a la que la sociedad puede recurrir para conseguir una sociedad más igualitaria. (p. 32).

Una posición diferente, plantea Blanco Guijarro B. (2008) en la Conferencia Internacional de Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, cuadragésima octava reunión celebrada en Ginebra, el 11 de agosto de 2008, en su intervención en: “La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro”, en su ponencia bajo el título: “Marco conceptual sobre educación inclusiva” manifiesta:

Pese a los esfuerzos que vienen realizando los países, es posible constatar que la educación tiende a reproducir, si no a incrementar, la segmentación social y cultural, ofreciendo a los sectores de menores ingresos una educación de peor calidad que la ofrecida a los estratos medios y altos. La tradicional función de la educación como motor de cohesión y de movilidad social se encuentra debilitada en los actuales escenarios económicos y sociales. (p. 5).

La misma percepción se recoge en Uruguay, por parte de actores relevantes, por ejemplo, la guía de adecuaciones curriculares del DIE, expresa:

Si bien se han desarrollado políticas para ampliar y mejorar la accesibilidad y la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo formal, y la promoción en el Ciclo Básico viene mejorando, aún el porcentaje de estudiantes promovidos en este ciclo está lejos del 100% (Garibald & Verdier, 2017, p. 11).

A partir del retorno a la democracia, comenzó a llegar a las aulas de secundaria una población que antes no accedía a la Educación Media, provocándose una contradicción, “la paradoja de la democratización”.

Ha aumentado significativamente el estudiantado que concurren a los liceos, ello implica un incremento de la diversidad de nuevos perfiles en los aprendizajes. Por otra parte, la cultura instituida en la formación y prácticas educativas, se mantienen en el paradigma normalizador, buscando la estandarización, sigue vigente la idea de la educación media como

preparación para estudios superiores, continuando con las finalidades tradicionales de ésta. Por otra parte, el fracaso escolar, expresado en términos de repetición, deserción, rezago y bajos aprendizajes, atraviesa a todo el Ciclo Básico, pero impacta específicamente en los sectores más vulnerables. (Guía de adecuaciones curriculares DIE, 2017).

Según un informe del SITEAL (Sistema de información de tendencias educativas en América Latina.

(...) llama la atención la situación de Uruguay en donde en un contexto generalizado de acceso al nivel medio (tasa de escolarización superior al 93% durante los primeros años de la adolescencia, concentrada exclusivamente en el nivel secundario) registra una caída abrupta en la tasa de escolarización de los adolescentes a partir de los 16 años. D'Alessandre & Mattioli (D'Alessandre & Mattioli, 2015, p. 6).

Por otra parte, en informe del Ministerio de Educación y Cultura (MEC,2012) sobre la educación pública uruguaya, se constata que la repetición, en el Ciclo Básico, es del orden del 24% en todo el país, pero con una segmentación muy grande. Existen liceos públicos con un excelente desempeño –incluso mejor que el promedio de los privados- con 2% de repetición, otros, que no han podido abordar exitosamente el problema y presentan porcentajes cercanos al 50% de repetición. Es precisamente en el Ciclo Básico, donde se produce el fenómeno más grande de deserción, que es uno de los principales problemas para la universalización de la educación. Sin embargo, respecto de esta variable, se puede afirmar que no existe una única problemática común a todos los centros educativos, ni a todos los estudiantes, si bien, se pueden señalar algunos elementos en relación con el contexto general. Estudiantes con necesidades educativas especiales han accedido por primera vez al liceo, aspecto positivo pero que complejiza la tarea docente.

Como ejemplo pueden citarse las declaraciones de la ex consejera del Consejo de Educación Secundaria, Ema Zaffaroni, quien sostuvo, en entrevista que se le realizara durante su gestión, que se está rediseñando y reformulando el Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico. (Cotelo, 2013).

El Sistema Educativo Nacional se caracteriza por exhibir, desde hace años, un alto índice de abandono y rezago, y como contrapartida una baja tasa de egresos en Educación Secundaria. En el año 2011 solo uno de cada tres estudiantes pobres (37%) culminó el Ciclo Básico, mientras que, prácticamente todo el estudiantado con mejor posición económica culminan el ciclo (94,9 %). Varios estudios e investigaciones nacionales comprueban la permanencia de este problema en los últimos 20 años. A tales efectos, pueden verse los informes de la Comisión Económica de América Latina (CEPAL, 1990), ANEP (1998), (UNESCO, 2007) y datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2011).

Para revertir la situación, es necesario un currículo real que atienda a la inclusión como Derecho Humano esencial, desde la lógica de la planificación estratégica incorporada a la gestión de los centros, donde los colectivos docentes institucionalicen prácticas educativas consensuadas, para hacer frente a estas dificultades.

En un artículo publicado en el año 2014 por la Universidad de la República, que “tiene como objetivo realizar una revisión crítica de algunos documentos nacionales y textos académicos sobre inclusión educativa en Uruguay” (Viera & Zeballos, 2014, p. 237), también se coincide en la insatisfacción de los logros conseguidos en materia de equidad educativa en educación media:

(...) a pesar de la serie de reformas que los países de la región (América Latina) realizaron en la década de los noventa en pos de lograr el acceso universal a la educación básica y el mejoramiento de su calidad y equidad, permanecen aún iniquidades educativas significativas. Por otra parte, cabe señalar que en las últimas tres décadas ha aumentado de manera vertiginosa el acceso a la educación media y terciaria, lo cual resulta de suma importancia para la obtención de mayores y mejores oportunidades al ingreso del mundo laboral. Pero se debe puntualizar que en Uruguay la culminación de los estudios en el nivel secundario arroja

mayores desigualdades entre grupos sociales Viera y Zeballos (p. 238).

Mel Ainscow (2001), especialista y asesor en educación inclusiva de la Unesco, recuerda que casi todos los países acuerdan en sus políticas y leyes y currículos, la declaración de la educación para todos, pero, en la práctica existen distintos factores que segregan y excluyen de diferentes maneras a gran parte del alumnado del sistema educativo.

(...) transformar a las escuelas, originalmente diseñadas para atender a una minoría de la población, de modo que puedan lograr excelencia académica para todos los niños y jóvenes. Dichos cambios deben tomarse en consideración en relación con las tensiones y dilemas derivados de lo que algunas personas perciben como contradicciones entre las agendas de los gobiernos encaminadas a "elevar los estándares" y la "inclusión social". Por lo tanto, la necesidad de contar con un liderazgo efectivo, en particular a nivel de escuelas, es imprescindible. (Ainscow, 2001).

El análisis teórico de las categorías conceptuales de la educación inclusiva, superado el paradigma tutelar, desde la perspectiva del enfoque de derechos; así como, las políticas educativas que promueven la inclusión, expresan la necesidad de abordar y enfatizar en el currículo como uno de los aspectos fundamentales para lograr la inclusión en los liceos. Currículo y Gestión Educativa se convierten en categorías indispensables de la inclusión de las poblaciones vulnerables. Una educación que no sea inclusiva, no puede ser vista como una educación de calidad, en diferentes centros hay experiencias interesantes que se pueden rescatar.

La normativa vigente, tanto las circulares vinculadas a las adecuaciones curriculares, como los otros documentos referidos al tema, del CES, proporcionan un marco legal que permite intervenir con criterios pedagógicos inclusores. Con todo, aún no existe una aplicación generalizada de la misma normativa en todos los centros. Es necesario continuar trabajando para incorporar prácticas diferenciales, tanto en la enseñanza como en la evaluación.

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Consejo de Educación de Secundaria (CES) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), con el apoyo del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) del Uruguay, recientemente, editaron un libro que compila experiencias del profesorado de Educación Secundaria, en las temáticas de derechos humanos, inclusión, participación y memoria reciente. (MEC, OEI, ANEP, CES, 2014). El instituto de Psicología y Desarrollo Humano del Uruguay, viene desarrollando una serie de proyectos de investigación y de gestión de la inclusión en diferentes departamentos del país. (Viera & Zeballos, 2014).

A los efectos de situar la problemática, se trató de comprender el contexto en el cual se desarrolla la actividad de los Centros de Ciclo Básico, se estudió, en un mismo territorio, diferentes comunidades educativas, con diferentes culturas institucionales y estudiantes provenientes de distintas tramas socio culturales.

La consideración de la Educación como un Derecho Humano fundamental, si bien aparece explícitamente con la Ley 18437, ya existía implícitamente. Se encuentra una clara referencia en el artículo 72 de la Constitución del Uruguay (1967), en la sección de los derechos deberes y garantías, cuando expresa: "La enumeración de derechos, deberes y garantías hecha por la Constitución, no excluye los otros que son inherentes a la personalidad humana o se derivan de la forma republicana de gobierno". (Art.72). Este artículo consagra la dinámica de la evolución del reconocimiento de los Derechos Humanos. Así mismo, la referida Carta Magna, en el artículo 68 establece la libertad de enseñanza y en los artículos que van hasta el 71, se enuncian una serie de derechos relacionados con la educación. Así mismo, el Código de la Niñez y la Adolescencia (CNA) establece:

(...) son objetivos fundamentales : [...] la protección y atención integral. Deberá asegurarse una protección integral de los derechos y deberes de los niños y adolescentes, así como asegurar una atención especial por parte del Estado y de la sociedad ante la necesidad de ofrecer atención personalizada en determinadas situaciones. (CNA, 2004, p. 4).

Más adelante señala:

son principios básicos:

a) el fortalecimiento de la integración y permanencia de los niños y adolescentes en los ámbitos primarios de socialización: la familia y las instituciones educativas.

b) La descentralización territorial que asegure el acceso de los niños, adolescentes y familias en toda la gama de servicios básicos.” (CNA, 2004, p. 5).

La ley de General Educación de Educación, 18437, en el capítulo I, establece sus fines y orientaciones generales. El artículo 4º), expresa que:

(...) De los derechos humanos como referencia del ejercicio del derecho a la educación. la educación tendrá a los Derechos Humanos consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la Constitución de la República y en el conjunto de los instrumentos internacionales ratificados por nuestro país, como elementos esenciales incorporados en todo momento y oportunidad a las propuestas, programas y acciones educativas. (p. 1).

Es decir, la Ley de Educación, explícitamente, por primera en el Uruguay tuvo una formulación que reconocía en los Derechos Humanos el fundamento del accionar político. Ahora bien, no alcanza con la dimensión declarativa de las políticas públicas para que estas produzcan los efectos deseados, en ese sentido, Rosa Blanco Guijarro (1999) advierte que:

la legislación por sí sola no asegura el éxito de la inclusión educativa es un aspecto muy importante, ya que contar con ella permite establecer derechos y responsabilidades, articular políticas intersectoriales y sectoriales y asegurar la prestación y mantenimiento de recursos y servicios. (p. 13).

A pesar de la normativa vigente, en Uruguay este investigador pudo encontrar escasos trabajos de investigación, que han puesto en evidencia la necesidad de profundizar sobre la temática de la inclusión educativa y los derechos de los adolescentes.

Si bien la inclusión como derecho, es una preocupación, tanto de la academia como de los directivos y supervisores, creo que aún no ha tenido la necesaria recepción en todo el cuerpo docente, encontrándose, particularmente en este colectivo, las diferencias más significativas, entre aquellos que la ven como un camino ineludible y quienes la perciben como una pérdida de la calidad educativa. Es éste un problema relevante, que hace tiempo está en la agenda política, sin embargo, no se encontraron muchas investigaciones sobre el tema en Uruguay.

Por otra parte, a partir de su experiencia como director de centros de Ciclo Básico durante quince años y la supervisión durante un quinquenio, de institutos y liceos; considera el autor, que se evidencia una distancia significativa entre las normas vigentes, los posicionamientos ideológicos de la academia, las concepciones de los actores institucionales y las efectivas prácticas en los centros educativos, en torno a los Derechos Humanos en la Educación. Es decir, si bien la normativa se posiciona en un paradigma inclusor, y los discursos va en la misma dirección, el pleno goce del derecho, no siempre se concreta en las prácticas educativas.

Por otra parte, los colectivos de muchos centros de secundaria, expresan tener gran avidez por contar con recursos que les permita abordar esta problemática, en este sentido la investigación es viable en la medida que las instituciones estén dispuestas a brindar la información necesaria. Es importante que las comunidades educativas comprendan la importancia de contar con información sistemática y que se construya una estrategia que permita recoger y procesar la misma.

Objetivos.

Objetivo General.

Analizar el estado actual del abordaje de la Inclusión Educativa, su relación con el Currículo Real y el Aprendizaje del Estudiantado del Ciclo Básico de Educación Secundaria, en dos liceos, de una Capital Departamental, del Área Metropolitana del Uruguay

Para lograr el mismo se definen tres objetivos específicos :

1. Identificar los factores básicos , en términos de normativa, que agrupa el tratamiento del Currículum.

2. Determinar las percepciones de docentes y directivos, de dos centros de Educación Secundaria de una capital departamental del Área Metropolitana, con respecto a las políticas de inclusión educativa en el centro.

3. Evaluar los acuerdos institucionales en relación con la Inclusión Educativa, en las instituciones mencionadas..

A continuación, se presentan las preguntas de investigación que dirigen esta tesis: primero la pregunta principal y a continuación, se desagregan de ella, otras que orientarán el análisis.

¿Se asegurará realmente la inclusión del estudiantado, desde la perspectiva de la educación como derecho?

¿La normativa vigente está posicionada en un paradigma inclusivo?

¿La normativa vigente es conocida por el profesorado?

¿Cuáles son las concepciones predominantes sobre inclusión educativa en el discurso docente?

¿Cuáles son los enfoques relevantes sobre inclusión educativa en las prácticas docentes?

¿Cómo valoran los docentes y directivos la inclusión educativa en secundaria?

¿En los espacios institucionales, se trabaja la inclusión?

Las tres primeras preguntas responden al objetivo específico 1), las tres siguientes al objetivo específico 2) y la última al último objetivo específico.

Hipótesis.

Una hipótesis es una proposición que caracteriza una relación entre conceptos y que será testada a través del proceso de investigación. Existen algunas evidencias empíricas que permiten conjeturar como se trabaja la inclusión educativa en los Centros de Educación Secundaria.

En la ciencia llamamos hipótesis a la suposición que se hace respecto a un hecho que no puede observarse directamente o acerca de un orden regular conjeturado no observado directamente, que explica un conjunto de fenómenos conocidos por la experiencia. (Gorski.D y Tabanst, 1960, p. 242).

La Hipótesis central de esta investigación.

H1) La Inclusión educativa de los estudiantes de dos Centros Educativos de Ciclo Básico, de gestión pública, del CES, de una ciudad Capital del Interior del Uruguay, en el área metropolitana, está fuertemente condicionada por el currículo real.

Otras hipótesis posibles.

H2) Los actores institucionales, en general, no conocen la normativa.

H3) Los docentes dicen no contar con los recursos adecuados para abordar los problemas que trae la inclusión.

H4) Los directivos y docentes en general, han construido percepciones diferentes sobre la inclusión.

H5) Existen diferencias de aplicación de las políticas de inclusión por los distintos docentes y en diferentes centros.

H6) Los espacios institucionales no son aprovechados por todo el colectivo para apropiarse de la información relevante referida a la inclusión.

Capítulo 1: Marco teórico

El marco teórico que orienta esta investigación se fundamenta en el supuesto de que la educación es un Derecho Humano fundamental, por lo cual las escuelas deben educar en y para el pleno goce de estos derechos y comprender la noción de los mismos como un proceso histórico, expansivo e inacabado.

La delimitación teórica de las categorías relevantes supone, reconceptualizar las mismas y establecer las relaciones significativas entre ellas, a tales efectos es necesario realizar una breve reseña histórica que permita visualizar la evolución de los conceptos. Los principales conceptos con las que se trabajará son: Inclusión, Adecuaciones Curriculares, Educación como Derecho Humano, Currículo, Currículo Real y Gestión Educativa.

“(…) Puesto que la investigación se propone someter a control empírico ciertas afirmaciones, la construcción de los conceptos debe tener presente la exigencia de un posterior control empírico. Un camino inicial para abordar esta exigencia es diferenciar sistemáticamente los aspectos implicados en cada concepto como dimensiones del concepto. Esto contribuirá no solo a una mayor precisión sino también a su especificación a nivel del tema de interés bajo investigación” (Fernández & Ravela, 1998, p. 8).

El capítulo se inicia con el análisis de las principales dimensiones del concepto, que se utilizan para referirse a la Inclusión del estudiantado en Educación Secundaria.

La construcción de ciudadanía democrática está en el contrato fundacional de la escuela. En un principio, formar en ciudadanía implicaba lograr una misma visión, uniformizar. En particular en el Uruguay la población se constituyó a partir de la inmigración, era necesario, para afirmar es estado nacional, transmitir los valores compartidos, Sin embargo, en el siglo XXI, las necesidades son otra, se ha pasado de una lógica de la uniformidad a una nueva, donde la diversidad aparece como una oportunidad. Los desafíos de la inclusión educativa invitan a reconocer las capacidades diferentes, donde cada uno pueda aportar desde las suyas a la construcción de una sociedad más humana, es necesario entonces, pasar del paradigma de la uniformidad al de la diversidad..

Se comenzará por presentar qué se entiende por inclusión en este trabajo.

1.1 Conceptualización teórica de la inclusión

1.1.1 De la separación a la integración y de ésta a la inclusión.

Desde mucho tiempo atrás, las sociedades han dado diversos tratamientos a los individuos que consideran distintos, por ejemplo, el reconocimiento de lo diferente, la reclusión, la segregación hasta la aniquilación (Aguilar G., 2004). Por otra parte, los modelos educativos han cumplido con el objetivo de contribuir a la consolidación de las sociedades y a la trasmisión de la cultura imperante en un tiempo y en un lugar. (Echeita & Ainscow, 2011).

1.1.1.1. El niño de Aveiron.

Un caso paradigmático en los albores de la modernidad es el del niño de Aveiron, a esta criatura le dieron el nombre de Víctor. El infante fue encontrado por unos cazadores en un bosque en el sur de Francia en 1800. De los estudios realizados se concluyó que fue abandonado poco tiempo después de nacer y que fue desarrollando un comportamiento animal, para poder sobrevivir; aunque en muy malas condiciones. No tenía como protegerse de las temperaturas extremas, corría riesgos permanentes de ataques de otros animales, que le llegaron a causar graves heridas, la alimentación que obtenía era insuficiente y poco variada.

Al encontrarlo, el pedagogo Juan Itard se hizo cargo de él, lo cuidó y lo educó con especial atención, procurando que desarrollara un comportamiento humano y se despojase de su vida pasada, puramente animal. Itard elaboró una serie de ejercicios a través de los cuales Víctor desarrolló sus sentidos, su intelecto, sus facultades afectivas y el aprendizaje de lo moral. El caso reseñado se veía como una curiosidad científica. En este caso el joven fue instruido por un maestro particular que incluso llegó a diseñar los dispositivos pedagógicos. (Itard, 1982).

1.1.1.2. La diversidad en el Uruguay.

En el Uruguay en el año 1910 se crean las escuelas especiales, aún al día de hoy siguen estas instituciones atendiendo estudiantes en diferentes modalidades, Se brinda enseñanza inicial y primaria en escuelas especiales y se realizan talleres pre- ocupacional y ocupacional, que según el observatorio del Ministerio de desarrollo social (2014), es un:

Área orientada a la educación de niños, niñas y jóvenes de hasta 18 años de edad, con discapacidad y dificultades para aprender. El programa busca atender y apoyar la situación educativa de alumnos con discapacidad en relación al cumplimiento del derecho a una educación inclusiva y de calidad, tanto en el ámbito público como en el privado. Ministerio de Desarrollo Social. (p. 1).

Es evidente que la integración significó un avance importante, con respecto a las formas de educación anterior; no obstante, encontró muchos obstáculos y resistencias. La idea era que había que buscar la manera de que estudiantes diferentes pudieran adaptarse a las normas de los liceos. Por otra parte, en particular en los centros de Educación Secundaria la tradición propedéutica siempre ha formado parte de las culturas institucionales.

Según Aguerrondo (2008):

La integración fue un avance que permitió desechar la solución de tipos diferentes de escuelas para tipos diferentes de alumnos haciendo converger en un mismo establecimiento escolar a todos los estudiantes. A pesar de los indudables buenos propósitos, en la práctica sin embargo a menudo esto no implicó cambios en el currículo o en la propuesta de enseñanza ya que lo más común es que en estos modelos los estudiantes deban adaptarse a las normas, estilos, rutinas y prácticas del sistema educativo clásico en lugar de que estos cambien atendiendo a las necesidades de los estudiantes. No es extraño por ello que las tasas de abandono de los alumnos con necesidades especiales se incrementen cuando se integran en escuelas que no han llevado a cabo un cambio curricular y pedagógico serio y comprehensivo. (p. 15).

En cambio, la inclusión implica que la institución debe ir al encuentro de cada estudiante, un currículo flexible, a través del cual el estudiantado, más allá de sus orígenes y limitaciones tengan acceso a una educación de calidad.

A los efectos de conceptualizar la inclusión educativa, partiremos de la definición de la Unesco (2005):

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. (p. 14).

Parafraseando a Rosa Blanco Guijarro (2008): no es lo mismo hablar de una Educación para todos, que referirse a la inclusión. Es cierto que ambos conceptos se plantean la intencionalidad de asegurar el acceso a la educación, existen diferencias, por una parte, la inclusión necesita de una educación de calidad, no puede persistir ninguna forma de discriminación. Se puede hablar de una educación para todos, pero diferenciada según las posibilidades de cada estudiante. La inclusión debe estar acompañada de un cambio profundo de los sistemas educativos. Sino hay inclusión, es muy probable que algunos colectivos de estudiantes sufran exclusión, por lo tanto, ésta debe orientar el curriculum, las políticas y programas educativos, para asegurar que la educación sea para todos.

Existen algunos trabajos de investigación, que han puesto en evidencia la necesidad de profundizar sobre la temática de la inclusión educativa y los derechos de los adolescentes. En

particular, deben destacarse los informes en el marco del “Observatorio de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en Uruguay” (UNICEF, 2012), y el documento elaborado por Mancebo & Goyeneche (2010) sobre la evolución del enfoque sobre este tema en el plano conceptual y en el de la intervención, para luego considerar el alcance que hoy se da al término “exclusión educativa”.

A los efectos teóricos se definieron algunas dimensiones que permitieron operacionalizar los conceptos, de ese modo fue posible, posteriormente, la confrontación con el nivel empírico.

1.1.2. Conceptualización de inclusión según dimensiones definidas.

1.1.2.1. Implementación de las adecuaciones curriculares.

La primera categoría que se distinguió en la Inclusión es “la implementación de las adecuaciones curriculares”, ya que estas implican una flexibilización del currículo y una señal de que la institución está yendo hacia el estudiante.

1.2. Adecuaciones curriculares

En este trabajo se entiende por adecuaciones curriculares a las estrategias educativas para alcanzar los objetivos de la enseñanza, fundamentalmente cuando el estudiantado, necesita algún apoyo adicional para lograr buenos aprendizajes.

La normativa sobre adecuaciones curriculares en el Consejo de Educación Secundaria está vigente desde 2014; el concepto de adecuación curricular que se manejará en este trabajo es el que se encuentra en la circular 3224 del Consejo de Educación Secundaria, Uruguay. (CES, 2014).

Esta conceptualización ha sido desarrollada por el Departamento Integral del Estudiante, (DIE) y es coincidente con el paradigma de educación en clave de Derechos Humanos en el que también están posicionados otros autores a los que se ha hecho referencia en este trabajo.

El trámite de tolerancia estaba previsto por la circular 1725 del año 85, en el “resuelve” número 1), se establecía: “Poner en conocimiento de las Direcciones liceales que deberán proceder al trámite de exención o tolerancia que necesite todo alumno reglamentado en el Ciclo Básico...que sea portador de una afección incidente en el aprendizaje de determinadas asignaturas”. (CES, 1985, p. 1). De ese modo los estudiantes quedaban sin trabajar algunos contenidos básicos, ya que se priorizaba la acreditación con respecto a los aprendizajes.

La circular 1985, por su parte expresaba: “Cualquier educando del sistema ANEP o de los Institutos habilitados por éste, que sea portador de una afección incidente en el aprendizaje, asistencia, exámenes pruebas de determinadas asignaturas u obligaciones o cargas curriculares, podrá solicitar las correspondientes exenciones o tolerancias.” (CES, 1990, p. 1).

Esta Circular era complementada por la 2045, (CES, 1991). En el mismo sentido, la Circular 2491, (CES, 2002), definía la tolerancia, la 2784, (CES, 2007), pretendía proteger a los estudiantes con enfermedades crónicas, la 2831 (CES, 2008), responsabiliza a las direcciones del seguimiento y la 3099 permite dar los exámenes en diciembre a los estudiantes con tolerancia. (CES, 2012). Esta Circular continúa vigente, por una cuestión de normativa jurídica, ya que los estudiantes que habían obtenido la tolerancia, la mantiene, como un derecho adquirido.

La Circular 2956, (CES, 2010), de evaluación y pasaje de grado de Ciclo Básico, reformulación 2006, en su artículo 10, establece: “Los estudiantes que presenten afecciones que inciden en el aprendizaje podrán acogerse a los regímenes de excepción previstos en las normas vigentes relativas a la exención y a la tolerancia (Circulares 1985, 2095, 2568)”. Y en los artículos 13 y 14 preceptúa:

Las estudiantes embarazadas y púerperas podrán acogerse al régimen especial previsto en la

normativa vigente: Circular N° 2380. El Equipo de Dirección y los Adscriptos asegurarán que los docentes brinden la orientación y los apoyos necesarios a las alumnas amparadas en esta norma. (p. 3).

En la guía del DIE, se reivindica la importancia de las adecuaciones curriculares y se establece una clara diferencia conceptual con el régimen anterior.

Desde nuestra perspectiva la tolerancia y la exoneración portaban como sustrato ideológico la premisa de que el problema del desencuentro entre la enseñanza y el aprendizaje estaba exclusivamente depositado en el sujeto que aprende. De esta forma se eximía al enseñante de la necesidad de pensar y reflexionar sobre sus prácticas, ya que es el estudiante el que no puede, no tiene, le falta o le sobra algún atributo para llegar al estatus de estudiante normal. (Garibald & Verdier, 2017, p. 13).

Se trata de la superación del paradigma tutelar, en el que se ve al estudiante en función de un desenvolvimiento único de los aprendizajes y cuando no puede cumplir con los objetivos, cabía la posibilidad de exención o tolerancia. La nueva concepción entiende que es necesario realizar adecuaciones curriculares, entendiendo por tales las modificaciones que es necesario realizar en los diversos elementos del currículo, a los efectos de atender adecuadamente las diferentes situaciones que se presentan, tanto a nivel de los grupos como de las personas con las que se trabaja. A través de estas se describe y justifican las estrategias pedagógicas que se aplicarán al estudiantado, durante un lapso, en el cual se podrán identificar los logros para promoverlo y brindarle los servicios específicos que faciliten la tarea.

1.1.2.1. Realización de adecuaciones curriculares.

La primera categoría teórica en la que se desagrega la inclusión es la realización de adecuaciones curriculares en el centro. Las adecuaciones curriculares, atienden la diversidad, poniendo énfasis en las potencialidades de cada estudiante en lugar de sus dificultades y les permite sostenerse en el trabajo, evitando su desafiliación, del sistema educativo. Adecuar una propuesta curricular no es empobrecerla, al contrario, es un gran esfuerzo para articular el currículum favoreciendo la construcción de los conocimientos.

Las adecuaciones intentan articular dialógicamente la estructura armada y configurada de antemano desde el sistema educativo tradicional para la población escolar en general con las necesidades puntuales de un sujeto en particular. (Garibald & Verdier, 2017, p. 24).

1.1.2.2. Acceso a información y elaboración de proyectos en los espacios institucionales.

La segunda categoría teórica del modelo de inclusión adoptado, se refiere al uso de los espacios institucionales, se ha llamado: “Acceso a información y elaboración de proyectos en los espacios institucionales”. En un modelo de gestión inclusiva, estos espacios son aprovechados por todo el colectivo para apropiarse de la información relevante referida a la inclusión. Además, es el lugar natural donde se elaboran proyectos institucionales para abordar colectivamente las estrategias que permiten asegurar el derecho a la educación de todo el estudiantado. La respuesta a la diversidad debe ser un proyecto de escuela. La reconstrucción de las culturas que convergen, desde la cultura científica, no debe ser solamente tarea de docentes aislados, sino que debe ser discutida en los ámbitos institucionales, como por ejemplo la coordinación y debe ser asumida por todos los actores del centro. La escuela, si trabaja de ese modo se convertirá en un lugar de inclusión, donde la diversidad, no sea un problema, sino una oportunidad de enriquecimiento.

1.1.2.3. Fracaso escolar.

La otra categoría que se reconceptualizará es: “Fracaso escolar”, una institución que incluye, asegura aprendizajes potentes y significativos para todos. Siguiendo la concepción de la guía de adecuaciones curriculares DIE, 2017, se tomaron “repetición, deserción, rezago y bajos aprendizajes” como indicadores de esta dimensión.

1.1.2.4. Niveles de escolarización de los estudiantes con adecuaciones curriculares.

Una educación inclusiva debe asegurar que los estudiantes con adecuaciones curriculares puedan tener resultados similares al resto de la población, se entiende por “niveles de escolarización de los estudiantes con adecuaciones curriculares”, los resultados académicos en función de la promoción, la repetición y los puntajes en los exámenes.

1.1.2.5. Cumplimiento con las orientaciones sobre inclusión.

La siguiente categoría de la Inclusión que se tomó en cuenta es: “Cumplimiento con las orientaciones sobre inclusión”. Esta dimensión está referida a ajustar las acciones pedagógicas a las pautas establecidas en los reglamentos vigentes y a las directivas dadas por los órganos asesores, en este caso el DIE. Fue importante considerar, no solo la actitud de los centros, sino también, la posibilidad de recibir apoyos teóricos, técnicos y prácticos desde la centralidad. Muchas veces los centros se encuentran solos en las tareas encomendadas.

En síntesis, un modelo inclusivo es aquel en el que los centros acuerdan en los espacios institucionales un proyecto de intervención, en uso de su autonomía, realizan las adecuaciones curriculares que corresponden para evitar el fracaso del estudiantado, de manera que los niveles de escolarización de adolescentes con adecuaciones curriculares, son similares al resto del estudiantado. Estos centros, además, ajustan sus acciones a la normativa vigente.

1.3. El concepto de Currículo

Otro concepto relevante para la investigación es el de currículo, se verán algunas conceptualizaciones teóricas que permiten una primera aproximación.

El currículo cumple como función principal plasmar en lo individual, social y cultural la intención educativa que se propone desde las políticas públicas, en este sentido no solo enseñar contenidos atañen el diseño del currículo, también el profesorado debe incorporar en su enseñanza y en los procesos de aprendizaje los lineamientos de la Política del Estado para alcanzar los ideales de la educación. (Beltrán & Gómez, 2016, p. 54).

Currículo es un término polisémico, se utiliza con diferentes significados. En un principio se refirió a los planes y programas, en otras ocasiones se le ha relacionado con las implementaciones didácticas y en otras, que es la que interesa en este trabajo, se refiere a todo lo que se enseña en la institución.

Bobbitt (1918) definió al currículum como una serie de actividades, que tanto niños como jóvenes deben hacer y experimentar para que logren desarrollar las habilidades que los capaciten para la vida. El autor partía del supuesto que “la vida humana es una serie de actividades sucesivas, por lo tanto, es necesario preparar a los estudiantes para ellas”. (Stenhouse, 2003, p. 87).

La Unesco en el año 1958 definía el currículo como “el conjunto que comprendía todas las experiencias, actividades, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el profesor o tenidos en cuenta por él en el sentido de alcanzar los fines de la educación”. (Vila, 2011, p. 305).

El concepto introducido por Tyler (1973) hace referencia a que se entiende como currículo a todo lo que sucede en la escuela, con intencionalidad o sin ella, que permite lograr las metas educacionales, todo lo que se enseña en la institución educativa.

“Básicamente el currículum es lo que ocurre a los niños en la escuela como consecuencia de la actuación del profesorado. Incluye todas las experiencias de los niños por las que la escuela debe aceptar responsabilidades”. (p. 34) .

Diversos autores como Hilda Taba, Stenhouse, Tyler, Pansza, Gimeno Sacristán, por mencionar algunos, han reunido diversas investigaciones sobre el desarrollo de este concepto y su aplicación. A partir de estos estudios es que surge la Teoría Curricular como campo de conocimiento. (Pérez Gómez & Gimeno Sacristan, 1992).

A los efectos de realizar un análisis de la teoría curricular es necesario definir su objeto: “el currículum”. Se encuentran diferentes definiciones, cada autor aporta la suya. Por ejemplo, Taba (1974), afirma que: “todo currículo debe comprender una declaración de finalidades y de objetivos específicos, una selección y organización de contenido, ciertas normas de enseñanza y aprendizaje y un programa de evaluación de los resultados”. (p. 8).

Para construir un currículo de calidad, siguiendo a esta autora, es necesario, desde la perspectiva sociológica, “investigar cuáles son las demandas y requisitos de la cultura y de la sociedad, tanto para lo presente como para lo futuro, puesto que el currículum es una manera de preparar a la juventud para participar como miembro útil en nuestra cultura” (p. 11), la educación debe estar articulada con los valores compartidos por la sociedad. Para lograr esto no se puede desestimar la dimensión psicológica, conocer como se aprende y los recursos cognitivos del estudiantado, por cuanto un currículum es un plan para el aprendizaje. Todo lo que se pueda saber sobre como se aprende y sobre quien aprende es importante para la elaboración del currículum, así mismo es preciso considerar la dimensión pedagógica: “La tercera fuente de criterios para la adopción de decisiones acerca del currículo es la naturaleza del conocimiento y las características específicas. (Taba, 1974, p. 11).

En tanto que para Arnaz, (1995) entiende que el currículo es

(...) el plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinante de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa [...] Es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, estructurado en forma anticipada a acciones que se quieren organizar; en otras palabras, es una construcción conceptual destinada a conducir acciones, pero no las acciones mismas, si bien, de ellas se desprenden evidencias que hacen posible introducir ajustes o modificaciones al plan. (p. 72)

El autor de esta investigación se adscribe a una posición más amplia, que la expresada por Arnaz, referida a lo que se entiende por currículo; en definitiva considera que si bien la construcción conceptual es importante, existen otros elementos latentes que también configuran el currículo.

1.3.1. El Currículo Real.

Gimeno Sacristán introduce el concepto de Currículo Real, (Pérez Gómez & Gimeno Sacristan, 1992), categoría central en esta investigación..

La importancia de cualquier curriculum, de todo proyecto pedagógico creativo para la práctica educativa, se visualiza en la realidad en la que se desarrolla, en la forma que se despliega en situaciones concretas. El currículo real “es la última expresión de su valor, pues, en definitiva, es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad, de una forma u otra; se manifiesta, adquiere significación y valor”, (p. 4). No son las intenciones o lo que se manifiesta a nivel discursivo, sino en las prácticas reales donde se interviene pedagógicamente, en ella emergen supuestos y valores muy diversos.

El curriculum, al desplegarse en la práctica reflexiva, cobra el definitivo significado para el estudiantado y para el profesorado en todas las actividades que desarrollan, y será lo que sucede en la realidad lo que en definitiva impacte. En esta investigación se distinguieron algunas categorías teóricas del currículo real, que es necesario reconceptualizar.

1.3.1.1. Métodos utilizados.

La primera categoría considerada es “los métodos utilizados”, se entiende por tales, a las diferentes formas de enseñanza desarrolladas por el profesorado a los efectos de lograr el aprendizaje de los estudiantes. Una educación inclusiva implica la aplicación de métodos participativos, en el modelo teórico de esta investigación se ha seguido a Paulo Freire (2004):

(...) enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción. Cuando entro en un salón de clases debo actuar como un ser abierto a indagaciones, a la curiosidad y a las preguntas de los alumnos, a sus inhibiciones; un ser crítico e indagador, inquieto ante la tarea que tengo -la de enseñar y no la de transferir

conocimientos. (p. 16)

En toda organización existe siempre un proyecto explícito o implícito, es decir, el modelo pedagógico preponderante es el resultado de acuerdos institucionales expresos o tácitos. Por tal motivo se eligió la categoría “acuerdos pedagógicos institucionales”, que da cuenta del modelo de gestión y la cultura institucional.

1.3.1.2. Acuerdos pedagógicos institucionales.

Se Parte de la concepción de institución de Frigerio, Poggi y Tiramonti en Cara y Ceca (1994). Y por Pérez Gómez (1992) al expresar cuales son las funciones de la escuela. Los acuerdos pedagógicos expresan los objetivos del centro referidos al aprendizaje, poseen una dimensión administrativa referida la registro de las diferentes actividades, una dimensión metodológica donde se define el modo de realizar la trasposición didáctica y otra de carácter micro político, en el que se expresan las formas de instrumentar los objetivos definidos en el proyecto del centro.

1.3.1.3. Actitud del docente.

La siguiente categoría teórica en la que se desagregó el Currículo Real es la “Actitud docente”, entendiéndolo como tal, a las de percepciones del profesorado, sus creencias, la afectividad y los modos de intervención docente, que procuran el logro de aprendizajes significativos para todos.

La actitud del profesorado es fundamental en el proceso de inclusión educativa, Aguilar, A (2010), concluye en su estudio sobre la influencia de las actitudes docentes sobre el rendimiento académico del estudiantado lo siguiente:

Los profesores en un principio general no siempre basan sus expectativas en evaluaciones objetivas y formales de cada alumno, más bien las construyen sobre impresiones formadas a partir de aspectos externos provenientes, en su mayoría, de la propia escuela o bien de la familia, su cultura, su sociedad. (p. 6)

La actitud docente influye poderosamente en el desarrollo de modelos inclusivos de atención a la diversidad, está, a su vez, está influida por la cultura institucional, (Frigerio, Poggi & Tiramonti, 1994), por la forma en que se conceptualiza la diversidad, el modo de evaluar, y cómo se actúa ante ella, son factores que van configurando la actitud docente.

1.3.1.4. Los procesos de comunicación en la actividad educativa.

Posteriormente, se consideró relevante para una educación en clave de derechos humanos la categoría de “los procesos de comunicación en la actividad educativa”. El modelo deseable considera que el Currículo Real debe ser dialógico, respetando los saberes de los estudiantes y construyendo argumentativamente con buenas razones.

Mediante el diálogo, y la evaluación de las categorías discursivas de los sujetos, así como de la autorreflexión, es posible alcanzar consenso, que se da cuando las condiciones de los actos del habla son democráticas, de manera que todos los participantes tengan la posibilidad de plantear sus diferentes puntos de vista. (Morales, 2014, p. 14).

El diálogo es fundamental en sus diferentes dimensiones, como forma de solucionar los conflictos, como manera de dar validez a las diferentes posiciones y como instrumento de comunicación cotidiana.

1.3.1.5. Enfoque.

A los efectos de continuar con la operacionalización del currículo real en categorías, se consideró “el enfoque”. Aristóteles distingue entre la actividad técnica y la actividad práctica Aristóteles (1982.). Mientras la tecné ubica el bien fuera, la praxis ubica el bien en el propio objeto. A partir de esos conceptos la educación se puede entender como técnica o como una cuestión ética. Un currículo inclusivo, que atienda a todos, no puede ser una cuestión técnica. El centro de todas las preocupaciones debe ser el estudiante.

1.3.1.6. Evaluación.

Por último, se encuentra otra categoría relevante “la evaluación”, esta debe ser personalizada, desde diferentes perspectivas, acorde a las posibilidades del estudiantado. Siguiendo a Santos Guerra (1993), “la evaluación educativa es un fenómeno habitualmente circunscrito al aula, referido a los alumnos y limitado al control de los conocimientos adquiridos a través de pruebas de diverso tipo”. (p. 23). La evaluación puede ser entendida como medición o como comprensión que ayuda a la mejora de las prácticas educativas. Una educación inclusiva debe evaluar para optimizar los aprendizajes.

1.4. Institución educativa

A los efectos de este trabajo se consideró “institución educativa” en el sentido que lo expresan Frigerio, Poggi, & Tiramonti (1994), es decir, como un espacio reglado por normas y con una especificidad pedagógica, donde se pueden distinguir diferentes dimensiones para su estudio. Además, se seguirá también a las autoras en la necesidad de que las instituciones se adecuen a los nuevos desafíos. Mientras en el contrato original, la escuela tenía una función normalizadora, los nuevos contextos ven la diversidad como una oportunidad, por lo cual es necesario un nuevo pacto educativo.

Se hace necesario recrear las cláusulas contractuales que comprometen mutuamente a sociedad y escuela mediante la especificación de deberes y obligaciones de cada una, una tarea de construcción social que no puede ser abordada solamente por las instituciones escolares. En un modelo educativo inclusivo la implementación del currículo debe atender la diversidad

La escuela es un espacio al que concurren niños diferentes, con distintos orígenes sociales, con diferentes culturas experienciales, con valores no siempre compartidos; la respuesta a la diversidad debe ser un proyecto de escuela. La reconstrucción de las culturas que convergen, desde la cultura científica, no debe ser solamente tarea de docentes aislados, sino que debe ser discutida en los ámbitos institucionales, como por ejemplo la coordinación y debe ser asumida por todos los actores del centro. La escuela, si trabaja de ese modo se convertirá en un lugar de inclusión, donde la diversidad, no sea un problema, sino una oportunidad de enriquecimiento.

1.5. Marco normativo

El marco normativo define el currículo prescripto; si bien, en el sentido tradicional se entiende como tal planes y programas, estos, en definitiva, deben desagregarse de las normas generales y de mayor jerarquía, que definen las Políticas Públicas del país.

Debido a la vastedad del tema, y las reales posibilidades de abordaje del mismo, en este trabajo se ha decidido acotar la investigación a una dimensión de los Derechos Humanos en la Educación, limitándose al tema de la Inclusión. Ésta está establecida en la ley 18437, al expresar:

“Reconócese el goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna.” (Poder Legislativo, 2009)

La consideración de la Educación como un Derecho Humano fundamental, si bien aparece explícitamente con la Ley 18437, ya existía implícitamente. Se encuentra una clara referencia en el artículo 72 de la Constitución de la República Oriental del Uruguay (ROU), en la sección de los derechos deberes y garantías, cuando expresa:

“La enumeración de derechos, deberes y garantías hecha por la Constitución, no excluye los otros que son inherentes a la personalidad humana o se derivan de la forma republicana de

gobierno.” (ROU, 1967, p. 8)

Este artículo consagra la dinámica de la evolución del reconocimiento de los Derechos Humanos. Así mismo, la referida Carta Magna, en el artículo 68 establece la libertad de enseñanza y en los artículos que van hasta el 71, se enuncia una serie de derechos relacionados con la Educación.

La Ley, además, está en acuerdo con los principios establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño.

(...) ejercer el derecho a la educación implica: a) acceder sin discriminación de ningún tipo a los niveles educativos que son considerados deseables y necesarios para todos los ciudadanos; b) lograr aprendizajes sustantivos y pertinentes que permitan desarrollar capacidades y talentos, acceder a oportunidades, participar activamente de la vida en sociedad y seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida; c) aprender en centros educativos en los que se practiquen relaciones y se promuevan valores democráticos, como la participación, y tomar en cuenta las opiniones de los estudiantes, el cuerpo docente y la comunidad educativa, el respeto por la diversidad, la resolución pacífica de los conflictos y el apego a las normas acordadas por la comunidad (UNICEF, 1989)

Uruguay ratificó la Convención de los Derechos del Niño de UNICEF, el 28 de setiembre de 1990, a través de la Ley 16.137, (Poder Legislativo, 1990). De ese modo, la misma paso a formar parte de la legislación nacional entrando en vigor leyes y acciones que aseguran que la niñez y adolescencia uruguaya pueda ejercer sus derechos. Entre ellos el derecho a la educación:

(...) Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación, y a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:

Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;

Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;

Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;

Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educativas y profesionales y tengan acceso a ellas;

Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.

Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrá especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo. (p. 1).

Posteriormente, en el Uruguay, se aprobó un nuevo código, sustituyendo el anterior, de 1934, ley 9342, (Poder Legislativo, 1934), que estaba redactado desde un paradigma tutelar. Esta norma: “El Código de la Niñez y la Adolescencia”, ley N° 17.823, de 7 de setiembre de 2004, establece que:

(...) el Estado protegerá los derechos de todos los niños y adolescentes sujetos a su jurisdicción, independientemente de [...] los impedimentos psíquicos o físicos, [...] o cualquier otra condición del niño o de sus representantes legales”. Y expresa también que: “son objetivos fundamentales: [...] la protección y atención integral. Deberá asegurarse una protección integral de los derechos y deberes de los niños y adolescentes, así como asegurar una atención especial por parte del Estado y de la sociedad ante la necesidad de ofrecer

atención personalizada en determinadas situaciones. (CNA, 2004, p. 2)

Más adelante señala que son principios básicos:

a) el fortalecimiento de la integración y permanencia de los niños y adolescentes en los ámbitos primarios de socialización: la familia y las instituciones educativas. b) La descentralización territorial que asegure el acceso de los niños, adolescentes y familias en toda la gama de servicios básicos. (CNA, 2004, p. 4).

Así mismo, la ley de educación, 18.437, a la que ya se nombró, (Poder Legislativo, 2009), en el capítulo I, prescribe los fines y orientaciones generales de la educación. El artículo 1º, expresa que:

(...) la educación tendrá a los derechos humanos consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la Constitución de la República y en el conjunto de los instrumentos internacionales ratificados por nuestro país, como elementos esenciales incorporados en todo momento y oportunidad a las propuestas, programas y acciones educativas. (p. 1).

En el año 2014, el Consejo de Educación Secundaria emitió, la resolución N° 56, comunicada por circular 3224, que cambia la perspectiva desde la cual se valora la diversidad, incorporando el concepto de “adecuación curricular” (CES, 2014).

No obstante, a pesar de todas estas normas, que establecen con claridad los derechos del estudiantado, algunos colectivos docentes insisten, una y otra vez más, en la existencia de sujetos, presentes en las aulas, que “no debería estar”. Afirman que su permanencia, por sí sola, atenta contra las posibilidades de brindar educación de calidad “al resto”. El supuesto implícito, es que son irredimibles. Los argumentos escuchados son variados, pero, en definitiva, desde la empiria, se puede afirmar que existe, en algunos docentes, un fuerte interés por excluir a estudiantes “problemáticos” del aula y del centro.

Por otro lado, como ya se ha referido, la ley establece que la Educación es un Derecho Humano, y en su primer artículo expresa:

Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa. (Poder Legislativo, 2009, p. 1).

Asimismo, a partir del año 2017, existe un “Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos” (SNEP, 2017), en consonancia con la resolución del 19 de diciembre de 2011 aprobada como “Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en Derechos Humanos” como culminación del proceso de aceptación, por parte de todos los estados integrantes de esta organización mundial, de la educación en Derechos Humanos como un derecho autónomo del derecho a la educación. En el artículo 2, se especifican en su numeral 2) los tres ejes fundamentales del concepto de educación en Derechos Humanos. Que engloban:

a) La educación sobre los derechos humanos, que incluye facilitar el conocimiento y la comprensión de las normas y principios de derechos humanos, los valores que los sostienen y los mecanismos que los protegen; b) La educación por medio de los derechos humanos, que incluye aprender y enseñar respetando los derechos de los educadores y los educandos; c) La educación para los derechos humanos, que incluye facultar a las personas para que disfruten de sus derechos y los ejerzan, y respeten y defiendan los de los demás. (ONU, 2011, p. 3).

También recoge los postulados de la ley, convocando a los centros educativos a adecuar su currículo a esta propuesta. Así mismo, las normativas de los diferentes subsistemas, en particular del Consejo de Educación Secundaria, que es el que se estudiará en este trabajo, han ido adecuándose a las exigencias de la Ley.

La percepción del autor es que, existe una distancia significativa entre la normativa vigente, la retórica de los discursos docentes y las efectivas prácticas educativas institucionales, que son las que, en última instancia, impactan en las efectivas prácticas en los Centros, en torno a los Derechos Humanos en la Educación. Si bien esta hipótesis parecería

obvia, el positivismo parte del supuesto que la norma transforma la realidad.

(...) el derecho, solo si lo entendemos como una clase de institución social que puede decirse que existe sólo si es realmente vigente y dirige la conducta humana en la comunidad. Toda teoría general del derecho que sea adecuada debe ofrecer una aproximación satisfactoria del derecho como fenómeno social. (Postema, 1982, p. 165)

Por su parte Coleman (1982) ha dado el nombre de “tesis de los hechos sociales” a aquella que pretendería sostener que “siendo el derecho una práctica social normativa es hecho posible por algún conjunto de hechos sociales.” (p. 395). Por lo tanto, no alcanza con la norma, si esta no ha sido apropiada por la sociedad.

La complejidad de estos fenómenos, no se agotan en lo formal, Espinoza (2009), construye una explicación plausible interpelando la realidad. Expresa que es posible distinguir tres perspectivas diferentes: la retórica de la política, la política que es impulsada legalmente y la política que se implementa en la práctica. Entre estas tres dimensiones existe una brecha importante, el discurso compartido por los diferentes colectivos: directivos, docentes, padres, estudiantes; valora la inclusión; la normativa, poco a poco, va creando el marco jurídico adecuado, aunque no siempre recoge las necesidades; y las prácticas no son necesariamente las que expresan los discursos o las normas.

Uno de los referentes académicos más importantes en las investigaciones sobre inclusión es Ainscow (2001), quien advierte que:

La legislación por sí sola no asegura el éxito de la inclusión educativa, es un aspecto muy importante, ya que contar con ella permite establecer derechos y responsabilidades, articular políticas intersectoriales y sectoriales y asegurar la prestación y mantenimiento de recursos y servicios. (p. 26).

En términos generales, el discurso políticamente correcto es el que expresa la importancia de incorporar a todos al sistema educativo. Pero, en los hechos sigue existiendo, un importante número de situaciones en las que se aconseja que determinado estudiantado, no concurra más a un centro. En la experiencia de este investigador, tanto en la dirección de centros educativos como en la supervisión; muchas veces existe una especie de expulsión encubierta. Por supuesto que no todos los actores emiten ese mensaje, pero un número importante de docentes se alinean en la posición referida. No todas las políticas que se implementan en la práctica están alineadas con los presupuestos expuestos en la ley. En este contexto, el Derecho a la Educación, queda en el discurso, o solo es asegurado para aquellos que no incomodan a las instituciones ni a los colectivos docentes y les permite continuar con las mismas prácticas educativas.

Capítulo 2: Marco metodológico

En este apartado se ofrece una descripción y justificación detallada de los métodos con que se dió respuesta a las preguntas de investigación. Se incluyó información de carácter analítico sobre la unidad de análisis, una descripción de las variables de interés y su operacionalización. Así mismo, se presenta el enfoque metodológico, las técnicas de relevamiento de datos seleccionadas y de análisis, que fueron utilizadas, el diseño de los instrumentos y su validez y confiabilidad. Finalmente, una descripción de las limitaciones del estudio.

2.1. información de carácter analítico sobre la unidad de análisis

Las unidades de análisis en esta investigación son docentes y directivos de los centros educativos de Ciclo Básico elegidos, se relevó información pertinente sobre: Currículo, Currículo Real, Inclusión, Adecuaciones Curriculares, Derechos Humanos y Gestión Educativa.

2.2. Descripción de las variables de interés y su operacionalización

A los efectos de corroborar la Hipótesis central se definieron categorías para el Currículo Real y la Inclusión. A su vez, en cada categoría se definen dimensiones.

Las categorías definidas en el Currículo real fueron: métodos, acuerdos pedagógicos institucionales, actitud docente, procesos de comunicación en la actividad educativa, enfoque y evaluación. En cada categoría se definieron dimensiones.

2.2.1. Operacionalización del Currículo Real.

2.2.1.1: Métodos.

Aquí se señalan dos dimensiones: a) métodos expositivos y b) métodos participativos.

2.2.1.2. Acuerdos pedagógicos institucionales.

Las dimensiones definidas son: a) Función normalizadora. b) Atiende la diversidad

2.2.1.3. Actitud del docente.

a) Actitud inclusora. b) Actitud exclusora.

2.2.1.4. Los procesos de comunicación en la actividad educativa.

a) Para todos. b) Para algunos.

2.2.1.5. Enfoque.

a) Técnico. b) Práctico.

2.2.1. 6. La evaluación.

a) Como medición. b) Como comprensión.

2.2.2. Operacionalización de la Inclusión.

La otra variable relevante sería, Inclusión, a los efectos de conocer si esta se logra o no, es necesario también desagregar en categorías que puedan dar cuenta de si se asegura, o no. Estas, a su vez en dimensiones que permitirán conocer si el centro cumple con la normativa prescripta y si se consigue la educación de todos los estudiantes, que es un Derecho Humano

fundamental.

Las categorías de la inclusión que se consideraron fueron: realización de adecuaciones curriculares, acceso a información y elaboración de proyectos en los espacios institucionales, fracaso escolar, niveles de escolarización de estudiantes con adecuaciones curriculares y cumplimiento con las orientaciones sobre inclusión. A su vez cada categoría se operacionalizó en dimensiones.

2.2.2.1. Realización de adecuaciones curriculares.

a) Se realizaron. b) No se realizaron.

2.2.2.2. Acceso a información y elaboración de proyectos en los espacios institucionales.

a) Todos los docentes participaron. b) Algunos docentes participaron.

2.2.2.3. Fracaso escolar.

a) Porcentaje de promoción. b) Porcentaje de repetición. c) Porcentaje de desvinculación.

2.2.2.4. Niveles de escolarización de estudiantes con adecuaciones curriculares.

a) Similares al resto. b) Mejores que el resto. c) Peores que el resto.

2.2.2.5: Cumplimiento con las orientaciones sobre inclusión.

a) Muy bueno, b) Adecuado, c) Inadecuado.

2.3. El enfoque metodológico

La investigación es de corte cuali- cuantitativa, debido a que la información que se va a relevar está referida fundamentalmente a cualidades de las variables, no obstante, se trabajaron algunos datos, referidos al contexto y a resultados, que es necesario procesar con herramientas cuantitativas. Por otra parte, es de carácter exploratorio y descriptiva, ya que existen pocos antecedentes, sobre este tipo de investigaciones, para apuntalar esta decisión se fundamentó en el trabajo realizado por (Hernández, Fernández, & Pilar, 1997), quienes afirman:

(...) los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. Es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que únicamente hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio. (p. 13).

Dankhe (1986), profundiza este enfoque, afirmando que:

(...) los estudios exploratorios nos sirven para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real, investigar problemas del comportamiento humano que consideren cruciales los profesionales de determinada área, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones posteriores o sugerir afirmaciones (postulados) verificables. (p. 412).

Continúa diciendo que “frecuentemente el propósito del investigador es describir situaciones y eventos”. O sea, relatar cómo se manifiesta determinado fenómeno. A través de los estudios descriptivos buscan identificar y caracterizar los principales atributos “de personas, grupos, -comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis”. Establecen mediciones sobre distintos “aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar”. En una concepción científica determinada, describir es medir. O sea que “se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así -y valga la redundancia- describir lo que se investiga.”

En función de los objetivos y preguntas de investigación el diseño y enfoque metodológico se construyó, a partir de considerar los aportes de la triangulación metodológica y la combinación estratégica de métodos, fuentes y datos. (Schmelkes, 2001).

Siguiendo a Cook & Reichard, (1982), se trató de buscar las compatibilidades y complementariedad entre la investigación cualitativa y la cuantitativa, procurando la articulación entre los datos empíricos recogidos y las formulaciones más abstractas que surgen del análisis de los discursos.

Existe sin duda una cierta ventaja pedagógica en la forma dialéctica de argumentar que polariza los métodos cualitativos y cuantitativos. Por ejemplo, a menudo resulta más fácil formular un caso estableciendo una dicotomía en el continuo entre los polos opuestos para que se revele con mayor claridad la dimensión del interés. Pero ya se ha aprendido la lección de que los métodos cuantitativos se pueden emplear en exceso y ha llegado el momento de impedir que el péndulo oscile de un extremo al otro. Es tiempo de dejar de alzar muros entre los métodos y de empezar a tender puentes. Tal vez estemos todavía a tiempo de superar el lenguaje dialéctico de los métodos cualitativos y cuantitativos. (p. 15).

El objeto de estudio es el currículo real y su aplicación en el Ciclo Básico de Educación Secundaria. Se pueden distinguir tres aspectos a considerar, el currículo prescripto o explícito, el currículo oculto y el currículo real. Este último es el que más impacta en las instituciones. Representa la apropiación, por parte del colectivo institucional y cada docente, de los otros dos. A los efectos de poder analizar como incide en la inclusión, y poder trabajar el problema de investigación, es preciso desagregar en dimensiones observables y construir indicadores que permitan evaluar el currículo real en una institución.

2.4. Las técnicas de relevamiento de datos seleccionadas y de análisis.

2.4.1. Muestreo de los Centros.

A los efectos de la selección muestral se relevaron diferentes culturas institucionales. Los centros educativos considerados están contextualizados en entornos diferentes, pero, poseen planes iguales; de esta forma se visualizó si la adaptación del currículo real al contexto, puede operar como obstáculo o facilitador de la inclusión. Los liceos serán similares en cuanto a su población estudiantil, esto disminuyó las posibilidades de explicación de los modelos de intervención por la escala; pero, con características y perfiles heterogéneos, a los efectos de poder relevar la complejidad de diferentes escenarios. Posteriormente se realizaron algunas comparaciones, sin pretender generalizar.

Los dos liceos son Ciclo Básico de una Capital Departamental. Ambos cuentan con un número importante de docentes con formación, es decir, con titulación de los Institutos de Formación Docente y reciben una importante población estudiantil. Se aplica el plan 2006, que incorpora el “EPI” en Matemática y Lengua. El “EPI”, es un espacio en el que el colectivo docente trabaja con los estudiantes a los efectos de reforzar los conocimientos en estas asignaturas. La carga semanal de cada asignatura, por grupo, es de cuatro horas; teniendo cada grupo de primero y segundo año del Ciclo Básico una hora semanal de “EPI”, en este espacio se trabaja con un grupo más reducido de estudiantes, a los efectos de poder realizar una atención más personalizada.

La muestra es intencional, no pretendió ser representativa del universo, sino que se construyó con fines teóricos, se seleccionó, a partir de datos aportados por informantes calificados, procurando cubrir los diferentes estilos docentes de cada centro, en función de los propósitos y características de la investigación.

Esta selección de centros brindó cierta diversidad de propuestas que permitió tener una visión más amplia del sistema educativo.

2.4.2. Selección de las asignaturas.

Se eligieron dos asignaturas: Matemática y Lengua, porque son las que implementan el

EPI. Se elige Ciclo Básico para homogeneizar los contenidos. Como en el planteo del problema de investigación resulta importante el vector experiencia docente, los años de antigüedad fueron considerados para la selección de las personas a ser entrevistadas.

2.4.3. Selección de los docentes.

En la formulación del problema fue relevante saber qué piensan y qué hacen los docentes, ya que algunas categorías del currículo real se expresan en la práctica docente, como, la actitud docente, el método utilizado, los procesos de comunicación y el enfoque, los que se despliegan en el aula. Así mismo es importante también el “efecto establecimiento” (Scuro, 2014) donde el liderazgo de los directivos es fundamental, en el centro realizan los acuerdos institucionales y generalmente se define la forma de evaluar, por lo cual, los primeros fueron visitados en el EPI, para observar las clases y unos y otros fueron entrevistados.

Una vez elegidos los liceos, se seleccionaron docentes por asignatura, se trató de visualizar las diferencias prácticas y posicionamientos ideológicos, a partir de una grilla codificada, (tabla 3). Para observar diferentes intervenciones; se procuró contar con observaciones y prácticas diferentes para cada asignatura, esta polarización permitió contar con más elementos para ponderar las diferencias. De esta forma la muestra quedó conformada por ocho docentes, cuatro de cada asignatura, con modalidades diferentes.

2.5. El diseño de los instrumentos y su validez y confiabilidad

Los instrumentos utilizados fueron la observación, el análisis documental y la entrevista, esta última semiestructurada.

El procedimiento y diseño metodológico posteriormente prevé la recolección de evidencias y registros empíricos sobre las variables. Hernández Sampieri (2007) escribe este proceso en los siguientes términos:

Una vez que se seleccionó el diseño de investigación y la muestra de acuerdo con el problema de estudio e hipótesis, la siguiente etapa consiste en relevar la información, para ello se aplican diferentes instrumentos para conocer el comportamiento de sobre las variables implicadas en la investigación. (Hernandez, 2007)

La observación se realizó en clases de EPI de Matemática y de Idioma Español de cada Centro Educativo. El análisis documental se realizó en las libretas del colectivo docente, en el espacio dedicado al EPI y al seguimiento de estudiantes con materias previas. También se estudiaron las actas de coordinación y otros documentos del centro consensuados por los docentes, así mismo, se estudiaron los resultados en las actas de la reunión confirmatoria, estas reuniones son fictas y se celebran después del periodo de exámenes de febrero, a los efectos de determinar el pasaje de grado de los estudiantes que han quedado con fallo condicional en la reunión final.

En cada caso se realizó una entrevista a la dirección, a dos docentes de Matemática y a dos docentes de Lengua, en cada institución. Es decir, los instrumentos de recolección de datos fueron aplicados a una muestra cualitativa, el procedimiento es avalado por Julio Mejías Navarrete (2002), quien expresa: “La muestra cualitativa es una parte de un colectivo o población elegida mediante criterios de representación socioestructural, que se somete a investigación científica social con el propósito de obtener resultados válidos para el universo.” (p. 116).

2.5.1. Instrumentos utilizados.

2.5.1.1. Entrevistas a directivos, docentes de Lengua y docentes de Matemática.

Las unidades de observación y de análisis, como ya se ha expresado, fueron docentes y directivos. Un directivo y dos docentes de cada asignatura elegida en cada centro educativo, la muestra en total estará formada por 10 docentes. En cada centro, se tomó una representación de los diferentes colectivos para la entrevista.

Para el caso del colectivo docente, se ha elegido entre los de más antigüedad en el centro, dispuestos a realizar la entrevista, se buscó seleccionar docentes con modalidades diferentes, según la mirada experta de la dirección de cada institución. Como expresa Mejías (2002), “La representatividad posibilita a la muestra cualitativa reproducir las características principales del universo, es decir, ser un reflejo del universo, de tal modo que estudie, describa y explique al objeto de estudio.” (p. 117)

2.5.1.2. Matriz de análisis de documentos.

A los efectos de dar cuenta del problema de investigación, se utilizará también la investigación documental, a tales efectos se relevaron los siguientes documentos:

Libretas docentes de estas clases.

Actas de coordinaciones parciales.

Actas de coordinaciones generales.

Calificaciones finales de estudiantes del centro por año y de todo el ciclo básico en febrero, después de la reunión.

Calificaciones finales de estudiantes del centro por año y de todo el ciclo básico en febrero, después de la reunión. con adecuaciones curriculares.

Monitor educativo de Secundaria.

Tabla 1: Códigos según categorías del currículo real y dimensiones de las categorías, en función de los instrumentos utilizados

Categorías	Dimensiones	Instrumento	código
Métodos utilizados	Método expositivo	Entrevista	Ca1
Métodos utilizados	Método participativo	Entrevista	Ca2
Acuerdos pedagógicos institucionales	a) función normalizadora	Entrevista	Cb1
Acuerdos pedagógicos institucionales	b) Atiende la diversidad	Entrevista	Cb2
Actitud del docente	a) actitud inclusora	Visita	cc1
Actitud del docente	b) actitud exclusora	Visita	cc2
Distribución de la cultura	a) para todos	Visita	cd1
Distribución de la cultura	b) para algunos	Visita	cd2
Enfoque docente	a) Técnico	Visita	ce1
Enfoque docente	b) práctico	Visita	ce2
La forma de evaluar	a) como medición	Visita	cf1
La forma de evaluar	b) como comprensión	Visita	cf2

Elaboración propia.

Fuente: revisión bibliográfica

A los efectos de realizar el análisis de los resultados, se codificaron los factores básicos que agrupa el tratamiento del currículum, el grado de conocimiento de la normativa, la posición frente a las políticas inclusoras, facilitadores y obstáculos, las experiencias exitosas y las características de cada uno de los centros. Así mismo, se construyeron las categorías para la inclusión y también se codificaron, como se muestra en la tabla 2.

La implementación de acuerdos institucionales, el acceso a la información por parte del colectivo docente, el trabajo con las adecuaciones curriculares, procurando atender la diversidad y asegurando el derecho a la educación; conjuntamente con el seguimiento de las indicaciones de las inspecciones de asignatura, fueron relevados a partir de indicadores construidos para el caso.

Tabla 2: Códigos según categorías de la inclusión y dimensiones de las categorías en función de los instrumentos utilizados

Categorías	Dimensiones	Instrumento	código
Implementación de proyecto en los espacios institucionales.	a) se implementó	Entrevista	IP1
	b) no se implementó	Entrevista	IP2
Acceso a información en los espacios institucionales.	a) existe acceso	Entrevista	IA1
	b) no existe acceso	entrevista	IA2
Realización de adecuaciones curriculares.	Se realizaron	Entrevista Análisis documental	IR1
Realización de adecuaciones curriculares.	No se realizaron	Entrevista Análisis documental	IR2
Fracaso escolar	% de promoción	Análisis documental	IF1
	% de repetición		IF2
	% de desvinculación	Análisis documental	IF3
Niveles de escolarización de estudiantes con adecuaciones curriculares.	Mejores que el resto	Análisis documental	IN1
	Similares al resto		IN2
Niveles de escolarización de estudiantes con adecuaciones curriculares.	Peores que el resto	Análisis documental	IN3
Cumplimiento con las orientaciones sobre inclusión:	Muy bueno	Entrevista Análisis documental	IO1
	Adecuado		IO2
	Inadecuado	Entrevista Análisis documental	IO3

Elaboración propia

Fuente : revisión bibliográfica

Tabla 3: Variables, categorías, dimensiones y códigos

Variables	Categorías	Dimensiones	Códigos
Currículo real	Métodos utilizados	métodos expositivos.	Ca1
	Métodos utilizados	métodos participativos.	ca2
	Ideas previas de los docentes:	Influidas por un modelo tradicional	cb1
	Ideas previas de los docentes:	b) Influidas por un modelo innovador.	cb2
Inclusión	Implementación de proyecto	a) se implementó	IP1
Inclusión	Implementación de proyecto	b) no se implementó	IP2
Inclusión	Apropiación por parte de los docentes del concepto de adecuación curricular.	a) existe apropiación	IA1
Inclusión	Apropiación por parte de los docentes del concepto de adecuación curricular.	b) no existe apropiación	IA2
Inclusión	Realización de adecuaciones curriculares.	a) se realizaron	IAC1

Inclusión	Realización de adecuaciones curriculares.	b) no se realizaron	IAC2
-----------	---	---------------------	------

Elaboración propia.

Fuente: revisión bibliográfica

2.5.2. Evaluación y Monitoreo.

La evaluación y validación de instrumentos se desarrolló a partir de la aplicación de un pre-test a cuatro docentes, con la finalidad de evaluar la interpretación y sentido de las preguntas, la secuencia, claridad y el grado de exhaustividad en la construcción de variables, los indicadores y las categorías. Además, se realizó un monitoreo permanente de todo el proceso de investigación en función de las fases y etapas previstas en el diseño. Se aplicaron instrumentos de registro y matrices de observación para observar y evaluar la lógica interna del proyecto, identificando cómo los resultados parciales y la acumulación de evidencias cumplen con el criterio de recoger datos que respondan a los objetivos específicos, las preguntas y las hipótesis de investigación.

Los instrumentos de recolección de los datos, así como las mediciones, debe reunir dos requisitos: validez y confiabilidad. La confiabilidad de un instrumento está dada por la posibilidad de que aplicado, más de una vez, al mismo sujeto, en condiciones similares, produce los mismos resultados. La validez, se refiere al hecho de que un instrumento mide lo que realmente pretende medir.

No es sencillo lograr instrumentos que cumplan con estas condiciones, una forma de asegurar que es el adecuado, es usar instrumentos que ya están probados en investigaciones anteriores, no obstante, tratándose de una investigación en la que se encontraron pocos antecedentes, no se hallaron instrumentos, por lo cual hubo que construirlos.

La validez de contenido fue compleja de obtener. Fue necesario revisar cómo ha sido utilizada la variable en la investigación. Y se elaboró un conjunto de ítems posibles para medir la variable y sus categorías .

Posteriormente, se consultaron a investigadores expertos, para ver si el universo era exhaustivo. Se seleccionaron los ítems bajo una cuidadosa evaluación. De este modo, cuando la variable tuvo diversas categorías en su composición, se seleccionaron azarosamente, algunos ítems. Se administraron los ítems, se correlacionaron las puntuaciones de los ítems entre sí y se obtuvieron correlaciones fueron altas. (Bohrnstedt, 1976).

La validez y confiabilidad de los instrumentos fue detallada en el apartado construcción de instrumentos. Además, se realizó un monitoreo permanente de todo el proceso de investigación en función de las fases y etapas previstas en el diseño. Se aplicaron instrumentos de registro y matrices de observación para observar y evaluar la lógica interna del proyecto, identificando cómo los resultados parciales y la acumulación de evidencias cumplen con el criterio de recoger datos que respondan a los objetivos específicos, la pregunta y las hipótesis de investigación.

2.5.3. Aplicación de los instrumentos de recogida de datos.

A los efectos de analizar las informaciones recogidas se definieron dimensiones e indicadores que dan cuenta de cómo se desarrolla el currículo real, posteriormente se codificaron a los efectos de poder evaluar los discursos y las prácticas en el centro.

La reducción de los datos permitió establecer dimensiones a las que se les asoció categorías y códigos (cuadro 3). Este procedimiento es producto del fraccionamiento y clasificación del texto en partes (Mejía, 2011) según las características del contenido para facilitar la comparación de la información cualitativa transcrita. También se utilizó “otra forma de análisis de categorización que incluye clasificar los datos en temas y asuntos más amplios”. (Maxwell, 1996, p. 74).

2.5.4. Planificación y realización de las entrevistas.

La planificación de la entrevista, tanto a directivos, como a docentes fue similar. En ambos casos se trató de entrevistas semi-estructuradas; y se construyeron guías específicas para cada colectivo. En primer lugar, se definieron las categorías, en este caso currículo real e inclusión y las dimensiones de cada uno según cuadros 1 y 2. También se definieron las mismas para la pauta de visita y el análisis documental.

Así mismo, se estableció la relación entre las preguntas de la entrevista y los objetivos de la investigación, a los efectos de evaluar las percepciones que afirman poseer los docentes, respecto a la inclusión y el currículo. Se construyeron las preguntas, tanto a docentes de aula como a directivos, procurando relevar información que permita dar respuesta a los objetivos de la investigación.

Para analizar el estado actual del abordaje de la Inclusión Educativa, su relación con el Currículo Real, se procuró determinar primero en el discurso del colectivo docente, la concepción a la que adscriben, para posteriormente cruzar con las prácticas reales observadas en las clases; en particular en el EPI, que es donde se atiende a los estudiantes con mayores dificultades, o donde se realiza la retroalimentación cuando es necesaria. En el caso de los directivos se relevó el discurso, cruzando con la documentación que existe en el centro.

Tabla 4: Objetivos de la investigación y actores entrevistado

Objetivo General	Objetivos específicos	Actor entrevistado
Analizar el estado actual del abordaje de la inclusión educativa, su relación con el currículo real y el aprendizaje del estudiantado en el Ciclo Básico de Educación Secundaria, en dos liceos, de una capital departamental, del área metropolitana del Uruguay.	Identificar los factores básicos que agrupa el tratamiento del currículo.	Profesor
		Directivo
	Analizar las percepciones de docentes y directivos, con respecto a las políticas de inclusión educativa en el centro.	Profesor
		Directivo
	Evaluar los acuerdos institucionales en relación con la inclusión educativa.	Profesor
		Directivo

Elaboración propia.

Fuente: revisión bibliográfica

2.5.5. Análisis documental.

El análisis de documentos permitió recoger información relevante que cruzada con la obtenida en las entrevistas y en la observación de clases permitió obtener información más confiable.

Se analizan los siguientes documentos: libretas docentes, actas de coordinaciones parciales en la que participa el profesorado investigado, actas de coordinaciones generales, registro de adecuaciones curriculares y actas de reuniones finales.

2.5.5.1. Análisis de las libretas.

En las libretas docentes se observó cómo se registra la documentación del EPI y el seguimiento de estudiantes con previas. Las libretas dieron cuenta de la sistematización en el desarrollo del currículo real en cada docente estudiado, cómo incorporó estrategias que permitieron la inclusión y de qué manera se aseguró la sostenibilidad de un proyecto de trabajo.

Tabla 5: Instrumento de relevamiento del EPI

Libreras de EPI	Docente
¿Se han tenido en cuenta los resultados del diagnóstico cognitivo aplicado en el comienzo de los cursos para las derivaciones?	

¿Tiene registradas las pautas de inspección?	
¿Se han definido objetivos?	
¿Existe planificación del espacio?	
¿Están previstos los contenidos a trabajar?	
¿Se establece una secuencia de actividades?	
¿Se establece una forma de evaluación o de cierre del proceso?	
Existe una documentación detallada de cada estudiante.	

Elaboración propia.

Fuente: revisión bibliográfica

La Reformulación 2006 del plan de estudios para el Ciclo Básico (Of. 9193/05) asigna 5 horas semanales (4+1) a Idioma Español y crea un Espacio Pedagógico Inclusor “en el que se atenderán a estudiantes que a criterio del cuerpo docente, presentan dificultades o en situaciones especiales, como la corrección de una evaluación, sea necesario la concurrencia de la totalidad del grupo. No se trata de hacer lo mismo que en las clases comunes, sino de un espacio en el que docentes y estudiantes construyen desde la diversidad de sus saberes. (CES, 2007)

Se dictarán en el interior del turno, pero se sugiere a primera hora o a última hora tendrán una carga horaria de una hora semanal por asignatura y por grupo. “Es evidente que un reto fundamental al que estamos enfrentados es del conseguir atender adecuadamente y con criterios de equidad a un alumnado diverso en sus intereses, capacidades y motivaciones” (CES, 2007, p. 2) Se trata de buscar estrategias que ayuden a desarrollar las respuestas específicas que un estudiantado heterogéneo necesita. “A lo largo del curso podrán ser integrados a este espacio, otros estudiantes independientemente de la calificación (aceptable o no), y también aquellos que manifiesten espontáneamente su deseo” (CES, 2007).

Tabla 6: Variables, Categorías y dimensiones

Ítems	Categorías	Objetivo específico	Categorías y dimensiones
1) Se hace referencia al tema de la inclusión:	1. Nunca 2. Ocasionalmente 3. Persistentemente 4. Siempre	Analizar las percepciones de docentes y directivos, con respecto a las políticas de inclusión educativa en el centro.	Actitud del docente: las dimensiones definidas son a) actitud inclusora. b) actitud exclusora.
¿Cuál es la valoración de los docentes del tema?	Muy buena. Adecuada		
3) ¿Qué estrategias han pensado?		Identificar los factores básicos que agrupa el tratamiento del currículum.	Los métodos utilizados: aquí señalaremos dos dimensiones: a) métodos expositivos. b) métodos participativos.
4) Que estrategias se han implementado?			
5) Hay referencias teóricas?	Sí Pocas No		Ideas previas de los docentes: a) Influidas por un modelo tradicional b) Influidas por un modelo innovador.
6) Se ha discutido la circular de adecuaciones curriculares?	Sí No	Evaluar los acuerdos institucionales en relación con la inclusión educativa.	Apropiación por parte de los docentes del concepto de adecuación curricular. a) existe apropiación. b) no existe apropiación.

7) Se han realizado instancias de formación sobre el tema?	Sí No	Implementación de un proyecto específico de inclusión en el centro. a) se implementó. b) no se implementó-
¿Forma parte de la agenda la formación de los docentes en este tema?	Sí No	Apropiación por parte de los docentes del concepto de adecuación curricular. a) existe apropiación. b) no existe apropiación
9) ¿Se han realizado investigaciones en el centro?	Sí No	Implementación de un proyecto específico de inclusión en el centro. a) se implementó. b) no se implementó-

Elaboración propia

Fuente: revisión bibliográfica

2.5.5.2. Actas de coordinaciones parciales en la que participan los docentes investigados.

Cada docente tiene asignadas horas de coordinación parcial y coordinación general, las coordinaciones parciales se realizan según tres modelos:

Coordinaciones interdisciplinarias por nivel, donde cada docente acuerda con colegas del mismo curso el perfil de egreso del alumno de CB y el nivel de exigencia, se establecen criterios para procesar los resultados de las diferentes instancias de evaluación con el fin de reorientar los procesos de enseñanza y optimizar los resultados de aprendizaje.

Coordinaciones por área o asignatura, del mismo nivel donde se acuerdan estrategias para desarrollar la enseñanza de su especialidad, analizar y consensuar acuerdos referidos a criterios de evaluación en relación a nivel de exigencia “(...) apoyos a brindar a los alumnos en el período de las pruebas especiales y previo a los exámenes planificar estrategias en forma conjunta para el seguimiento de los alumnos con dificultades de aprendizaje”. (CES, 2007, p. 2).

Coordinaciones por proyectos: allí algunos docentes implementan apoyos especiales para los estudiantes. Dentro de los proyectos que se implementan en los centros, es de especial referencia las clases de apoyo o tutorías. Los estudiantes pueden concurrir fuera de su horario y el docente realiza una atención personalizada.

Tabla 7: Dispositivo de relevamiento de coordinaciones parciales

¿Qué tipo de coordinación es?	Por nivel
	Por área
	Por proyecto
¿Qué temáticas predominan?	Administrativas
	Contenidos
	Corrección de tareas
	Informaciones
	Didácticas
	Planificación
	Inclusión
	Clase de apoyo
¿Se hace referencia al tema de la inclusión?	1. Nunca
	2. Ocasionalmente
	3. Persistentemente
	4. Siempre
¿Cuál es la valoración de los docentes del tema?	Buena

	Mala
	No se realiza x
¿Qué estrategias han pensado?	Se documentan
	No se documentan
¿Forma parte de la agenda la formación de los docentes en este tema?	Sí
	No
	No aparece en los documentos
¿Se han realizado investigaciones en el centro?	Sí
	No
	No se registran

Elaboración propia.

Fuentes : revisión bibliográfica

2.5.5.3. Actas de coordinaciones generales.

A los efectos de relevar la información en las coordinaciones generales se construyó un instrumento que permitió conocer cómo trabajaron los docentes seleccionados, además de conocer cómo se trató el tema en los acuerdos del centro.

Tabla 8: Relevamiento de actas de coordinación

Actas de coordinación	Liceo A	Liceo B
Se hace referencia al tema de la inclusión		
¿Cuál es la valoración de los docentes del tema?		
¿Qué estrategias han pensado?		
Que estrategias se han implementado?		
Hay referencias teóricas?		
Se ha discutido la circular de adecuaciones curriculares?		
Se han realizado instancias de formación sobre el tema?		
¿Forma parte de la agenda la formación de los docentes en este tema?		
¿Se han realizado investigaciones en el centro?		

Elaboración propia.

Fuentes: revisión bibliográfica

2.5.5.4. Adecuaciones curriculares.

Tabla 9: Adecuaciones curriculares

Ítem	Categoría de análisis	Indicador
Liceo	De contexto	
Cantidad de adecuaciones.	Inclusión	
Esta el registro acumulativo de primaria		Cumplimiento con las orientaciones sobre inclusión: a) muy bueno b) adecuado. c) inadecuado.
Se consideró		Cumplimiento con las orientaciones sobre inclusión: a) muy bueno b) adecuado. c) inadecuado.

Se siguió el protocolo		Cumplimiento con las orientaciones sobre inclusión: a) muy bueno b) adecuado. c) inadecuado.
Se le dio vista a la familia o referente adulto		
Porcentaje de aprobación		
Porcentaje de repetición		
Porcentaje de desvinculación		

Elaboración propia

Fuente: revisión bibliográfica

Posteriormente, se realizó el análisis documental de las adecuaciones curriculares realizadas en el centro. Con respecto a las mismas, existen algunas informaciones de contexto como el liceo en el que se realizaron y otras referidas a la implementación del currículo. La circular N° 3224, viene acompañada de un protocolo de instrumentación y abordaje de las adecuaciones curriculares, en el mismo se establecen las pautas de cómo debe realizarse las mismas.

2.5.5.5. Actas de las reuniones finales.

A los efectos de conocer las calificaciones finales de los estudiantes y saber si efectivamente se cumple con el mandato de asegurar la inclusión, se estudian las actas de las reuniones confirmatorias de febrero.

2.5.5.6. Monitor educativo.

Por último se comparan los resultados de estudiantes en cada centro con los del monitor, donde se publican los resultados por centro, por departamento y de todo el país.

El Monitor Educativo Liceal facilita el acceso a información sistematizada sobre la educación secundaria pública en Uruguay desde 2008 a la fecha. Contiene información sobre las principales tendencias de los indicadores educativos para el total del país, por regiones, departamentos y por liceos. Permite realizar consultas predefinidas como la evolución de un indicador en particular o la visualización de la información por liceo. (CES, 2016).

2.6. Las limitaciones del estudio

2.6.1. Limitaciones de tiempo.

Esta investigación se desarrolló en un año lectivo, comenzando en octubre, más allá de la buena voluntad de los docentes y directivos, los compromisos propios de la gestión dificultó el trabajo.

2.6.2. Limitaciones de territorio.

A los efectos de hacer viable el estudio, el territorio se limitó a una ciudad capital departamental.

2.6.3. Limitaciones de recursos.

Al no existir financiación la investigación fue realizada con los recursos propios del investigador, esto limitó en parte el desarrollo de la misma.

2.6.4. Limitaciones de acceso a la información.

Además de las señaladas existieron algunas limitaciones de acceso a la información, ya sea por carecer los centros de información sistemática sobre algunas variables relevantes, como por no encontrarse en el centro por falta de registros. Así mismo, fue necesario adecuar los tiempos del investigador a las necesidades de los centros.

Capítulo 3: Análisis de resultados

3.1. Intercambio con los sujetos investigados y acceso a las fuentes

Para comenzar el análisis de resultados es relevante expresar que el colectivo docente entrevistado se mostró muy colaborativo con el trabajo, se facilitó el acceso a la documentación requerida y se permitió el intercambio en ambos centros, con las limitaciones expresadas en el capítulo anterior. Ese estado de ánimo, permitió realizar un trabajo acorde a la estrategia de investigación. Resulta significativo, que ninguno de los dos centros estudiados, tuviera procesada la información sobre estudiantes con adecuaciones curriculares. La misma fue relevada por el investigador, a partir de las actas de la reunión confirmatoria.

Se realizó el análisis por centro y posteriormente se compararon los resultados, a los efectos de conocer si la cultura institucional influye en la aplicación del currículo real.

A continuación se categoriza la muestra de docentes de cada institución. A tales efectos, se han definido categorías relevantes, como es formación, antigüedad en la docencia, y tiempo que han trabajado en la institución. Cada una de esas categorías da cuenta de la pertinencia de los juicios emitidos, la experiencia en la tarea docente y la participación en los valores propios de la cultura institucional de cada centro.

El aula es un lugar privilegiado donde el currículo se despliega para asegurar aprendizajes. La actitud docente referida a la inclusión es crucial. Resulta interesante observar como el profesorado con mayor formación están dispuesto a favorecer la inclusión, por otra, la permanencia en el centro explica la interiorización de la cultura institucional, también se puede sostener el supuesto que una mayor experiencia y efectividad en el cargo, implican mayor seguridad en las actitudes asumidas. De ese modo edad, antigüedad y carácter adquieren relevancia.

Las características de colectivo docente investigado en del liceo A son 3 profesoras y un profesor, dos egresados y dos no egresados, ambas estudiantes avanzadas, dos de ellos tiene una permanencia importante en el centro y dos ingresaron este año. Todos ellos tienen más de cinco años en el ejercicio de la docencia, por lo que pueden ser considerados docentes expertos. Siguiendo a Bereiter & Scardamalia, (1986): un profesor experto es un profesor con, al menos, cinco años de experiencia docente, y sobre todo un profesional con un "elevado nivel de conocimiento y destreza, cosa que no se adquiere de forma natural, sino que requiere una dedicación especial y constante" (p. 10). No obstante, no se puede concluir que haya una interiorización de la cultura institucional, ya que dos de ellas ingresaron al centro en el año 2017, los dos restantes, una tiene muchos años en el centro y el otro docente tiene poco más de cuatro años.

Tabla 10: Categorización de los docentes del Liceo A

Datos	AM1	AM2	AL1	AL2
Formación:	EPM4	Egresado	EL3	Egresada
Edad:	35	29	46	
Antigüedad en la educación:	5 años	5	25	
Antigüedad en Secundaria:	5 años	5	25	
Antigüedad en el cargo:	5 años	5	25	
Carácter del cargo:	I	E	I	E
Forma de acceso:	Lista	concurso	Lista	concurso
Desde cuándo trabaja en el Centro:	3/2017	marzo 2013	3/2017 95 al 98	Marzo del 2005

Elaboración propia
Fuente: Entrevista

En cuanto a las características de los docentes del liceo B, también son tres profesoras y un profesor, los cuatro egresados, tres de ellos son efectivos por concurso, lo que legitima sus saberes, la restante accedió por lista de interinos.

A los efectos de conocer cómo se han apropiado de la cultura institucional, es relevante considerar que todos tienen una permanencia importante en el centro, dos ingresaron en el año 2012, las otras dos, antes. No obstante, tienen más de cinco años en el ejercicio de la docencia, por lo que son docentes con experiencia. Por lo tanto, se podría concluir que hay una interiorización de la cultura institucional, ya que dos de ellas ingresaron en el año 2012. Los dos restantes, una tiene quince años en el centro y el otro docente tiene siete años en el liceo.

Tabla 11: Categorización de los docentes del liceo B

Datos	BM1	BM2	BL1	BL2
Formación:	Egresada	Egresada	Egresado	Egresada
Edad:	37	33	35	34
Antigüedad en la educación:	17	12	12	7
Antigüedad en Secundaria:	17	12	12	7
Antigüedad en el cargo:	17	12	12	7
Carácter del cargo:	E	E	efectivo	Interina
Forma de acceso:	Concurso	Concurso	concurso	Lista
Desde cuándo trabaja en el Centro:	marzo 2002	Marzo 2012	Marzo 2010	Marzo de 2012

Elaboración propia
Fuente: entrevista

3.1.1. Características de los Directivos.

Los Directivos de los Centros considerados son docentes con amplia experiencia, ambas accedieron a la dirección por concurso de oposición libre en el año 1998 y tomaron posesión en el año 1999. Una de ella, la directora del liceo A, ha permanecido en el centro desde esa fecha, la otra directora está en el liceo B desde el año 2013. Debido a una licencia de la directora titular, que se enfermó, se entrevistó a la directora suplente, que es una profesora joven, con buena formación docente, pero sin experiencia en la función directriz.

A los efectos de contestar las preguntas del cuestionario, ella buscó apoyo en el profesorado con amplia permanencia en el liceo. Posteriormente, se decidió entrevistar también a la directora titular, para poder tener un panorama más claro de la conducción del centro.

Tabla 12: Características de los Directivos entrevistados

Datos	Directora liceo A	Directora liceo B suplente	Directora liceo B Titular
Formación:	Prof. De Química	Egresada Historia	Egresada Filosofía
Edad:	57	28	57
Antigüedad en la educación:	38	6 años	36
Antigüedad en Secundaria:	38	6 años	36
Antigüedad en el cargo:	18 años	15 días	5 años
Carácter del cargo:	efectiva	Suplente	Efectiva
Forma de acceso:	concurso	Art. 20	Concurso

Desde cuándo trabaja en el Centro:	1996	2015	2013
------------------------------------	------	------	------

Elaboración propia

Fuente: Entrevista

3.1.2. Observaciones de clases.

En la observación de las clases se percibe el modo en que trabajan los docentes, si bien, el hecho de que exista un observador altera la cotidianidad, es posible observar las prácticas, cruzando con documentación como los cuadernos y con la documentación de las actividades, se puede obtener una aproximación a las prácticas efectivas.

La observación de clases releva diferentes variables, las primeras son las variables de contexto, estas se refieren al tamaño de los grupos visitados, la cantidad de estudiantes derivados al EPI.

Así mismo, de la documentación relevada en clase se puede conocer la cantidad de estudiantes con nota insuficiente y cuantos efectivamente concurren al espacio.

Tabla 13: Variables de contexto en la observación de clases

	AM1	AM2	AL1	AL2	BM1	BM2	BL1	BL2
Cantidad de estudiantes en el grupo	33	25	32	30	20	28	25	28
Cantidad de estudiantes con nota insuficientes	11	5	9	12	10	21	0	2
Cantidad de estudiantes con la asignatura previa	No Corresponde	1	No Corresponde	No Corresponde	No Corresponde	No Corresponde	No Corresponde	No Corresponde
Cantidad de estudiantes derivados al Epi.	Rotativa	Rotativa	Rotativa	Rotativa	4	Rotativa	Rotativa	Rotativa
Cantidad de estudiantes que concurren al Epi.	11	6	9	12	4	19	8	20

Elaboración propia

Fuente: Observación de clase

Algunas particularidades que surgen de la tabla. Los grupos del Liceo A son más numerosas que los del Liceo B.

Así mismo si se compara con el monitor educativo, en el año 2016, los estudiantes por grupo en el ciclo básico eran de 26,3 estudiantes por grupo y en el departamento eran de 25,1. Aquí se encuentra una diferencia entre ambas instituciones, mientras el liceo A, tiene un

promedio de 30 estudiantes por grupo, cinco más que el promedio departamental y casi cuatro más que el promedio nacional, el liceo B se encuentra en la media departamental y levemente por debajo de la media nacional.

3.2: Liceo A

3.2.1. Docente AM1.

La docente es estudiante avanzada (ver cuadro 10), puede considerarse que está entrando a la categoría de experta, aunque recién este año se incorporó al centro.

La profesora se define como: “poco expositiva, más bien, yo creo que constructiva, el conocimiento se construye entre todos, por lo menos eso intento. Y si bien se centra en el aprendizaje, como que se dan otras cosas también, no solamente se trata de matemática en la clase en general, casi todas las clases aparecen otros temas.”

Esta autodefinition se vio también en la visita a la clase, donde existió muy buena relación con los estudiantes, se atendieron las diferencias y se promovió el trabajo autónomo. Con relación a la documentación está incompleta, no se percibe la relación entre la evaluación diagnóstica y las estrategias aplicadas, el trabajo es más intuitivo que sistemático. Los estudiantes van al EPI en forma rotativa, no siguiendo las pautas de la inspección de asignatura. En la observación de la clase se percibió creatividad, en la docente, las propuestas fueron originales y motivantes, basadas en juegos que desafían la inteligencia; se percibió buen vínculo con el estudiantado y promoción de los aprendizajes.

Cuando se preguntó a la profesora si conocía: “¿Otras formas de trabajar la inclusión?” Contestó; “Sí, sí, un montón con proyectos paralelos a lo que es la currícula, digamos. Yo integro otros proyectos, como el proyecto rompecabezas, por ejemplo, una radio, un diario con actividades paralelas que no son el aula que resultan mucho más efectivas que las que se realizan en el aula, que se logra la integración, más allá de orientación sexual, clase social, problemática familiar, etc.”. El discurso es coincidente con la actitud de la docente en clase. Referido a las razones por la que trabaja de ese modo y no de otro, expresa:

“Creo que tiene que ver con la impronta personal, no conozco otra forma de trabajar, en lo que refiere al trabajo en este centro, ¿por qué no hay proyectos paralelos? Bueno, porque no hay, esta actividad de hoy está buena, sirve mucho para la inclusión, pero en general no hay en este centro, el centro está organizado así, digamos”. De su discurso surge que no existe una planificación institucional en ese sentido, sino que es una actitud personal.

Más adelante en la entrevista resalta su concepción inclusora: “Puede sí, no solo del modelo educativo, o el modelo en el que vos te bases, tiene que ver con otras cosas, sobre todo en el ciclo básico, tiene que ver con qué se yo, con el entorno familiar, con el apoyo que reciba el estudiante, yo que sé, te diría hasta si comió o no comió, si se alimentó o no, si tiene padre, o madre o un adulto responsable que lo guíe”. La docente muestra una gran sensibilidad que le permite abordar las prácticas de manera inclusiva. Referido a las adecuaciones curriculares declara no conocer las circulares, expresa que no han sido trabajadas en coordinación y desconoce quien gestiona las adecuaciones en el Centro.

3.2.2. Docente AM2.

El docente egresado, efectivo grado 2 (ver cuadro 10), puede considerarse que está entrando a la categoría de experto, hace cuatro años que trabaja en el centro.

Al preguntarle: “¿Cómo podría describir su estilo de trabajo en el aula?” contesta; “Trato de no generar mucho trabajo de mi parte, orientarlos pero promover que ellos busquen los caminos” se ubica, en función del método utilizado como participativo y referido a las ideas previas del docente, parecen influidas por la teoría constructivista. Esta actitud es congruente con la información recogida en la visita de clase, el docente establece un buen vínculo con

sus estudiantes, realiza propuestas interesantes, promueve la autonomía. Igual que la profesora AM1, no realiza una planificación exhaustiva y si bien realiza prueba diagnóstica no se ve reflejada en la planificación del espacio, no se plantean objetivos ni se ajusta a las pautas de inspección de asignatura.

Referido a otras formas de enseñar expresa: ¿Le parece que con ese modelo de trabajo los estudiantes aprenden más que con otros?

“Depende de cuáles son los objetivos perseguidos, como se implementa la política educativa y qué busca esta, es importante definir qué queremos que se aprenda, pero además, que aprendan más o menos depende de otros factores, el aprendizaje es siempre multifactorial, depende de la institución y sus apoyos, también es importante la comunidad, los padres y familiares, como apuntalan el aprendizaje de los estudiantes”. Cuando se le pregunta si “¿Existe algún proyecto en su centro que atienda la inclusión? Contesta: La psicóloga da algunas charlas, pero que no existe un proyecto en el centro que atienda esta dimensión, y manifiesta que desconoce cuáles son los objetivos que el centro persigue en esa tarea. El profesor expresa conocer las circulares que regulan las adecuaciones curriculares, informa que han sido discutidas en la coordinación, y su opinión es que “le faltan herramientas para poder implementarlas adecuadamente” por último expresa que las adecuaciones curriculares en su centro se hacen en coordinación.

3.2.3. Docente AL1.

La docente es estudiante avanzada (ver cuadro 10), puede considerarse experta. Aunque recién este año se incorporó al centro, ocupa la subdirección del turno nocturno por artículo 20 del Estatuto del Funcionario Docente:

En caso de vacancia asumirá de inmediato el Subdirector que preceda en el orden escalafonario. Si no hubiere Subdirector, transitoriamente y hasta que se provea el cargo mediante los mecanismos previstos en el artículo 32, asumirá la Dirección el docente del establecimiento que tenga precedencia en el sistema escalafonario de acuerdo con el criterio establecido en el artículo 13. (ANEP, 1993, p. 11).

Ocupar el referido cargo le otorga otra perspectiva y la compromete más con la institución.

Preguntada sobre: ¿Qué opinión le merecen las políticas de inclusión? Contesta:

“Hay que ser muy cuidadoso porque a veces termina siendo exclusión para otros” es una respuesta que el investigador conoce desde su experiencia como director y como supervisor, se plantea una contradicción entre la inclusión y la atención a los más avanzados. El supuesto es que se toma por contradictorio lo que en realidad es complementario. “Se dio un grupo que tenía dos o tres estudiantes con un contexto familiar durísimo e impedían que el resto aprendiera.” La docente implícitamente plantea la dicotomía inclusión- calidad educativa. Sin embargo, cuando se le pregunta: ¿Cómo podría describir su estilo de trabajo en el aula? Es decir por su forma de trabajar expresa: “No soy un docente tradicional, ya mi formación me dio en el modelo que prioriza al estudiante como centro” se le pregunta ¿Por qué? Y vuelve a contestar en el mismo sentido: “Es el modelo en el cual me formé, Piaget, Freire, me parece que asegura que los vínculos sean exitosos. El vínculo es fundamental, a veces lo vincular acapara lo académico”. Se percibe una contradicción entre ambas respuestas. Por un lado señala que la inclusión pueden ser peligrosa y luego se ubica en un modelo inclusor. Más adelante señala: “La inclusión debe salir naturalmente, hay chicos que no van a llegar a la media”. Con respecto a las circulares sobre adecuaciones curriculares, expresa que las ha leído, sin embargo, señala: “No estoy en condiciones de opinar, pero puedo decir que el tema inclusión estaría en debate. Son una herramienta.”

Con respecto a la visita de clase cabe señalar que existió planificación, el texto elegido fue muy interesante, Se demuestra disposición a la atención de los estudiantes, Se los trata respetuosamente y preguntan con confianza.

Contrariamente a lo que manifiesta, la propuesta es muy expositiva, los estudiantes

intervienen en grupo, pero pocos de manera individual. No se percibe construcción autónoma del conocimiento. Si bien, en la clase se realiza una evaluación colectiva de la actividad de cada estudiante, se promueve escasamente la reflexión y la autocrítica. Se trabaja poco la autoevaluación, la hetero-evaluación y la co-evaluación, como sugiere la circular 2971.

el docente promoverá la coevaluación, en el entendido de que, observando los aciertos y los errores de otros, se aprenden a mejorar o a revertir los propios tropiezos. Por otra parte, se favorece el espíritu crítico a través de estas actividades (CES, 2010, p. 4)

La profesora trabaja en el pizarrón, los estudiantes intervienen desde el banco. Es una clase muy tradicional. Este es un caso en el que la docente se autodefine en un determinado posicionamiento pedagógico, pero sus prácticas no son las que se expresan en el discurso.

No se percibe que se hayan tenido en cuenta los resultados del diagnóstico cognitivo aplicado y no se registran derivaciones, tampoco se registran las pautas de inspección. Igual que en el resto de docentes del liceo A, no hay planificación escrita ni se documentan las directivas.

3.2.4. Docente AL2.

La docente es egresada como maestra y como profesora, (ver tabla 10), es una profesora experta, con antigüedad en el centro, pese a su intermitencia. La profesora define su trabajo de la siguiente manera: “mi estilo de trabajo se basa en el relacionamiento humano es algo que puede parecer muy cursi, o no, pero desde el día uno, todo se basa en las relaciones humanas yo trato de establecer un buen vínculo, y por lo menos colaborar en la autoestima de los estudiantes, para luego, recién ahí que se ven las instancias de enseñanza y aprendizaje, considero que aprender aprendemos todos, pero aprendemos en un buen ambiente, donde haya respeto, donde haya un buen trato”. En la visita a su clase, la profesora cuida mucho el buen trato con el estudiantado, en ningún momento levanta la voz ni asume conductas autoritarias, queda claro que la docente procura generar un buen vínculo y lo consigue.

Expresa que hay docentes que asumen otra actitud, “a veces, como docente, yo estoy convencida no me ha pasado. Pero escuchando a mis estudiantes, a veces somos responsables de la deserción estudiantil y algo que no me permito, no me permito faltar el respeto y no comparto tampoco, cuando dialogamos, esa posición de que un alumno echa a perder una clase, nadie echa a perder a nadie al contrario son los alumnos que más tenemos que proteger”, el discurso está cruzado por muchas contradicciones, no obstante el trabajo en el aula es inclusivo, dice que intenta trabajar procurando “construir a nivel grupal en conjunto, de forma dialógica, desde el diálogo desde el intercambio”. Se evidencia su posicionamiento en favor del método participativo. Esta autodefinición se vio también en la visita a la clase, donde existió muy buena relación con los estudiantes, se atendieron las diferencias y se promovió el trabajo autónomo; se pudo observar una actitud en el trabajo, congruente con su discurso.

Cuando se le pregunta si conoce otra forma de trabajar la inclusión, contesta “no, eso es también es mi responsabilidad, que yo no he profundizado”. No obstante, queda en evidencia que el tema no ha sido trabajado adecuadamente en las coordinaciones del centro, de donde se puede inferir que no existen acuerdos institucionales en este sentido. “Nos pasó hace dos años, que teníamos una niña no vidente y la directora se encargó muchísimo, llevó personas especializadas, escuché, me interioricé, pero no tenía que trabajar con la estudiante, entonces no supe cómo llevarlo a cabo, si entendí, por lo menos conozco estrategias que podría llevar al aula, pero no las pude aplicar, y después no he tenido más clases de inclusión, en este caso dio resultado”. Se confunden, intentos aislados y asistemáticos con políticas del centro.

Con relación a la documentación es adecuada, se percibe la relación entre la evaluación diagnóstica y las estrategias aplicadas, el trabajo es sistemático. Los estudiantes van al EPI en forma rotativa, igual que en otros casos relevados, no se respetan las pautas de inspección.

3.2.5. Directora del Liceo A.

Es una profesora efectiva, experta, con sólida formación y liderazgo en la institución. Cuando se le pregunta por los objetivos de enseñanza, más relevantes, que persigue el centro, en el Ciclo Básico de Educación Secundaria, contesta:

“Evitar la desafiliación, lograr la contención de los estudiantes en el centro y por supuesto, los mejores resultados académicos. primero que los chicos asistan, que vengan que estén, que se integren, que avancen y otro objetivo que es paralelo, tan importante como ese es construir una buena convivencia”. La directora conoce muy bien las pautas que se transmiten desde los organismos centrales, su discurso está alineado con el de las autoridades. “Siempre estamos trabajando en la construcción de la mejor convivencia posible es un proceso constante de construcción de una buena convivencia, yo entiendo que los contenidos son solo excusas pedagógicas para el desarrollo de ciertas habilidades”. Se posiciona en un modelo participativo e inclusor en el discurso.

Cuando se le pregunta por el modelo educativo vigente, cómo incide en la inclusión, contesta: “el docente siempre puede contextualizar los contenidos, de acuerdo al diagnóstico del grupo, de acuerdo al diagnóstico del estudiante, y a cada estudiante podrá adecuar los contenidos a partir de diferentes estrategias, que ahora entramos en el tema de las adecuaciones curriculares, yo entiendo que los contenidos son eso, son excusas, pedagógicas para desarrollar cosas muchos más importantes y significativas en la vida de cada persona”. Reafirma la posición inclusora y que atiende a la diversidad.

Referido al modelo pedagógico al que adscriben los docentes de la institución opina: “No hay un solo modelo pedagógico, e incluso sería como medio utópico, yo creo que hay varios y hay que trabajar mucho para promover una...no sé si una convergencia, lo que si una convergencia un poco mayor de los modelos que hay”. No se evidencia que se trabaje en acuerdos institucionales en base a objetivos, mas adelante señal: “Igual creo que lo que es la construcción de aprendizaje es lo que prima, lo que hacemos, un trabajo de años, y es lo que da más resultado, prima todo un proceso de construcción, todo aprendizaje es una construcción, en la interacción con, es totalmente un proceso de construcción, en la interacción con las fuentes del conocimiento, en la interacción con las otras personas, con mis pares con docentes en la interacción con mis conocimientos previos, en la interacción con mis expectativas, con mis intereses con mi motivación. Por eso yo siempre digo; hay tantos procesos de construcción de aprendizajes como distintos sean en el aula, como personas hay”.

Respecto a los fundamentos prácticos, teóricos o académicos, que plantea el profesorado opina: “Depende bastante de la formación que tenga cada persona, en gran medida la formación influye y después de los resultados que cada uno ha ido obteniendo, no discutimos modelos teóricos”. No expresa que el centro se hayan discutido aspectos teóricos, a los efectos de definir un plan estategico que asegure lainclusión.

“Lo que facilita más el aprendizaje inclusivo y que hemos tenido estos años y nos ha producido un cambio de cabeza es el tema de las adecuaciones curriculares, porque partimos de la base que los contenidos son solo excusas pedagógicas, atender las realidades, dificultades posibilidades quizás detrás de cada estudiante tenemos que emplear distintas estrategias metodológicas, precisamente eso es la adecuación curricular”.

Respecto a las políticas de inclusión, expresa: “Estoy de acuerdo, con ellas, yo estoy de acuerdo, yo creo que se ha ido avanzando, se ha ido logrando cosas. Una cosa que al principio genero mucha resistencia, pero nos estamos convenciendo que está bien, que está bueno que da resultado es que se ha dado más autonomía a las instituciones y a los colectivos docentes” Valora la autonomía que se le ha dado a los centros, en el nuevo paradigma. Entiende que los docentes que trabajan con los estudiantes, son los que mejor pueden conocer sus posibilidades: “ para por ejemplo diagnosticar la situación de cada estudiante y a partir

de allí establecer, desde el conocimiento del docente en el aula cuales pueden ser las adecuaciones curriculares mejores o que dan más resultado, para los estudiantes, entonces, un ejemplo simplemente, lo que antes diagnosticaba el DIE, a partir de producciones escritas, un dibujo, un trabajo, etc., hoy lo hacen los colectivos docentes, en la propia institución educativa, y que son los que interactúan a diario con el estudiante, lo conocen más”. Reconoce que este cambio de responsabilidades produjo muchas resistencias en un principio, los docentes están acostumbrados a implementar el currículo que ya viene elaborado, pasar de esa función a la de intelectuales transformativos, resulta difícil: “entonces yo creo que es positivo y que generó muchas resistencias al principio pero se ha ido avanzando y ha ido mejorando es que se ha dado más autonomía al colectivo docente, para diagnosticar al estudiante, y para en consecuencia, si bien da más trabajo, determinar cuáles deben ser las adecuaciones curriculares, porque eso además, de otro conocimiento, genera otro compromiso”.

Referido a si se trabajan las adecuaciones en coordinación expresa: “sí adecuaciones curriculares se trabaja bastante, e incluso tenemos gente que está preparada, especialmente, tenemos docentes, una es una adscrita y una docente, que se han preparado, que han estudiado específicamente, sobre dificultades del aprendizaje y conocen sobre aplicación de adecuaciones curriculares y nos están apoyando, se trabaja bastante, porque además, se llevan los casos, hay casos que ya viene diagnosticados desde primaria, se llevan a la coordinación, se hace la “fichita”, del diagnóstico”. La respuesta de la directora no coincide con la del colectivo docente, quizás, la interpretación que realizan unos y otros es divergente.

Cuando se le pregunta si informaron a la dirección, a los adscriptos y a las familias sobre las derivaciones al EPI, responde:

“Es todo un tema, da mucho trabajo ese tema. Hay docentes muy comunicativos que a través de su cuaderno de asignatura, o en forma de comunicados, informan a la familia quienes tienen, primero trabajan al comienzo del año, cuando todavía estamos en esa etapa, como que dividen la clase en dos partes, entonces una semana viene al EPI un grupo, y otra semana viene otra parte, por ejemplo, los quince primeros, los quince siguientes, hasta que comienzan a conocer más los estudiantes”. Pero no se siguen las directivas de las inspecciones de Español y Matemática, tanto en lo referido a la información a los padres, como en la implementación del espacio. La circular 2971, establece en su artículo 2.2:

Durante la primera semana de abril el docente observará los desempeños teniendo en cuenta: a) el diagnóstico descriptivo que surja de los datos brindados por la institución y de aquellos que él mismo haya sido capaz de relevar, y b) los resultados del diagnóstico cognitivo aplicado en el comienzo de los cursos. Procederá luego a seleccionar y a derivar a este espacio a los estudiantes que, con diferentes ritmos de aprendizaje, ya se perfilen con dificultades frente a la asignatura. (CES, 2010, p. 2).

Preguntada si existe una planificación escrita del EPI.

“Los docentes hacen y ponen en sus libretas, en general sí, no todos, pero en general sí. Hacen una planificación y un desarrollo de las clases de EPI, también, como todo, algunos lo aprovechan muchísimo, otros un poco menos, algunos se comunican más con la dirección”. De las respuestas no surge que se solicite a todos los docentes una planificación particular del espacio. En el estudio realizado de las libretas de docentes se pudo percibir que la mayoría de los docentes realizan planificaciones, pero estas no son tomadas en cuenta posteriormente, por otra parte no se formulan objetivos. Sobre si son evaluados de forma diferencial informa:

“Sí, eso sí, eso se está trabajando mucho y se se trabaja mucho, pero, si son evaluados de forma diferente, a veces, la propuesta puede ser exactamente la misma pero los tiempos para ejecutarla son distintos, se pueden dar etapas, directamente la forma de evaluar va a ser diferente, según la adecuación curricular que se haya determinado en el colectivo, eso siempre se hace en el colectivo”. Sin embargo en las visitas a clases y en las entrevistas a docentes, no se percibe una forma de evaluación diferente, a lo sumo se otorga más tiempo, o

se quitan contenidos.

“(…) es increíble lo que voy a decir, pero igual ese obstáculo siempre está, hay cierta resistencia docente, con el tema mismo de las adecuaciones curriculares, llevó todo un proceso de convencimiento, porque, nosotros, somos nosotros paradójicos, nosotros reclamamos autonomía, pero cuando nos piden que hagamos nosotros una cosa, nos resistimos y de eso un claro ejemplo es, el proceso que se ha ido dando en lo que antes se llamaba, tolerancias”. No se expresa en el discurso el cambio de paradigma, sino que se plantea como un cambio de nombre. Las adecuaciones curriculares implican abandonar el paradigma tutelar y posicionarse en el paradigma de Derechos, en la repuesta de la directiva no queda de manifiesto.

“Los recursos en cuanto conocimiento para abordarlas, muchas veces se oye decir, no estamos preparados, no nos enseñaron eso, no estamos preparados”. La directora hace referencia a una respuesta muy común en el profesorado, nuevamente se visualiza el posicionamiento en el que el profesor es un aplicador de currículo y no un creador del mismo, referido a los cambios implementados desde los organismos centrales la directora opina: “Yo lo veo positivo, que hay un proceso, lento pero de evolución, nosotros tenemos muchos estudiantes, diagnosticados, ese diagnóstico con esta sugerencia de adecuaciones curriculares, ya viene pasando, año a año y la “fichita” pasa del colectivo docente de un año al otro, y son bien recibida, son bien aceptadas. Eso está bueno, lo que el colectivo docente, de primer año hizo sobre un estudiante, en segundo se acepta bien y eso da buen resultado, porque no es empezar de cero, empiezan sobre insumos que ya están”.

Cuando se le solicitan otros comentarios, redondea:

“Yo creo que está muy bueno lo que se ha propuesto, es más trabajo que se nos ha dado a las instituciones, pero yo creo que tiene que ser así, que somos nosotros acá, que somos quienes conocemos e interactuamos con los estudiantes cada día, quienes debemos fortalecer sus debilidades, en cada uno de los aspectos y a partir de ahí ir realizando las adecuaciones curriculares, y bien eso se va realizando, se va formulando, se va evaluando, es un proceso lento pero yo creo que muy positivo”. La directora se muestra optimista, tanto con las exigencias que se le trasladan, como con la actitud de los docentes. Reivindica la autonomía del centro y la especificidad pedagógica de los docentes: “porque además del conocimiento de los estudiantes, la reformulación, genera un compromiso en el colectivo docente, porque si nosotros como colectivo docente hicimos este diagnóstico para el estudiante, sugerimos, las adecuaciones y las vamos aplicando, estamos generando un compromiso, con el estudiante y con nuestro propio trabajo, nos estamos profesionalizando, nos obligan a ponernos en cada situación, hemos hecho una cantidad de pautas para que los profesores tengan para trabajar en las adecuaciones curriculares”.

3.2.6. Seguimiento de los estudiantes con previas en el liceo A.

Corresponde a dos docentes, ya que son los que dictan cursos de segundo, AL2 y AM2, Los docentes AM1 y AL1, fueron visitados en grupos de primer año, por lo tanto, no tienen previas.

Los resultados del diagnóstico cognitivo aplicado en el comienzo de los cursos para las derivaciones, no ha sido tomado en cuenta, los docentes han elegido otros criterios para las mismas. Se ha elegido una modalidad rotativa, desvirtuándose el sentido del EPI, ya que se convierte en una clase extra. Las planificaciones son parciales o incompleta y no se siguen las pautas de las respectivas inspecciones de asignatura en el trabajo del espacio.

3.2.6. Los docentes del centro A.

En resumen, en el Liceo A se observa, las profesoras de Lengua se posicionan más en un modelo de integración que en un modelo inclusivo. Si bien una de ellas trabaja lo vincular de forma muy significativa; no se percibe que haya un planteo pedagógico inclusivo, incluso en la

entrevista, esta docente pone en tela de juicio la pertinencia de incluir a los estudiantes, los docentes siguen adheridos a un paradigma academicista, donde se mantienen los objetivos de un liceo propedéutico.

Tabla 14: Seguimiento de estudiantes con previas en las libretas de los docentes

Seguimiento de estudiantes con previas.	AI2	AM2
¿Están registrados todos los estudiantes?	Si	Si
¿Hay una evaluación diagnóstica?	Si	Si
3 ¿Aporta datos significativos?	No	Pocos
4 ¿Se utiliza para orientar al estudiante de forma personal?	No	no
5 ¿Existe un plan de trabajo con el estudiante?	No	no
6 ¿Se han definido objetivos?	No	no
7 ¿Se registran las intervenciones especiales del docente?	No	no
¿Se realiza una evaluación diferencial?	No	Si
¿Se han tenido en cuenta los resultados del diagnóstico cognitivo aplicado en el comienzo de los cursos para las derivaciones?	No	no
¿Tiene registradas las pautas de inspección?	No	no
¿Existe planificación del espacio?	Si	implícita
Se han definido objetivos?	No	
¿Están previstos los contenidos a trabajar?	No	Si
Se establece una secuencia de actividades?	No	no
Se establece una forma de evaluación o de cierre del proceso?	Si	Si
Existe una documentación detallada de cada estudiante.	No	No

Elaboración propia

Fuente: Análisis documental

El profesorado de Matemática despliega un discurso inclusor, posicionándose en un paradigma constructivista, su actitud es también inclusora, yendo al encuentro del estudiantado. No obstante, no conocen demasiado la normativa; no se percibe que existan acuerdos institucionales, sino que parecería que fueran actitudes personales. La dirección tiene un discurso alineado con el oficial, parece, sin embargo, más optimista que la realidad respecto a la inclusión.

Tabla 15: registro de las libretas del seguimiento de los estudiantes del Epi

	AI1	AL2	AM1	AM2
¿Se han tenido en cuenta los resultados del diagnóstico cognitivo aplicado en el comienzo de los cursos para las derivaciones?	Otro: No se registran derivaciones	Se utilizó otro criterio	Más o menos	Si
¿Tiene registradas las pautas de inspección?	No	No	No	No
¿Se han definido objetivos?	No	No	No	No
¿Existe planificación del espacio?	Otro: casi nada muy incompleto	Incompleto	Sí	incompleta
¿Están previstos los contenidos a trabajar?	otro: No están documentados, pero la profesora trajo un texto, para trabajar con él	No	Sí	Sí
¿Se establece una secuencia de actividades?	Si	No	No	No
¿Se establece una forma de evaluación o de cierre del proceso?	No	No	No	No
Existe una documentación detallada de cada estudiante.	No	No	No	No

Elaboración propia

Fuente: Análisis documental

3.2.7. Resultados académicos.

Posteriormente se realizó el estudio de los resultados académicos, para ello se relevaron las actas de la reunión confirmatoria y la nómina de estudiantes con adecuaciones curriculares, a los efectos de comparar los fallos,

Tabla 16: Comparación de primer año del liceo A, con los liceos del País y del departamento

	Liceo A General	Liceo A General	Liceo A EAC	Liceo A EAC	Liceos del Depar.2016	Liceos del País 2016
1er año	Abs,	%	Abs,	%	%	
Cantidad de inscriptos.	274	100	31	11,3		
Cantidad de promovidos	194	70,8	16	51,6	74,75	74,3
Cantidad de promovidos totales.	140	51	3	10	41	
Cantidad de promovidos parciales	54	19,7	13	42	26,7	
Cantidad de estudiantes a más de 3 materias Condicionales.	7	2,5	0	0	1	
Cantidad de repetidores.	76	27,7	14	45,2	25,3	

Elaboración propia

Fuente: Análisis documental

Se definieron las categorías: Promovidos, con dos sub categorías promovidos totales y promovidos parciales, repetidores y condicionales que son aquellos estudiantes que recursan alguna asignatura. Se compararon también estos resultados con los liceos del departamento y los liceos del país, a partir de la información disponible en el monitor educativo del CES.

En primer año del liceo A se observa un número de promovidos levemente menor a la media departamental y a la media nacional, así mismo el número de promovidos totales entre los estudiantes con adecuación curricular, es significativamente menor que los promovidos sin adecuación curricular.

En segundo año del liceo A se observa un número de promovidos sensiblemente mayor a la media departamental y a la media nacional, así mismo el número de promovidos totales entre los estudiantes con adecuación curricular, es menor que los promovidos sin adecuación curricular, aunque, de cualquier modo es también mayor, que la media departamental y nacional de promovidos

Tabla 17: Comparación de estudiantes de segundo año del liceo A con el departamento y el País

	Liceo A General	Liceo A EAC	Liceos del Depar.2016	Liceos del País 2016		
2° año	Abs,	%	Abs,	%		
Cantidad de inscriptos.	227	100	20	8,8		
Cantidad de promovidos	196	86,3	16	80,0	72,4	73,1
Cantidad de promovidos totales.	114	50,2	4	20		
Cantidad de promovidos	82	36,1	12	60		

parciales						
Cantidad de estudiantes a mas de 3 materias Condicionales,	2	1	0	0		
Cantidad de repetidores.	30	13,21	4	20%	27,6	26,9

Elaboración propia.

Fuente: Actas de reuniones y Monitor educativo.

Si tomamos como unidad de análisis todo el centro, encontramos que en el Ciclo Básico, el número de promovidos es mayor que la media departamental, pero el número de promovidos entre los estudiantes con adecuaciones curriculares es menor que los del centro en general y menor que la media departamental y nacional. Podemos concluir que en este centro los resultados de los estudiantes con adecuación curricular son inferiores al resto de los estudiantes.

Tabla 18: Comparación de estudiantes del liceo A con el departamento y el País

	Liceo A General		Liceo A EAC		Liceos del Depar.2016		Liceos del País 2016	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Total Ciclo Básico								
Cantidad de inscriptos.	678	100	76	11,3				
Cantidad de promovidos	549	81	50	65,8	75,1	74,3		
Cantidad de promovidos totales.	354	52,2	30	39,5				
Cantidad de promovidos parciales	191	28,2	20	26,3				
Cantidad de estudiantes a mas de 3 materias Condicionales,	12	2	2	0,2				
Cantidad de repetidores.	128	19	24	31,6	24,9	25,7		

Elaboración propia.

Fuente: Actas de reuniones y Monitor educativo.

Llama la atención, debido a que este centro tiene, desde hace años, profesora orientadora pedagógica, (POP), una figura creada para promover el aprendizaje inclusivo.

3.3. Liceo B

3.3.1. Docente BM1.

La docente es egresada, diecisiete años de ejercicio (ver cuadro 11), puede considerarse que es una docente experta, se incorporó al centro en marzo 2002.

Interrogada sobre: qué opinión le merecen las políticas de inclusión, señala: “Están buenas, nosotros tenemos que tener las herramientas, no estamos preparados para ese tipo de estudiantes, no tenemos herramientas, faltan charlas”, es decir manifiesta el deseo de poder realizar la inclusión, pero considera que no está preparada, esta respuesta es recurrente entre el colectivo docente. Cuando se le pregunta por su estilo de trabajo, la docente expresa que: “Trata de llevar el programa primero al “standard”, ayudarlos un poco más, clases de apoyo, atenderlos más en clase, sobre todas las exigencias” es decir centra sus objetivos pedagógicos en que los estudiantes aprendan los contenidos. Por otra parte no plantea la posibilidad de desarrollar otras competencias, sino que se mantiene en un paradigma homogeneizador, sin

ver la posibilidad de valorar la diversidad. Su estilo es tradicional.

En la visita de clase se está realizando una evaluación, la misma va a ser fundamental para decidir si los estudiantes promueven o no. La profesora propone más ejercicios a los estudiantes que tienen calificación más baja, es decir es una evaluación diferenciada, pero no en función de las posibilidades de cada estudiante, sino en función de que los que durante el curso no obtuvieron nota suficiente, deben realizar más que los que sí obtuvieron. Es decir, no está basada en las posibilidades reales de los estudiantes, sino en que se alcancen objetivos planteados a priori.

Cuando se le pregunta si conoce las circulares sobre adecuaciones curricular, contesta que no y referido a si fueron trabajadas en el centro, se expresa negativamente.

Por último se debe señalar que existe planificación del EPI, que se realizó una prueba diagnóstica, pero no se siguen las pautas de inspección, ya que el espacio se maneja en forma rotativa.

3.3.2. Docente BM2.

La docente es egresada, doce años de ejercicio (ver cuadro 11), puede considerarse que es una docente experta, se incorporó al centro en marzo 2012.

Interrogada sobre qué opinión le merecen las políticas de inclusión, señala: “Me parecen bien, estoy de acuerdo, siempre y cuando que haya límite, me refiero a los estudiantes que tienen mala conducta”. La docente no plantea la posibilidad de que la mala conducta sea precisamente el resultado de una situación de ruptura con el aprendizaje, está dispuesta a integrar a aquellos que se “portan bien”, no se posiciona en un paradigma de derechos sino que se mantiene en el paradigma tutelar y meritocrático. Cuando se le pregunta si conoce las circulares sobre adecuaciones curricular, contesta que no y referido a si fueron trabajadas en el centro, dice que no que ella sepa, aunque aclara que no concurre a todas las coordinaciones y quizás se pudo haber tratado el tema cuando ella no estaba.

3.3.3. Docente BL2.

La docente es egresada, cinco años de ejercicio (ver cuadro 11), puede considerarse que no es una docente experta, se incorporó al centro en marzo 2015.

Cuando se le pregunta su opinión sobre la inclusión: expresa que “es un tema muy difícil, muy complicado, porque cuando uno quiere incluir gente que es tan distinta entre sí, terminas excluyendo al resto, porque a veces pasa que hay gente que viene a la educación secundaria por un tema de asignación y no porque ni a la familia ni al chiquilín le interese”. Se refiere a la Asignación familiar que es un beneficio económico que se da a los estudiantes cuyas familias tienen un ingreso bajo. En torno a este tema se ha creado un mito, desde la implementación en la crisis del 2002 del plan de emergencia, que describe una situación de asistencialismo por parte del Estado. Cuando fue visitada la profesora, en clase se vio un muy buen vínculo con los estudiantes e incluso utilizó recursos creativos para atender la diversidad, sin embargo el discurso se muestra menos inclusiva: “para mí tendría que existir algo intermedio donde los jóvenes tengan una actividad, que no sea ni el liceo ni UTU, para que al liceo venga quien realmente le interesa” parecería desconocer que muchos estudiantes, por diversos motivos, no están en condiciones de integrarse a una cultura muy diferente, y continúa diciendo: “porque en la educación pública tenemos estudiantes tan distintos, que vienen de familias tan distintas, con expectativas tan diferentes, y el docente al hacerse cargo de esa realidad muchas veces deja por el camino a los que quieren aprender y les interesa” no digo que deba ser un estudiante 12, pero a veces quita tiempo, creo que todos los estudiantes deben estar amparados en un marco, pero no sé si este sea el sistema...” Sus expresiones parecen querer alinearse con cierta ideología dominante. Sorprende, porque como se ha expresado: en la visita clase la docente establece un buen vínculo con los estudiantes, la propuesta es participativa y atiende a todos por igual, en ese caso parece que en la práctica

incluye más que lo que expresa en el discurso.

La profesora trabaja un dictado, lee en forma pausada, el texto elegido es extraído del Hombre muerto de Horacio Quiroga. Trabaja brevemente la biografía del escritor, pregunta a los estudiantes, quienes contestan quién es el autor, dónde nació, también referencia la época.

Continuando con la entrevista, cuando se le pregunta cuál cree que es la responsabilidad del estado en la educación de la población, realiza una clasificación entre gente “pobre” que lucha por superarse y “el marginal”, este último considera que todos le tenemos que dar algo y no hace nada por superarse, considera que hay cierto asistencialismo que da, pero no pide algo a cambio, eso genera que la gente quiera todo ya, quiera todo fácil, también esto es resultado del sistema capitalista, los chiquilines quieren ropa de marca”. En la entrevista la profesora también expresa que “ las políticas educativas están al servicio de la banca internacional que da préstamos y exige resultados, pero eso desestimula al que se esfuerza, porque si ve que el de al lado, sin ningún trabajo “pasa” que no quiere decir que aprenda y eso genera una desidia en los otros que ven que yo me rompo el alma hago todo y otro que hace menos igual llega, entonces creo que la inclusión, a veces excluye.”

En cuanto a la planificación, si bien se realizó una prueba diagnóstica, ésta no se tomó en cuenta para las derivaciones, en las libretas no se encuentran registradas las pautas de inspección, si bien existe planificación no se han planteado objetivos en la misma se han previsto los contenidos pero no están secuenciados, no se establece una forma de evaluación o de cierre del proceso.

3.3.4. Docente BL1.

El docente es egresado, doce años de ejercicio (ver cuadro 11), puede considerarse que es un docente experto, se incorporó al centro en marzo 2007.

Preguntado sobre su opinión sobre las políticas de inclusión manifiesta: “Creo que en la intención están bien, pero que están mal implementadas; no tanto en secundaria como en la UTU, allí se aplica la inclusión total, allí existe una acreditación del ciclo básico, pero no puede seguir en bachillerato.” En realidad el profesor se refiere al diseño de inclusión, pero confunde con el FPB, que sí habilita para continuar. Y continúa diciendo: “Es una especie de depósito, donde los padres lo dejan para que no moleste” y prosigue: “si por ejemplo tenés un estudiante con síndrome de Down, no tenemos las herramientas adecuadas, ni el contexto, no estamos preparados, qué podemos hacer con el pobre alumno, queda más excluido todavía” y continúa: “En Secundaria se dan otras condiciones, al ser grupos más pequeños, yo en este liceo tengo grupos de veinte, veintidós alumnos grupo ideal casi, con el espacio de EPI, que permite, al menos una vez a la semana, allí se trabaja con tres o cuatro alumnos y se puede realizar una tarea mucho más personalizada, atendiendo, no solo los temas del curso, sino también otros en los que el estudiante muestra déficit”. En la visita a una clase de EPI, de este docente, se pudo observar: que concurren 8 estudiantes de 25 en lista, y que existe una planificación escrita de la actividad. La planificación es lo suficientemente flexible y abierta.

En la visita el docente demuestra disposición a la atención de los estudiantes.

El docente trata a los estudiantes con cierto autoritarismo, de cualquier modo, los estudiantes preguntan con confianza y se atienden los diferentes estilos cognitivos, así mismo, se adecuan los ritmos a los tiempos de los estudiantes. Trabaja el reforzamiento de los aprendizajes instrumentales básicos, como fue dicho en la entrevista. Existe una atención educativa ajustada a las necesidades del alumno.

Se realizan trabajos en equipo. Se le ofrece, a los jóvenes, una oportunidad real de acceder a estrategias que le permitan desarrollar e internalizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en forma parcial. Referido a la evaluación, el profesor evalúa las actividades realizadas y utiliza la coevaluación y la autoevaluación.

En un momento de la clase un estudiante desajusta su comportamiento, el profesor dice:

“si no querés venir a clases es tu problema, si venís tenés que trabajar.” A lo que el estudiante contesta: “Usted ya me dijo que no viniera más.” El docente replica: “No, no yo no te dije” otro estudiante dice: “a mí sí me dijo”, el profesor contesta: “yo no voy a discutir con vos”. Continúa la clase, escribe el profesor en el pizarrón las palabras:

Dinastía, automático, cautela, internacional, bienvenido.

Se solicita a los estudiantes que pasen al pizarrón y separen en sílabas.

Los estudiantes intervienen de manera acertada, antes de que suene el timbre los estudiantes comienzan a levantarse para retirarse, el docente expresa:

“En mi clase se van a quedar hasta el último minuto, el lunes voy a hablar con tu madre. Ahora salgo y hablo con la adscripta que llame a tu madre, no se soporta más tu actitud en el liceo.”

En cuanto a la libreta, podemos observar; se realizó diagnóstico cognitivo aplicado en el comienzo de los cursos, pero no se ha tenido en cuenta los resultados del mismo para las derivaciones, sino que se utilizó otro criterio.

No tiene registradas las pautas de inspección, existe planificación, aunque no se enuncian objetivos.

No se establece una forma de evaluación o de cierre del proceso. No existe una documentación detallada de cada estudiante.

3.3.5. Entrevista a Directora del liceo B.

La directora en funciones, tomó el cargo quince días antes de la entrevista, es una profesora con buena preparación académica, pero escaso conocimiento de gestión de centros. Expresa no conocer los objetivos que persigue la institución, ni qué valores, actitudes y conocimientos están implicados en los objetivos

Considera que la cultura escolar en las aulas se trasmite de forma tradicional, si bien en el discurso los docentes dicen ser constructivistas, en realidad son conductistas, Y en su mayoría desarrollan una pedagogía tradicional.

Referido a cuántos modelos diferentes pueden observarse en el aula y la institución, señala que son tantos como docentes

Expresa que no hay un debate teórico, en la coordinación “se atienden emergentes y casos puntuales.”

Al referirse a las políticas de inclusión, dice que “estamos en buen camino, pero falta mucho”, manifiesta conocer las circulares referidas a las adecuaciones curriculares. Expresa que “a principios de año se hizo algo sobre el particular en la coordinación general.”

Preguntada sobre si los docentes las manejan adecuadamente, contesta: “no, se maneja todo en forma intuitiva, pero creo que no se siguen las formalidades.” La opinión de la directora en este aspecto es concordante con los datos relevados “Creo que es buena la intención, pero no creo que se apliquen adecuadamente por falta de perfeccionamiento de los docentes”.

En referencia al EPI, piensa que “no se han seguido las directivas de inspección de las asignaturas,” dice desconocer si existe una planificación por parte del profesorado, “en la libreta está el espacio, pero no sé si se ha cumplido.” La directora tomó el cargo y ha debido solucionar emergentes, no teniendo aún tiempo para pensar un proyecto.

Se refiere a los estudiantes con adecuación curricular opina que: “se los evalúa de forma diferencial, se les da más tiempo o se le proponen trabajos diferentes, además en algunas coordinaciones se les da clases de apoyo.” En el relevamiento de las coordinaciones parciales se pudo observar que algunos docentes dedican a atender estudiantes, con respecto a la evaluación diferencial, como ya fue dicho no atiende la diversidad, sino que al menos en algunos casos observados, se trata de que los estudiantes logren adecuarse a la institución.

Dice que; “ no ha sido considerado el tema de la inclusión para trabajar en la formación de

los docentes en el centro, que se han tenido buenos resultados en materia de inclusión y que los principales obstáculos que se presentan para asegurar la inclusión educativa es que no se pondera las capacidades y se les exige un mínimo” en ese sentido el colectivo docente no ha incorporado el concepto de atención a la diversidad; “considera que el derecho a la educación implica el derecho a aprender. Pueden cambiar los ritmos, los tiempos, los contenidos, la forma de evaluar, pero no se trata de darle menos los estudiantes.” La directora suplente se acerca a un paradigma de educación como derecho.

Debido a que la opinión de la directora se debe relativizar por el poco tiempo en el cargo y el escaso conocimiento de la institución, expresado por ella, se decidió entrevistar también a la directora titular, en goce de licencia.

3.3.6. Entrevista directora titular liceo B.

La directora titular es directiva efectiva, con sólida formación, hace cuatro años que trabaja como directora del centro, pero es directora desde el año 1998. La experiencia acumulada la convierte en una profunda conocedora del sistema. Es además profesora de formación docente en el área de las ciencias de la educación.

Cuando se le pregunta ¿cuáles son los objetivos de enseñanza, más relevantes, que persigue el centro, en el ciclo básico de educación secundaria? manifiesta: “Yo creo que es disminuir la repetición, en definitiva, es mejorar la calidad de los aprendizajes, la vía es disminuir la repetición y evitar la desafiliación” el discurso muestra que conoce muy bien los fines que persigue la ANEP. “otro interés es la inclusión, que yo interpreté durante un tiempo como integración, y hoy día veo que es inclusión lo que tenemos que proponernos.” La directora tiene un discurso elaborado, con conocimiento de un marco teórico sólido.

Al interrogarla acerca de los valores, actitudes y conocimientos que están implicados en los objetivos, contesta que: “son la formación de personas, sujetos, sujetos dignos de derechos y de deberes, la formación de personas,” reitera “sujetos dignos de derechos y de deberes.”

Aclara que en lo personal es muy crítica del sistema educativo que tenemos planteado, debido a que no está adecuado a la realidad del estudiantado, expresa “que hay una brecha muy grande, entre el alumno ideal y el alumno real,” opina que la currícula está pensada “para un alumno ideal que no coincide con la variedad del alumnos que tenemos en el aula.” No aclara a que se refiere con currícula, ya que existe normativa que atiende la diversidad, como la circular 3224, sobre adecuaciones curriculares, la que en particular en el considerando 3) establece: “Que las dificultades de aprendizaje pueden estar relacionadas a estrategias de enseñanza homogénea que no contempla la heterogeneidad, o que no logran generar impacto de aprendizaje” (CES, 2014, p. 1) . Por lo que claramente plantea atender la diversidad. Así mismo la circular 2956 de evaluación y pasaje de grado, define una evaluación que atiende a la diversidad “Ni burocrática ni impuesta, pensada como instancia de aprendizaje y reforzamiento”. (CES, 2010, p. 1). La directora continúa fundamentando, “Entonces lo que nos proponemos los docente, porque yo no propongo, trato de trabajar por consenso, por acuerdos, tratando de analizar la realidad, es adecuar los saberes a los requerimientos del estudiantado”, el discurso está alineado en esta parte con el discurso oficial, sin embargo, inmediatamente aclara; “lo cual es todo un desafío, porque en un grupo de 25 o 30 estudiantes, un profesor que los tiene 45 minutos o 90 minutos y a veces en asignaturas que los ves una vez a la semana, como puede ser Educación Sonora y Musical, es muy difícil llegar a conocer a esos alumnos y más aún saber cómo aprenden realmente”. La afirmación podría ser pertinente en otro liceo, ya que en realidad los grupos del Liceo B tienen un promedio de poco más de veinte estudiantes.

Cuando se le pregunta sobre cuáles y cuántos modelos diferentes pueden observarse en el aula y la institución, responde:

“Variados, variados, muy variados. Y, además, cuando se hacen los acuerdos, por consenso en el espacio de coordinación que es donde se trabajan y se alcanzan, hay discusiones, desencuentros, encuentros, pero después, todavía se da el individualismo, en algunos casos en el aula, y hay docentes que piensan que cierran la puerta del salón y es su clase y sus alumnos y hacen lo que ellos quieren y bueno.”

Se refiere a la fundamentación que realiza el profesorado respecto a sus prácticas, opina: “Escasos fundamentos teóricos, en la mayoría de los casos” sin embargo la normativa posee una fundamentación teórica, la discusión de la misma en los ámbitos institucionales implicaría fundamentar también desde esa perspectiva. “Porque, cuando la modalidad de trabajo es enriquecedora y obtienen resultados favorables, tratas de tomarlos como ejemplo de actividades exitosas”, pero no aclara a qué le llama actividades exitosas, la directora expresa que en esos casos se tratan de socializar, es decir se pone de modelo “para tomar como ejemplo ideal o para pensar o idear prácticas que puedan también resultar exitosas, cuando el modelo es de resultados negativos generalmente lo asocio a falta de experiencia en otros casos falta de formación, y en otros casos falta de compromiso”. Es decir la directora dice valorar la formación, el compromiso con la institución y la experiencia docente, variables que han sido tomadas en cuenta en la caracterización del cuerpo docente investigado.

Interrogada sobre el modelo que más facilita el aprendizaje inclusivo, la directora expresa: “No creo que haya un modelo, porque, la metacognición y la forma de acceder al conocimiento que tenga cada estudiante, es puntual”, la pregunta iba dirigida a si los docentes utilizan un modelo expositivo o de construcción, “además el objeto de estudio de que se trate, digo, la accesibilidad al tipo de saber y lo vas a tener que adaptar a esa forma, a ese triángulo didáctico del conocimiento, del docente, del estudiante, lo vas a tener que ir adaptando según el tipo de saber”. La directora opina que los docentes utilizan una metodología ecléctica, cuando intentan incluir a todo el estudiantado”, por eso yo prefiero inclusión, y no integración”. Insiste con esa afirmación, aunque no la fundamenta.

Al referirse al modelo que menos facilita el aprendizaje inclusivo, mantiene la misma opinión:

“Creo que no hay un modelo, si te atas a un modelo creo que no evolucionas, siempre hay que construir, esos si no hay que pensar que está todo hecho, el modelo lo vas construyendo.”

La directora reafirma su posición escéptica respecto a la inclusión, manifiesta;” Mientras no cambiemos el sistema, inclusión verdadera creo que no hay,” con respecto a los apoyos del sistema dice no recibir ayuda desde el DIE: “Apoyo real, no”.

Respecto a la normativa, expresa conocer las circulares referidas a las adecuaciones curriculares y dice que son discutidas en las coordinaciones del Centro.

Al preguntarle; ¿Quién tramita las adecuaciones curriculares en su centro? Contesta; “Es el equipo de dirección, una adscripta con mucho compromiso, que estuvo en el equipo de dirección y una funcionaria administrativa”. En el diálogo se le sugiere que describa como se implementa, ante lo cual manifiesta: “En ese tramitar la adecuación curricular planteamos, primero, la exigencia de una evaluación por parte del técnico, verdad, hay muchos centros, y son todos gratuitos, solicitamos evaluaciones además actualizadas, sino vienen con evaluaciones que hicieron seis, siete años, en algunos casos; muchos años, tratamos de

conectarnos la institución con los centros, porque de nada sirve una evaluación, si después no hay un tratamiento, un seguimiento, le haces un diagnóstico de una dificultad.” Considera que en realidad no hay inclusión, lo refiere del siguiente modo: “Estamos hablando de adecuaciones curriculares en base a dificultades, por eso pienso, nos estamos ateniendo a un concepto de integración, siempre atendiendo a las dificultades de aprendizaje”. La directora maneja el supuesto que en el caso de estudiantes con dificultades, lo que se hace es integrar, considera que no sólo se debe atender a estudiantes con dificultades sino a todos, expresa: “yo creo que tiene que ser mucho más amplio” referido a los estudiantes con dificultades opina que: “esa dificultad de aprendizaje se atiende, y participan los docentes, porque en definitiva son los docentes los que van a determinar el intercambio con este equipo, que yo te digo, porque son ellos los que lo tienen en el aula al estudiante, y una vez que se establece, ya desde el momento que se plantea se le solicita al docente se le vaya haciendo una adecuación y vamos pidiendo el asesoramiento a los técnicos sobre cuál es la mejor adecuación, según cual es la dificultad pero yo creo que el problema es mucho más amplio, es de inclusión”. La directora plantea el problema que se origina a partir del acceso a la educación de nuevos contingentes de estudiantes, que antes no accedían y la paradoja de la democratización: “Porque qué pasa, antes iban algunos a la enseñanza media, concretamente al liceo, que es la realidad en la que trabajo, iban algunos, ahora van todos”. Opina que la normativa no ha incorporado ese nuevo escenario: “La currícula es la misma y es la misma para todos. Entonces, más allá de las dificultades de aprendizaje están los sub grupos, las sub culturas, chicos que vienen con deficiencias en lectoescritura”, sin embargo la circular 2956 establece: “El profesor planificará el desarrollo de su curso y adecuará los objetivos de la asignatura al nivel de cada grupo, centrados en la evolución deseada de los estudiantes, tomados individualmente y como grupo.” (CES, 2010, p. 4), transfiere la responsabilidad a la escuela cuando manifiesta que hay estudiantes que no aprendieron en primaria “pero no

tienen dificultades de aprendizaje, no lo aprendieron en primero y lo arrastraron en toda la escuela y llegaron al liceo con la misma dificultad y si no saben, no tienen las herramientas básicas, para leer y escribir, mucho menos comprender la lectura ni para hacer el cálculo, después llegan al liceo, y qué pasa? se aburren, no entienden, molestan”. No define con claridad el concepto dificultades de aprendizaje, ya que lo limita a la dimensión cognitiva, reitera la dificultad que presenta este nuevo escenario; “y qué otra posibilidad tengo para ofrecerle, a ellos qué adecuación a sus requerimientos les hago, tampoco le voy a pedir al profesor de Idioma Español que le enseñe a leer o a escribir, así como no lo pudo hacer el maestro o la maestra en cuarto, tampoco te lo va a hacer el profesor de Idioma Español de primero de liceo.” Sin embargo la normativa es clara, “Tendrá como prioridad evaluar a los estudiantes en lo individual y en lo grupal” (CES, 2010, p. 4) continúa expresando: “seguimos arrastrando esa dificultades, por eso es que yo digo, la inclusión genuina, es difícil de lograr”. El planteo es general, no analiza las diversas situaciones que se pueden presentar, ni ofrece soluciones al problema.

Respecto al conocimiento y manejo de la normativa, la directora dice que “los docentes las manejan adecuadamente”, lo que está en contradicción con las opiniones del propio colectivo docente, e incluso de la directora suplente. Expresa que se comunica adecuadamente y que se trabaja el tema, aunque no es lo que está registrado en las actas de coordinación; “si se lo trasmitís desde principios de año, sí, porque hay una funcionaria que les comunicaba y un adscripto que sabe qué estudiantes tenían adecuación curricular, y hasta se lo ponemos a lápiz en el acta de examen, para que recuerden que tiene que hacer una propuesta diferencial”. opina que, “es una forma de mejorar algo, pero no lo veo como solución”.

Con respecto a los docentes de EPI, manifiesta que “no informaron a la dirección, a los adscriptos y a las familias sobre la decisión tomada: no, se realizó un encuentro con padres con la finalidad de informarles sobre las características de este espacio, no se redactó un

documento para enviarlo a sus responsables y que lo conozca el estudiante”.

Dice que “algunos docentes realizaron planificación escrita del EPI, pero que, en general: “los docentes no realizan una planificación particular para los estudiantes con adecuación curricular. Sí, son evaluados de forma diferencial”.

Respecto a si el tema de la inclusión ha sido considerado para trabajar en la formación de los docentes en el centro, expresa que sí: “ porque en estos años hemos tratado de asesorarnos con los centros que trabajan con el sistema educativo”. Acá se refiere a instituciones privadas que brindan asesoramiento a través de convenios con organismos oficiales. Señala no obstante las dificultades: “que los cambios no son fáciles no hay ninguna duda, tenemos estudiantes con dificultades de aprendizaje y han venido los técnicos, han dado charlas”.

Los resultados que el centro ha tenido en materia de inclusión, los considera “buenos, me surge un caso, que al comienzo pensábamos que no, los técnicos pensaban que no, que no podía cursar la enseñanza media y este año ya está en tercero, aprendió y aprende”. Si bien es un caso particular”, la afirmación contradice lo manifestado anteriormente.

Tabla 19: Seguimiento de estudiantes con previas del liceo B

	B11	B12	BM1	BM2
¿Están registrados todos los estudiantes?	Si	si	si	no corresponde
¿Hay una evaluación diagnóstica?	Si	si	si	por tratarse de estudiantes de 1er año.
3¿Aporta datos significativos?	Otro	Otro:	si	
4¿Se utiliza para orientar al estudiante de forma personal?	Otro	Otro:	Otro:	
5¿Existe un plan de trabajo con el estudiante?	Otro	Otro:	Otro:	
6¿ Se han definido objetivos?	No	no	no	
7¿Se registran las intervenciones especiales del docente?	No	no	no	
¿Se realiza una evaluación diferencial?	No	no	no	
¿Se han tenido en cuenta los resultados del diagnóstico cognitivo aplicado en el comienzo de los cursos para las derivaciones?	no	no	no	
¿Tiene registradas las pautas de inspección?	no	no	no	
¿Existe planificación del espacio?	si	si	si	
Se han definido objetivos?	no	no	no	
¿Están previstos los contenidos a trabajar?	si	si	si	
Se establece una secuencia de actividades?	no	no	no	
Se establece una forma de evaluación o de cierre del proceso?	si	si	si	
Existe una documentación detallada de cada estudiante.	no	no	no	

Elaboración propia

Fuente: Análisis documental.

Los principales obstáculos, a su juicio, que se presentan para asegurar la inclusión educativa son: “el sistema como está planteado la currícula que tenemos, la familia a veces es un obstáculo, a veces es un facilitador y a veces es un obstáculo”.

Cuando se le requieren otros comentarios expresa: “ hay que cambiar el sistema educativo, que los cambios no son fáciles no hay ninguna duda, los principales opositores somos los propios docentes”.

3.3.7. Seguimiento de los estudiantes con previas en el liceo B.

El seguimiento de los estudiantes con previas en el liceo B corresponde a tres docentes, ya que son los que dictan cursos de segundo. El docente BM2 fue visitado en un grupo de primer año, por lo tanto no tienen previas.

En todos los casos se han realizado las evaluaciones diagnósticas previstas en la circular 2956, se realiza planificación, pero no se establecen objetivos. Existe un seguimiento aunque, igual que en el liceo A, es intuitivo.

Tabla 20; Análisis de las libretas de EPI del liceo B

Librerías de EPI	B11	BAL2	BM1	BM2
¿Se han tenido en cuenta los resultados del diagnóstico cognitivo aplicado en el comienzo de los cursos para las derivaciones?	Se utilizó otro criterio	Se ha tomado otro criterio	Se ha tomado otro criterio	En alguna medida
¿Tiene registradas las pautas de inspección?	No	no	Otro:	No
¿Se han definido objetivos?	No	no	No	No
¿Existe planificación del espacio?	Si	si	Si	Si
¿Están previstos los contenidos a trabajar?	Si	si	Si	Con generalidad
¿Se establece una secuencia de actividades?	No	no	No	No
¿Se establece una forma de evaluación o de cierre del proceso?	No	no	No	no
Existe una documentación detallada de cada estudiante.	no	no	Otro	no

Elaboración propia

Fuente: Análisis documental

En cuanto a la libreta, se puede observar que se realizó un diagnóstico al comienzo de los cursos, pero no se ha tenido en cuenta los resultados del mismo para las derivaciones, sino que se utilizó otro criterio. No tiene registradas las pautas de inspección, existe planificación, aunque no se enuncian objetivos. No se establece una forma de evaluación o de cierre del proceso. No existe una documentación detallada de cada estudiante.

Tabla 21: Comparación de los estudiantes de primer año, del liceo B con los del departamento y del País

	Liceo B Gral		Liceo B EAC	Liceo B EAC %	Liceos del Depar.2016	Liceos del País 2016
1er año	Abs,	%	Abs,	%		
Cantidad de inscriptos	202	100	7	3,4%		
Cantidad de promovidos	151	74,75	6	85,7	72,4	73,1
Cantidad de promovidos totales	97	41	4	59,9		
Cantidad de promovidos parciales	54	26,7	2	28,5		
Cantidad de estudiantes a más de 3 materias	2	1		0	0	

Condicionales						
Cantidad de repetidores.	51	25,3	0	0	27,6	26,9

Elaboración propia

Fuente: Análisis documental.

3.3.8. Resultados académicos.

Los valores de los estudiantes de primer año del liceo B, expresan resultados levemente superiores a la media departamental y a la media nacional, es de señalar que los estudiantes con adecuación curricular, tienen resultados sensiblemente mejores que los estudiantes del centro y por ende, que los estudiantes del departamento y del país.

Los estudiantes de segundo año del liceo B, obtienen valores claramente superiores a la media departamental y a la media nacional, es de señalar que los estudiantes con adecuación curricular, promueven todos, es decir no se registra ninguna repetición, no obstante, solo el 25%, es decir uno de cada cuatro es promovido total, en cambio en el centro esa cifra se eleva al 53,9, es decir de cada dos estudiantes uno es promovido total.

Tabla 22: Comparación entre estudiantes de segundo año del liceo B, y los estudiantes del mismo nivel del departamento y del País

	Liceo B General	Liceo B EAC	Liceos del Depart.2016	Liceos del País 2016		
	Abs,	%	Abs,	%		
2° año						
Cantidad de inscriptos.	178	100	12	6,7		
Cantidad de promovidos	160	89,9	12	100	78,8	76,4
Cantidad de promovidos totales.	96	53,9	3	25%		
Cantidad de promovidos parciales	64	36	9	75%		
Cantidad de estudiantes a mas de 3 materias Condicionales,	0	0	0	0		
Cantidad de repetidores.	18	10,11	0	0%	21,2	23,6

Elaboración propia

Fuente: Análisis documental

Tabla 23: Comparación de los resultados de los estudiantes del Ciclo Básico del Liceo B, con los del Departamento y del País

	Liceo B General	Liceo B EAC	Liceos del Depart.2016	Liceos del País 2016		
	Abs,	%	Abs,	%		
Total ciclo basico						
Cantidad de inscriptos	517	100	30	5,8		
Cantidad de promovidos	428	82,78	18	94,7	75,1	74,3

Cantidad de promovidos totales	227	43,9	7	36,8		
Cantidad de promovidos parciales	221	42,7	11	57,8%		
Cantidad de estudiantes a mas de 3 materias Condicionales	3	0,5	0	0		
Cantidad de repetidores	51	17,22	1	,5%	24,9	25,7

Elaboración propia

Fuente: Análisis documental

En general se perciben más estudiantes con nota insuficiente en Matemática que en Lengua.

Los docentes de Lengua del Liceo B, muestran mejores resultados que en el liceo A. En cambio, los docentes de Matemática del Liceo A, presentan mejores resultados que los del B.

Conclusiones

A los efectos de identificar los factores básicos, en términos de normativa, que agrupa el tratamiento del Curriculum. Se realizó una revisión muy amplia del marco normativo, desde los niveles macros hasta los reglamentos. Se pudo concluir del estudio que la normativa vigente, se ha posicionado en un paradigma inclusivo, se ha pasado del modelo tutelar al modelo de la educación como derecho. Tanto la Ley General de Educación, que por primera vez define a la educación como derecho humano fundamental, como la normativa del Consejo de Educación Secundaria, se posiciona en un paradigma inclusor.

Del análisis de los diferentes instrumentos surge que existe desconocimiento de algunos aspectos de la normativa, por parte de todos los actores institucionales entrevistados, con diferentes niveles de apropiación. En particular la circular que organiza el EPI, no es tenida en cuenta por ninguno. No se informa a los padres, no se realizan reuniones explicativas y además el EPI se utiliza como una clase “extra” y no como un espacio inclusor. Se percibe falta de formación en inclusión, esto impide que actualmente los colectivos docentes puedan atender la diversidad, en el EPI, ya que en estos espacios especializados, tienden a reproducir las mismas estrategias que utilizan las clases comunes. Eso queda evidenciado por el procedimiento rotativo que se utiliza para derivar al espacio.

Respecto a la circular sobre adecuaciones curriculares, casi todos manifiestan conocerla, sin embargo, hay aspectos que no quedan claros. La normativa establece que “todo estudiante que presente dificultades de aprendizaje, tiene derecho a recibir una enseñanza acorde a sus posibilidades y fortalezas, por lo tanto una educación que logre eliminar las barreras para el ejercicio de su derecho a la educación”. (Garibald & Verdier, 2017, p. 7). No obstante no se percibe en las clases. De cualquier manera, existe un mayor conocimiento de la normativa por parte de las direcciones.

El acceso a la información es relativo, la mayoría de docentes entrevistados, manifiestan que las circulares referidas a la inclusión, no fueron trabajadas en coordinación. Los espacios institucionales no son aprovechados por todo el colectivo para apropiarse de la información relevante sobre el tema. Los directivos dicen que se socializa la normativa en coordinación, en contradicción con la mayoría de las respuestas de los docentes. O bien los directivos dan como obvios algunos aspectos, o bien, el profesorado no presta la suficiente atención, o simplemente, no son trabajadas.

Se pudo determinar las percepciones de docentes y directivos, de dos centros de Educación Secundaria de una capital departamental del Área Metropolitana, con respecto a las políticas de inclusión educativa en el centros, como se estableció como objetivo. Se llegó a la conclusión que las concepciones predominantes en el discurso docente, se encuentran más en un modelo de integración que en un modelo de inclusión, salvo algunas excepciones, no se va al encuentro del estudiantado, sino que se desea que se adapten a los requerimientos de las instituciones.

Los enfoques relevantes sobre inclusión educativa en las prácticas docentes son personales y tienen que ver con la actitud de los docentes. Las diferencias se ven más entre cada docente, parecería que depende de cada uno de los docentes como se realiza la inclusión, la cultura institucional no logra modificar las prácticas. Existen diferencias de aplicación de las políticas de inclusión por los distintos docentes y en diferentes centros. Los acuerdos institucionales son débiles, en el discurso dicen que se buscan consensos para atender la diversidad, pero en la práctica cada docente diseña su propio plan. Esto corrobora que los espacios institucionales no son aprovechados por todo el colectivo para apropiarse de la información relevante referida a la inclusión.

Hay una diferencia entre la valoración de los docentes y la valoración de los directivos,

sobre la inclusión educativa en secundaria. Los directivos en general reproducen el discurso oficial de las autoridades, los docentes ponen objeciones importantes a la inclusión, dicen no contar con los recursos adecuados para abordar los problemas que trae la inclusión.

Validando las hipótesis que establecían: que los docentes dicen no contar con los recursos adecuados para abordar los problemas que trae la inclusión y que los directivos y docentes en general, han construido percepciones diferentes sobre la inclusión. Los directivos son más optimistas y tienen una visión más positiva sobre los logros, su discurso se adecua más al discurso oficial, que reproducen. Una directiva se muestra muy crítica, manifiesta que el sistema educativo no está preparado para la inclusión real, pero posteriormente manifiesta que ha tenido logros importantes.

Con relación a los métodos utilizados, los dos docentes de Matemática del liceo A, utilizan un método participativo, las profesoras de Lengua expresan utilizar ese método, pero en la práctica una de ellas es expositiva.

El profesorado del liceo B es más expositivos, en el Liceo B se observa, que todos los docentes se posicionan más en un modelo de integración que en la inclusión, dicen que en coordinación se trata poco el tema, no obstante no conocen demasiado la normativa. En particular, en lo referido al "EPI" no es seguida en ningún caso, sino que se utiliza sólo como clases extras, no atiende la situación de estudiantes con dificultades, sino que se desarrolla como más de lo mismo. Esto prueba la hipótesis que establecía que existen diferencias de aplicación de las políticas de inclusión por los distintos docentes y en diferentes centros.

Se evaluaron los acuerdos institucionales en relación con la Inclusión Educativa, en las instituciones mencionadas, a través de relevamiento de documentación y se cruzó con entrevistas a docentes y directivos, se llegó a la conclusión de que las direcciones dicen que se trabaja en coordinación y que ha habido buenos resultados. Sin embargo, no es lo que opinan los docentes, ni es lo que se documenta en las actas de coordinación, Por lo tanto se concluye que los acuerdos institucionales son débiles en ambos centros.

La mayoría de los docentes dicen estar a favor de la inclusión, pero en muchos casos se trata de integración, es decir, es el estudiante que debe adecuarse a la institución.

Todos expresan tener una actitud inclusora, algunos docentes estiman que la inclusión debe estar condicionada al esfuerzo que realiza el estudiante, consideran que hay algunos estudiantes que no merecen ser considerados. Esto prueba que los actores institucionales, en general, no conocen la normativa.

La evaluación en general es considerada como medición, no se percibe una actitud evaluadora que intente la comprensión.

Con relación a las categorías de la inclusión, podemos decir que se han hecho adecuaciones curriculares en los dos centros, en los espacios institucionales se trató poco el tema, en el liceo B, se ven algunas referencias en las coordinaciones parciales, no en las generales, a pesar que la directora dice que se trabajó, no queda reflejado en las actas de coordinación.

Los resultados académicos han ido mejorando año a año, referido a los estudiantes con adecuación curricular, quienes tienen mejores resultados que la población en general del país, en ambos centros, pese a que las pautas no son cumplidas según la normativa. Por lo que se puede afirmar que el fracaso escolar ha disminuido en este colectivo. Lo que prueba la hipótesis central, es decir que la Inclusión educativa de los estudiantes de dos Centros Educativos de Ciclo Básico, de gestión pública, del CES, de una ciudad Capital del Interior del Uruguay, en el área metropolitana, está fuertemente condicionada por el currículo real.

En conclusión, con respecto a la pregunta: ¿se asegurará realmente la inclusión del estudiantado, desde la perspectiva de la educación como derecho?; podría decirse que se está en camino de construir centros más inclusivos, pero aún no se ha logrado superar el paradigma de la integración. Por lo tanto, se pueden sugerir algunas estrategias para lograr a

una verdadera inclusión educativa.

En primer lugar, es necesario trabajar desde los institutos de formación docente en inclusión y Derechos Humanos, de manera que la cultura académica de los docentes apunte en dicha dirección . Segundo implementar proyectos de formación en los centros educativos y socializar las experiencias positivas que se vienen desarrollando. Tercero, brindar posibilidades de especialización reales para aquellos colectivos del profesorado que tienen interés de trabajar con la inclusión educativa; es claro que cuando parte del profesorado se encuentra con estudiantado diverso, no sabe cómo atenderlo y eso le produce incomodidad y rechazo. Cuarto, dar mensajes claros desde los organismos centrales, articulando la normativa con las reales posibilidades de implementación.

Bibliografía

- Aristimuño, A., Bentancur, L., & Musselli, S. (2011). *¿Qué sucede en los liceos públicos hoy? Una mirada cualitativa sobre prácticas educativas en cuatro liceos de Montevideo*. Montevideo: Unicef, Universidad Católica.
- Aguerrondo, I. (2008). *Políticas de educación inclusiva*. Ginebra: Unesco.
- Aguilar, A. (2010). *Impacto de la actitud docente en la vida académica de sus alumnos*. Bogotá: Scielo.
- Aguilar, G. (2004). *Del exterminio a la educación inclusiva*. Univesidad interamericana.
- Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el Desarrollo de las escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea .
- ANEP. (1993). *Estatutto del funcionario docente, ordenanza 45*. Montevideo: CODICEN:Secretaría de Compilación y Sistematización de Normas.
- Aristóteles. (1982.). *Etica a Nicómaco*. Madrid: : Aguilar.
- Arnaz, J. (1995). *La planeación curricular*. México : Ed. Trillas.
- Beltrán, N. E., & Gómez, L. D. (2016). *La gestión curricular para la educación inclusiva de dos instituciones educativas distritales de Bogotá: un estudio de caso*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana Facultad de Educación Departamento de Posgrado.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1986). Educational relevance of the study of expertise. *Interchange*, 10-19.
- Blanco Guijarro. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Blanco Guijarro, B. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. *La educación inclusiva hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO.
- Bohrnstedt, G. (1976). Evaluación de la confiabilidad y validez en la medición de actitude. In R. Hernández Sampieri, *Metodología de la Investigación Social*. México: Mac Graw Hil.
- CES. (1985). *Circular 1725*. Montevideo: CES.
- CES. (1990). *Circular1985*. Montevideo: CES.
- CES. (1991). *Circular 2045*. Montevideo: CES.
- CES. (2002). *Circular 2491*. Montevideo: CES.
- CES. (2007). *Circular 2784*. Montevideo: CES.
- CES. (2007). *OFICIO N° 765/07/, Pautas para Matemática e Idioma Español (1° y 2° Ref. 2006)*. Montevideo: CES.
- CES. (2007). *PAUTAS PARA LA COORDINACIÓN DE CICLO BÁSICO Y BACHILLERATO*. Montevideo: CES.
- CES. (2008). *Circular 2831*. Montevideo: CES.
- CES. (2010). *Circular 2956*. Montevideo: CES.
- CES. (2010). *Circular 2971*. Montevideo: Ces.
- CES. (2012). *Circular 3099*. Montevideo: CES.
- CES. (2014). *Circular 3224*. Montevideo: CES.
- CES. (2016). *Monitor Liceal*. Montevideo: CES.
- CNA. (2004). *Código de la niñez y la adolescencia*. Montevideo: Poder Legislativo.
- Coleman, J. (1982). «Negative and Positive Positivism». *Journal of Legal Studies*.
- Cook, T., & Reichard, C. (1982). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación*. Madrid: Morata.
- Cotelo, E. (2013). *En Perspectiva*. Montevideo: Radio El Espectador, Uruguay.
- D'Alessandre, V., & Mattioli, M. (2015). Sistema de información de tendencias educativas en America Latina. *CUADERNO 21: Por qué los adolescentes dejan la escuela. Comentarios a los abordajes conceptuales sobre el abandono en el nivel medio.*, 3-24.

- Dankhe, G. (1989). *Investigación y comunicación*. México: McGraw-Hill.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción*. Granada: I II Congreso Iberoamericano de Síndrome de down.
- Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 1-8.
- Fernández, T., & Ravela, P. (1998). *Metodología de investigación social para educadores (Glosario)*. Montevideo: ANEP/MECAEP.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Ciudad: Sao Paul: Paz e Terra SA.
- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti. (1994). *Las Instituciones educativas: cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- Garibald, G., & Verdier, G. (2017). *Guía de adecuaciones curriculares*. Montevideo: Imprenta Boscana.
- Gorski, D y Tabanist, P. (1960). *Lógica*. Barcelona: Grijalbo.
- Hernandez, R. (2007). *Metodología de la Investigación Social*. México: : Mac Graw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Pilar, L. (1997). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Itard, J. (1982). *Memoria e informe sobre Victor de l'Aveyron (Vol. 893)*. Madrid: Alianza Editorial.
- M. Á., & Santos Guerra. (1993). Evaluación un procesode diálogo, comprensión y mejora. *Investigación en la escuela*, 23-34.
- Mancebo, E., & Goyeneche, G. (2010). *Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica*. La Plata: VI Jornadas de Sociología de la UNLP.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design. an interactive approach*. California: Universidad George Mason.
- MEC, OEI, ANEP, CES. (2014). “*Prácticas participativas en educación secundaria en Uruguay. Experiencias en derechos humanos, participación, inclusión y memoria reciente*”. Montevideo: OEI.
- Mejía, J. (2002). Investigación cualitativa. In J. Mejia Navarrete, *Problemas metodológicos de las ciencias sociales en el Perú* (pp. 115-135). Lima: Fondo editorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad mayor de San Marcos.
- Mejia, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación*, 47-59.
- MIDES. (2014). *Observatorio Social*. Montevideo: MIDES-DINEM.
- Morales, L. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa. *Actualidades investigativas en educación*, 1-23.
- ONU. (1989). *Convención de los derechos del niño*.
- ONU. (2011). *Declaración de las Naciones Unidas sobre educacióy formación en materia de derechos humanos*. Nueva York: ONU.
- Pérez Gómez, Á., & Gimeno Sacristan, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Poder Legislativo. (1934). *Código del niño, ley9342*. Montevideo: Poder Legislativo.
- Poder Legislativo. (1990). *Ley 16137*. Montevideo: Poder Legislativo.
- Poder Legislativo. (2004). *Código de la Ññez y la Adolescencia*. Montevideo: Poder legislativo.
- Poder Legislativo. (2009). *Ley 18437*. ontevideo: Impto.
- Postema, G. J. (1982). The Practice of Principle: In Defence of a Pragmatism Approach to Legal Theory. *Oxford University Press.*, vol. XI: 165-203.
- ROU. (1967). *Constitución de la República Oriental del Uruguay*. Montevideo: Impto.

- ROU. (1967). *Constitución de la República Oriental del Uruguay*. Montevideo: Poder legislativo.
- Santos Guerra, M. (2003). . Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. . *Revista Enfoques Educativos*, 69–80.
- Schmelkes, S. (2001). *La investigación en la innovación educativa*. México: CINVESTAV.
- Scuro, J. (2014). El sistema educativo de Don Bosco. Una pedagogía para el siglo xxi, del Instituto Superior Salesiano. *Páginas de educación*, 154-157.
- SNEP. (2017). *Plan Nacional de educación en Derechos Humanos*. Montevideo: SNEP.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- UNESCO . (1986). *Evaluación en América Latina y el Caribe. Experiencias concretas*. Caracas:.
- Unesco. (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All [Orientaciones para la inclusión]*. París: Unesco.
- UNICEF. (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. Nueva York: Unicef.
- UNICEF. (2012). *Observatorio de los Derechos de la Infancia y la adolescencia Uruguay 2012*. Montevideo: Unicef.
- Viera, A., & Zeballos, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay. *Revista Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 237-260.
- Vila, D. (2011). Las concepciones de currículum y su importancia en la elaboración de un doctorado curricular en estomatología. *Revista Cubana de Estomatol*, 301-314.

Anexos

Anexo 1. Pauta de entrevista a los docentes de cada institución seleccionada (codificada)

Prof.Liceo.....

1. Formación:
2. Edad:
3. Antigüedad en la educación:
4. Antigüedad en Secundaria:
5. Antigüedad en el cargo:
6. Carácter del cargo:
7. Forma de acceso:
8. Desde cuándo trabaja en el Centro:
9. ¿Qué opinión le merecen las políticas de inclusión?
10. cA, Podríamos definir un continuo con dos polos, el primero identificado con la pedagogía tradicional, centrada en el docente y la enseñanza, con un método mas expositivo y el segundo en la pedagogía participativa, centrado mas en el estudiante y los aprendizajes.
11. ¿A partir del supuesto anterior, cómo podría describir su estilo de trabajo en el aula?
12. cA, ¿Por qué se adscribe a esa forma de trabajar?
13. cA Considera que ayuda ese estilo docente a la inclusión de los estudiantes?
14. cA¿Hay otras formas de trabajar la inclusión que usted conozca?
15. cB¿Podría decirme cuales son los fundamentos, prácticos, teóricos o académicos por los cuales trabaja de esa forma y no de otra?
16. cB¿Le parece que con ese modelo de trabajo los estudiantes aprenden más que con otros?
17. cB ¿Considera que el hecho de que los estudiantes aprendan más o menos depende de otros factores?
18. cBHay autores que piensan que el otro modelo es mejor para el aprendizaje, ¿usted qué piensa?
19. IP¿Existe algún proyecto en su centro que atienda la inclusión educativa?
SÍ
NO
20. IP1En caso afirmativo:
21. ip1¿Cuáles son los objetivos?
22. ip1¿Qué acciones se sugieren?
23. ip2En caso negativo.
¿por qué?
24. IA¿Conoce las circulares referidas a las adecuaciones curriculares?
SÍ
NO
- 25IA¿Son discutidas en las coordinaciones del Centro?
SÍ

NO

26IA ¿Qué opinión le merecen?

27IAC ¿Quién tramita las adecuaciones curriculares en su centro?

Desea agregar algo más.

Muchas gracias por su tiempo.

Anexo 2. Pauta de observación del EPI codificada

Fecha y hora

Visita a

Fecha

Hora,

Liceo salón

Grupo

1. Cantidad de estudiantes en el grupo:
2. Cantidad de estudiantes con nota insuficientes en el grupo.
3. Cantidad de estudiantes con la asignatura previa en el grupo.
4. Cantidad de estudiantes derivados al Epi.
5. Cantidad de estudiantes que concurren al Epi.
6. Existe un plan general de clase.
 - o SÍ
 - o NO
7. ¿Existe una planificación escrita?
 - o SÍ
 - o NO
8. CED ¿La planificación es lo suficientemente flexible y abierta?
 - o SÍ
 - o NO
9. ced ¿Se atienden situaciones particulares en el plan?
 - o SÍ
 - o NO
10. CAD¿Se demuestra disposición a la atención de los estudiantes?
 - o SÍ
 - o NO
11. CAD¿Se trata a los estudiantes respetuosamente?
 - o SÍ
 - o NO

12. Cipd El docente genera un clima amigable.
- SÍ
 - NO
13. Cm Se promueve la creación de una comunidad de aprendizaje.
- SÍ
 - NO
14. CmSe procura estimular la confianza de los estudiantes para dar opiniones
- SÍ
 - NO
15. Cm Intenta crear en los estudiantes el deseo de aprender.
- SÍ
 - NO
16. CIPD Se percibe que el docentes tiene altas expectativas en cuanto al desempeño de los estudiantes.
- SÍ
 - NO
17. 1CAD Se Gestionan las prácticas pedagógicas atendiendo la diversidad
- SÍ
 - NO
18. CAD El docente desarrolla su clase sin segregar a ningún estudiante.
- SÍ
 - NO
19. CADSe percibe un seguimiento particular para estudiantes diversos.
- SÍ
 - NO
20. Cm ¿Los estudiantes preguntan con confianza?
- SÍ x
 - NO
21. CDC¿Se atienden los diferentes estilos cognitivos?
- SÍ
 - NO

22. cad ¿Se adecuan los ritmos a los tiempos de los estudiantes?
- SÍ
 - NO
23. CDc ¿Se percibe reforzamiento de los aprendizajes instrumentales básicos?
- SÍ
 - NO
24. CAD. ¿Existe una atención educativa ajustada a las necesidades del alumno participante?
- SÍ
 - NO
25. CM ¿Se realizan trabajos en equipo?
- SÍ
 - NO
26. CAD ¿Se le ofrece una oportunidad real de acceder a estrategias que le permitan desarrollar e internalizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje?
- SÍ
 - NO
27. CDC ¿Se evalúan las actividades realizadas?
- SÍ
 - NO
28. Ce ¿Se evalúa en forma permanente?
- SÍ
 - NO
29. ce ¿Se realiza coevaluación?
- SÍ
 - NO
30. ce¿Se promueva la autoevaluación?
- SÍ
 - NO

Otros comentarios:

Anexo 3. Entrevista a un directivo de cada institución seleccionada

1. Formación:
 2. Edad:
 3. Antigüedad en la educación:
 4. Antigüedad en Secundaria:
 5. Antigüedad en el cargo:
 6. Carácter del cargo:
 7. Forma de acceso:
 8. ¿Desde cuándo trabaja en el Centro?:
 9. ¿Cuáles son los objetivos de enseñanza, más relevantes, que persigue el centro, en el ciclo básico de educación secundaria?
 10. ¿Qué valores, actitudes y conocimientos están implicados en los objetivos?
 11. ¿Los contenidos están pensados para todos los estudiantes o solamente para algunos de ellos?
 12. ¿Qué procesos inciden y transforman las decisiones tomadas hasta que se convierten en práctica real?
 13. ¿Cómo se transmite la cultura escolar en las aulas y cómo debería hacerse?
 14. ¿Cuáles y cuantos modelos diferentes pueden observarse en el aula y la institución?
 15. ¿Qué fundamentos prácticos, teóricos o académicos plantean las y los docentes para su utilización?
 16. A su juicio ¿cuál es el modelo que más facilita el aprendizaje inclusivo?
 17. ¿Cuál es el modelo que menos facilita el aprendizaje inclusivo?
 18. ¿Qué opinión le merecen las políticas de inclusión?
 19. Reciben apoyo desde el DIE
 20. ¿Conoce las circulares referidas a las adecuaciones curriculares?
¿Son discutidas en las coordinaciones del Centro?
 21. Quién tramita las adecuaciones curriculares en su centro?
 22. ¿Los docentes las manejan adecuadamente?
 23. ¿Qué opinión le merecen?
Los docentes de Epi:
 24. ¿Informaron a la dirección, a los adscriptos y a las familias sobre la decisión tomada?
 25. ¿Se realizó un encuentro con padres con la finalidad de informarles sobre las características de este espacio?
 26. ¿Se redactó un documento para enviarlo a los padres y que lo conozca el estudiante?
 27. ¿Existe una planificación escrita del Epi?
 28. ¿Cómo se trabaja con los estudiantes con adecuación curricular?
 29. ¿Los docentes realizan una planificación particular?
¿Son evaluados de forma diferencial?
 30. Ha sido considerado el tema para trabajar en la formación de los docentes en el centro?
 31. ¿Qué resultados han tenido en materia de inclusión?
 32. ¿Cuáles son a su juicio los principales obstáculos que se presentan para asegurar la inclusión educativa?
- Otros comentarios.
Muchas gracias por su tiempo.
Fecha y hora

Anexo 4. Observación de libretas: Registro de estudiantes con previas

1. ¿Están registrados todos los estudiantes?

o SÍ

o NO

o Otro:

2. ¿Hay una evaluación diagnóstica?

o SÍ

o NO

o Otro:

3. ¿Aporta datos significativos?

o SÍ

o NO

o Otro:

4. ¿Se utiliza para orientar al estudiante de forma personal?

o SÍ

o NO

o Otro:

5. ¿Existe un plan de trabajo con el estudiante?

o SÍ

o NO

o Otro:

6. ¿Se han definido objetivos?

o SÍ

o NO

o Otro:

7. ¿Se registran las intervenciones especiales del docente?

o SÍ

o NO

o Otro:

8. ¿Se realiza una evaluación diferencial?

SÍ

NO

9. ¿Se han tenido en cuenta los resultados del diagnóstico cognitivo aplicado en el comienzo de los cursos para las derivaciones?

SÍ

NO

10. ¿Tiene registradas las pautas de inspección?

SÍ

NO

11. ¿Existe planificación del espacio?

30

SÍ

NO

12. ¿Se han definido objetivos?

SÍ

NO

13. ¿Están previstos los contenidos a trabajar?

SÍ

NO

14. ¿Se establece una secuencia de actividades?

SÍ

NO

15. ¿Se establece una forma de evaluación o de cierre del proceso?

SÍ

NO

16. ¿Existe una documentación detallada de cada estudiante?.

SÍ

NO

Anexo 5. Relevamiento de actas de coordinación

1. Se hace referencia al tema de la inclusión:

- a) Nunca
- b) Ocasionalmente
- c) Persistentemente
- d) Siempre

2. ¿Cuál es la valoración de los docentes del tema?

3. ¿Qué estrategias han pensado?

4. ¿Qué estrategias se han implementado?

5. ¿Hay referencias teóricas?

6. ¿Se ha discutido la circular de adecuaciones curriculares?

7. ¿Se han realizado instancias de formación sobre el tema?

8. ¿Forma parte de la agenda la formación de los docentes en este tema?

9. ¿Se han realizado investigaciones en el centro?

Anexo 6, Relevamiento de las adecuaciones curriculares

Liceo:

Cantidad de adecuaciones:.....

¿Está el registro acumulativo de primaria?

¿Se consideró?

¿Se siguió el protocolo?

¿Se le dio vista a los padres?

porcentaje de aprobación

Porcentaje de repetición.

Porcentaje de desvinculación.

Anexo 7. Análisis de las libretas del profesor

1. ¿Se han tenido en cuenta los resultados del diagnóstico cognitivo aplicado en el comienzo de los cursos para las derivaciones?
 - SÍ
 - NO
 - Otro:
2. ¿Tiene registradas las pautas de inspección?
 - SÍ
 - NO
 - Otro:
3. ¿Existe planificación del espacio?
 - SÍ
 - NO
 - Otro:
4. ¿Se han definido objetivos?
 - SÍ
 - NO
 - Otro:
5. ¿Están previstos los contenidos a trabajar?
 - SÍ
 - NO
 - Otro:
6. ¿Se establece una secuencia de actividades?
 - SÍ
 - NO
 - Otro:
7. ¿Se establece una forma de evaluación o de cierre del proceso?
 - SÍ
 - NO
 - Otro:
8. Existe una documentación detallada de cada estudiante.
 - SÍ
 - NO
 - Otro:

Anexo 8. Resultados académicos

Cantidad de inscriptos.

Cantidad de promovidos totales.

Cantidad de promovidos parciales

Cantidad de estudiantes a más de 3 materias Condicionales,
cantidad de repetidores.

Estudiantes con más de 30 inasistencias.

Cantidad de inscriptos.

Cantidad de promovidos totales.

Cantidad de promovidos parciales

Cantidad de estudiantes a más de 3 materias Condicionales,
cantidad de repetidores.Cantidad de inscriptos.

Cantidad de promovidos totales.

Cantidad de promovidos parciales

Cantidad de estudiantes a más de 3 materias Condicionales,
cantidad de repetidores.

Tabla 24: Dimensiones de la Inclusión educativa

Categoría	Definición	Dimensiones
Realización de adecuaciones curriculares	Llamamos adecuaciones curriculares a las estrategias educativas para alcanzar los objetivos de la enseñanza, fundamentalmente cuando los y las estudiantes, necesita algún apoyo adicional para lograr buenos aprendizajes.	a) se realizaron. b) no se realizaron.
Acceso a información y elaboración de proyectos en los espacios institucionales	...las escuelas también deberían velar por que las condiciones de Los espacios institucionales no son aprovechados por todo el colectivo para apropiarse de la información relevante referida a la inclusión.	Los docentes tuvieron acceso. b) algunos docentes tuvieron acceso.
Fracaso escolar:	Por otra parte, el fracaso escolar, expresado en términos de repetición, deserción, rezago y bajos aprendizajes, atraviesa a todo el Ciclo Básico, pero impacta específicamente en los sectores más vulnerables. (guía de adecuaciones curriculares DIE, 2017, p. 7) Hablamos de fracaso cuando un niño no es capaz de alcanzar el nivel de rendimiento medio esperado para su edad y nivel pedagógico. (http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=454 , Isabel Menéndez Benavente)	: a) porcentaje de promoción c) porcentaje de desvinculación. b) porcentaje de repetición.
Niveles de escolarización de estudiantes con adecuaciones curriculares	Entendemos por niveles de escolarización los resultados académicos en función de la promoción, la repetición y los resultados en los exámenes	a) similares al resto. b) mejores que el resto. c) peores que el resto.
Cumplimiento con las orientaciones sobre inclusión	Esta dimensión está referida al cumplimiento de las pautas establecidas en los reglamentos vigentes y las directivas dadas por los órganos asesores, en este caso el DIE.	a) muy bueno b) adecuado. c) inadecuado.

Elaboración Propia

Fuente: Bibliografía consultada

Tabla 25: Dimensiones del Currículo Real

Categoría	Definición	Dimensiones
Métodos	Son las diferentes formas de enseñanza desarrolladas por el docente a los efectos de lograr el aprendizaje de los estudiantes.	Expositivo
		Participativo
Acuerdos pedagógicos institucionales	Partimos de la concepción de institución de Firgeri, Pogy y Tiramonte en cara y ceca. Y por Pérez Gómez al expresar cuáles son las funciones de la escuela.	Función normalizadora
		Atiende la diversidad
Actitud del docente	Entendiendo como actitud, un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de actuar ante el hecho educativo que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes para todos.	Inclusora
		Exclusora
Los procesos de comunicación en la actividad educativa.	Mediante el diálogo, y la evaluación de las categorías discursivas de los sujetos, así como de la autorreflexión, es posible alcanzar consenso, que se da cuando las condiciones de los actos del habla son democráticas, de manera que todos los participantes tengan la posibilidad de plantear sus diferentes puntos de vista.	Para todos
		Para algunos
Enfoque	Aristóteles distingue entre la actividad técnica y la actividad práctica. Mientras la <i>tecné</i> ubica el bien fuera, la <i>praxis</i> ubica el bien en el propio objeto. A partir de esos conceptos la educación se puede entender como técnica o como una cuestión ética.	Técnico
		Práctico
Evaluación	Siguiendo a Santos Guerra, La evaluación educativa es un fenómeno habitualmente circunscrito al aula, referido a los alumnos y limitado al control de los conocimientos adquiridos a través de pruebas de diverso tipo	Como medición
		Como comprensión

Elaboración Propia Fuente:

Bibliografía consultada