



**Universidad de la República**

**Facultad de Psicología**

**Tesis para optar al título Magíster en Psicología y Educación**

**Título:**

***Experiencias de inclusiones educativas de niños con Trastorno del Espectro Autista y Discapacidad Intelectual en una escuela común***

**Autora:** Mary Dávila

**Directora de Tesis:** Beatriz Falero

**Directora Académica:** Mónica Da Silva

Montevideo, Uruguay

Junio, 2019

La investigación que da origen a los resultados presentados en la presente Tesis recibió fondos de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación bajo el código POS\_NAC\_2015\_1\_110162



# Página de aprobación

## FACULTAD DE PSICOLOGÍA - UDELAR

**El tribunal docente integrado por los abajo firmantes aprueba la Tesis de Investigación:**

**Título:** Experiencias de Inclusiones educativas de niños con Trastorno del Espectro Autista y Discapacidad Intelectual en una escuela común.

**Autora:** Mary Davila

**Directora de Tesis:** Beatriz Falero

**Maestría en Psicología y Educación**

**Puntaje**

.....

**Tribunal**

**Profesor.....**

**(Nombre y firma).**

**Profesor.....**

**(Nombre y firma).**

**Profesor.....**

**(Nombre y firma).**

**Fecha: .....**

## Dedicatoria

*A las mujeres de mi vida, madre, hermanas,  
tías y abuela que me han enseñado  
a esforzarme día a día, a pesar  
de las adversidades que se  
presentan en el camino.*

*A Lara, con su amor y afecto me ha  
motivado a transitar este camino  
con grandes enseñanzas.*

## Agradecimientos

Agradezco a las personas que a lo largo de mi vida me han alentado a estudiar, siendo mis referentes tanto en mis elecciones como desafíos, y sobre todo me han acompañado en este largo camino colmado de aprendizajes.

A Fabricio mi compañero de vida, por su apoyo constante y paciencia, especialmente en esta última etapa que ha consumido mi tiempo y atención.

A mis compañeros de maestría Alicia, Silvia, Lucrecia, Valentina y Jessica por ayudarme en este proceso y compartir charlar, inquietudes y buenos momentos.

A mi tutora Beatriz Falero, por su paciencia, tiempo y dedicación, sobre todo por sus palabras de aliento desde su calidez humana.

A mi Directora Académica Mónica Da Silva, por sus valiosos aportes y acompañarme en todo el proceso.

A mis amigas de la vida, por apoyarme constantemente y entender mis ausencias que implicaron poder dedicarme a este trabajo. Especialmente Andrea, Silvina, Nati, Camila, Alfonsina, Katia, Leonela y Claudia.

A mis compañeros de trabajo, por alentarme a seguir adelante por más arduo que sea el camino.

A mi familia, por apoyarme en todo el proceso, especialmente a mi madre y mis tías por impulsarme a estudiar y siempre seguir adelante con mis metas. También, a mi sobrina Belen por su afecto y alentarme en todo el proceso a pesar de la distancia.

A la ANII, por confiar en mi tesis y brindarme su apoyo a través de la Beca de Posgrado Nacional.

A la escuela, la directora, maestras, niños y familias, por su tiempo y colaboración, sin su ayuda esta tesis no sería posible.

Por último, quiero agradecer a la Dirección de la Maestría por darme la oportunidad de seguir avanzando en mi formación académica.

## Resumen

La presente tesis realiza un estudio sobre las experiencias de inclusiones educativas de niños con Trastorno Espectro Autista y Discapacidad Intelectual en una escuela común de la ciudad de Montevideo. Se pretende reconocer las concepciones del equipo docente y analizar sus prácticas educativas. A su vez, se busca identificar las estrategias institucionales y exponer las perspectivas de las familias en relación a las trayectorias escolares de sus hijos.

Se utiliza una metodología cualitativa de carácter exploratorio, debido a la escasez de producción académica sobre la temática a nivel nacional. El diseño metodológico consiste en un estudio de caso instrumental de una institución educativa. Para ello se aplican entrevistas semi-estructuradas al equipo docente y a las familias, como también análisis documental y observaciones participantes a dos clases con situaciones de inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista y Discapacidad Intelectual. El trabajo de campo fue realizado durante el segundo semestre del año 2017.

A partir de los resultados obtenidos, se puede concluir que es una escuela con un porcentaje significativo de alumnos con discapacidad, la cual presenta un proyecto institucional enfocado en la diversidad con una variedad de estrategias beneficiosas para alumnos con trastorno espectro autista y discapacidad intelectual. Además, promueve la participación de la comunidad educativa a través de diferentes actividades dado que consideran importante el vínculo entre la familia y la institución escolar. Sin embargo, se identifican elementos que dan cuenta de una institución que se posiciona principalmente desde el modelo de integración educativa como consecuencia de determinadas prácticas pedagógicas y dificultades externas que provienen del sistema educativo general.

**Palabras claves:** Escuela - inclusión educativa- trastorno del espectro autista - discapacidad intelectual

## Abstract

This thesis examines inclusive education of children with Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disability in a common school of the city of Montevideo. The aim is to recognize the concepts and analyzing the educational practices of the faculty, as well as identifying the institutional strategies and exposing the perspectives of the families in relation to the academic trajectory of their children.

Due to the lack of national academic works, a qualitative methodology of an exploratory nature is to be employed. The methodological design consists of an instrumental case study of an educational institution. For that purpose, half-structured interviews are applied to the faculty and the families, in addition to participatory observations and documental analysis. The field-work was carried out during the second semester of 2017.

Based on the obtained results, it is possible to conclude that it is a school with a significant percentage of students with disabilities, which offers an institutional project focused on diversity with a variety of beneficial strategies for students with Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disability. Moreover, it promotes the participation of the educational community through different activities since they consider the relationship between the family and the educational institution to be important. However, the elements that are identified show an institution is principally positioned from the model of educational integration as a consequence of certain pedagogic practices and external difficulties that arise from the general educational system.

**Key words:** School – educational inclusion - Autism Spectrum Disorder - Intellectual Disability.

## Índice

Página de aprobación.....	1
Dedicatoria .....	2
Agradecimientos .....	3
Resumen.....	4
Abstract .....	5
Lista de abreviaturas .....	11
Capítulo 1 .....	13
1.1. Introducción .....	13
1.2. Fundamentación .....	15
1.3. Antecedentes .....	16
1.3.1. Antecedentes Nacionales.....	16
1.3.2. Antecedentes Internacionales .....	17
Capítulo 2. Problema de Investigación.....	19
2.1. Delimitación del problema de investigación.....	19
2.2. Objetivos y preguntas de investigación .....	20
2.2.1. Objetivo General .....	20
2.2.2. Objetivos Específicos:.....	20
2.2.3. Preguntas de investigación .....	20
Capítulo 3. Marco Teórico.....	21
3. Discapacidad.....	21
3.1. Evolución histórica de las concepciones de discapacidad .....	21
3.1.1. Modelo tradicional .....	22
3.1.2. Modelo rehabilitador .....	22
3.1.3. Modelo de autonomía personal.....	22
3.2. Modelos actuales de discapacidad.....	23
3.2.1. Modelo social .....	23
3.2.2. Enfoque bio-psico-social .....	23

a) Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud .....	24
3.3. Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad .....	26
3.4. Trastorno del Espectro Autista.....	27
3.5. Discapacidad Intelectual .....	29
3.6. Camino a la inclusión educativa .....	32
3.6.1. Educación especial .....	33
3.6.2. Integración educativa y normalización .....	34
a) Necesidades educativas especiales.....	35
b) Adaptaciones curriculares.....	36
3.6.3. Inclusión educativa.....	37
a) Concepto de inclusión educativa .....	38
b) Dimensiones y elementos de la educación inclusiva .....	38
c) Factores claves para una escuela y aula inclusiva .....	40
d) Participación de la familia en el proceso de inclusión educativa .....	40
3.7. Situación de la inclusión educativa en Uruguay.....	41
3.7.1. Recursos institucionales para la inclusión educativa en Educación primaria .....	43
a) Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos .....	43
b) Protocolo de inclusión educativa de educación especial .....	43
3.7.2. Apoyos externos que influyen en la inclusión educativa .....	43
a) Programa de Asistentes personales- Sistema Nacional de Cuidados .....	43
b) Ayudas especiales o extraordinarias de BPS.....	44
3.7.2. La inclusión educativa como derecho .....	44
a) Normas de carácter nacional .....	44
b) Normas de carácter internacional .....	45
Capítulo 4. Metodología de la investigación.....	46
4.1. Elección de la metodología .....	46
4.1.1. Tipo de investigación.....	47



4.2. Características de la muestra y del centro educativo .....	47
4.2.1. Fundamentación y descripción de los participantes.....	47
4.2.2. Descripción de la escuela .....	49
4.2.3. Dirección y equipo docente .....	49
4.2.4. Alumnos de la escuela.....	50
4.2.5. Alumnos en situación de inclusión educativa .....	51
4.3. Procedimiento para la recolección de datos.....	52
4.3.1. Entrevistas semi-estructuradas:.....	52
4.3.2. Observación participante:.....	53
4.3.3. Análisis documental: .....	54
4.4. Análisis de los datos .....	54
4.4.1. Triangulación de los datos.....	54
4.4.2. Análisis de contenido .....	55
4.5. Descripción de las dimensiones y categorías de análisis .....	56
4.5.1. Recursos y estrategias institucionales.....	57
4.5.2. Concepciones y prácticas en relación a la inclusión educativa .....	57
4.5.3. Situaciones de inclusión educativa .....	58
4.5.4. Perspectiva de las familias de los niños incluidos en la Escuela .....	58
4.6. Consideraciones éticas .....	58
Capítulo 5. Análisis de los datos.....	59
5.1. Recursos y estrategias institucionales.....	60
5.1.1. Proyecto y estrategias educativas de la escuela .....	60
a) Proyecto institucional .....	60
b) Estrategia institucional.....	62
5.1.2. Fortalezas y debilidades en la institución escolar .....	65
a) Fortalezas de la escuela .....	65
b) Debilidades de la escuela .....	66

5.1.3. Rol del maestro itinerante .....	68
5.1.4. Rol del asistente personal .....	69
5.2. Concepciones y prácticas en relación a la inclusión educativa .....	71
5.2.1. Concepciones sobre la inclusión educativa.....	71
5.2.2. Ventajas y desventajas de la inclusión educativa .....	72
a) Ventajas.....	72
b) Desventajas .....	73
5.2.3. Experiencia y formación de los actores educativos .....	75
5.2.4. Prácticas educativas del equipo docente .....	76
5.3. Situaciones de inclusión educativa .....	78
5.3.1. Descripción de las situaciones de inclusión educativa.....	79
5.3.3. Estrategias educativas en las situaciones de inclusión .....	81
5.3.4. Evaluación de las situaciones de inclusión.....	83
5.3.5. Interacción y colaboración entre los compañeros.....	84
5.4. Perspectiva de las familias de los niños incluidos en la Escuela .....	87
5.4.1. Participación y apoyo de la familia en los procesos de aprendizaje de sus hijos .....	87
5.4.2. Percepción de la familia con respecto al proceso de aprendizaje en la escuela .....	89
Capítulo VI. Discusión de los resultados .....	90
1) Recursos y estrategias del centro escolar en relación a la inclusión educativa de niños con discapacidad .....	91
2) Concepciones y prácticas en relación a la inclusión educativa de niños con discapacidad.....	92
3) Situaciones de inclusión educativa en la escuela.....	93
4) Perspectivas de las familias de los niños incluidos en la escuela.....	95
6.2. Conclusiones.....	96
6.3. Recomendaciones y perspectivas futuras.....	99
Capítulo VII. Referencias bibliográficas.....	100
Anexos.....	108
1. Pautas de entrevistas .....	108

1.1. Pauta de entrevista Maestra Directora .....	108
1.2. Pautas de entrevistas Maestras .....	108
1.3. Pautas de entrevistas para padres .....	109
2. Pauta de observación participante .....	110
3. Nota de información y consentimiento informado.....	111
3.2. Modelo de consentimiento informado para participantes.....	112
4. Convenciones de transcripción de Jefferson.....	113
5. Registro de entrevista .....	115
6.Registro de observaciones .....	125

# **Lista de abreviaturas**

## **Abreviaturas frecuentes**

CDPD: Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

CIF: Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud

DI: Discapacidad Intelectual

SA: Síndrome de Asperger

TEA: Trastorno Espectro Autista

## **En relación al trabajo de campo**

AI: Alumno Incluido

Esc: Escuela

MAI: Madre Alumno Incluido

MD: Maestra Directora

M: Maestra

P: Profesor

## **Siglas generales**

AAIDD: Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo

AAMR: Asociación Americana sobre Retraso Mental

ACNS: Adaptaciones Curriculares No Significativas

ACS: Adaptaciones Curriculares Significativas

ANEP: Administración Nacional de Educación Pública

AP: Asistente Personal

BAyP: Barreras para el Aprendizaje y la Participación

CAinfo: Centro de Archivos de Información Pública

CEIP: Consejo de Educación Inicial y Primaria

CIE-10: Décima Revisión de la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud

DSM-IV: Cuarta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales

DSM-V: Quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales

FUAP: Federación Uruguaya de Asociación de Padres de Personas con Discapacidad Intelectual

FVI: Foro de Vida Independiente IIDI: Instituto Iberoamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo

IIDI: Instituto Iberoamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo

MIDES: Ministerio de Desarrollo Social

NEE: Necesidades educativas especiales

OMS: Organización Mundial de la Salud

ONU: Organización de Naciones Unidas

TGD: Trastornos Generalizados del Desarrollo

TIC: Tecnologías de la Información y Comunicación

UNICEF: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia

# Capítulo 1

En el primer capítulo se realiza una presentación de todas las secciones que integran la tesis, a su vez se plantea la fundamentación de la elección de la temática y los antecedentes que se encontraron a nivel nacional e internacional. En tal sentido se plantean tesis de maestrías y doctorados, informes, libros y artículos académicos, relacionados con la inclusión educativa de niños con Trastorno Espectro Autista y Discapacidad Intelectual.

## **1.1. Introducción**

En este trabajo se presenta las “Experiencias de inclusiones educativas de niños con trastorno espectro autista y discapacidad intelectual en una escuela común” desarrollado en el marco del programa de la Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología, Universidad de la República. El mismo tiene como propósito analizar las prácticas y concepciones que utiliza una escuela pública para incluir a niños con Trastorno Espectro Autista (TEA) y Discapacidad Intelectual (DI), tomando en consideración la opinión de los actores educativos y de las familias con el fin de conocer las trayectorias escolares de sus respectivos hijos.

La investigación encuentra su justificación en la relevancia que presenta actualmente el tema de inclusión educativa de personas con discapacidad y en la escasa producción académica que aborde en profundidad la situación educativa de las personas con DI y TEA en Uruguay. Si bien, se han realizado acciones desde el punto de vista legal y de la sociedad civil para garantizar los derechos y mejorar la situación de esta población, siguen siendo insuficientes los recursos destinados. Continúan existiendo barreras para acceder a la educación común, así como también lograr la inclusión en el área laboral y social.

La tesis se encuentra dividida en seis capítulos, además de presentar referencias bibliográficas y anexos. El primero contiene la introducción, fundamentación de la temática a investigar y revisión de antecedentes nacionales e internacionales.

En el segundo capítulo se plantea el problema, las preguntas orientadoras, y los objetivos generales y específicos de la investigación.

En el tercer capítulo se desarrollan los fundamentos teóricos y enfoques conceptuales que sustentan el estudio. Se aborda la evolución histórica y el concepto de discapacidad, se describen los diferentes modelos, tomando como principales el social y el enfoque bio-psico-

social. Se plantea la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Asimismo, se describe el Trastorno del Espectro Autista, en particular el Síndrome de Asperger, y la Discapacidad Intelectual. Posteriormente, se desarrollan los diferentes modelos de educación, que han estado ligado a diferentes momentos socio-históricos, y las concepciones de discapacidad. De esta manera, se identifica educación especial, integración educativa y el modelo de inclusión educativa. En la última parte de este capítulo, se plantea la situación de la inclusión educativa en Uruguay con los recursos y programas que presenta el país, así como también la normativa nacional e internacional.

En el cuarto capítulo se aborda el diseño metodológico utilizado, se realiza la descripción de los participantes y la caracterización del centro educativo, el proceso de recolección de datos y los instrumentos seleccionados para el trabajo de campo. Asimismo, se plantea el procedimiento de análisis con las categorías y dimensiones correspondientes y se exponen las consideraciones éticas tenidas en cuenta para la presente tesis.

En el quinto capítulo se describen y analizan los resultados obtenidos de las entrevistas a las familias, equipo docente y directivo de la escuela, observaciones en el aula y relevamiento documental.

La tesis finaliza con el sexto capítulo donde se plantea la discusión de los resultados y conclusiones finales, así como también se describen las recomendaciones y perspectivas futuras de la investigación.

Posteriormente, se incluyen las referencias bibliográficas y anexos que contienen las pautas de las entrevistas, guía de observación, modelo de consentimiento informado y hoja de información. Asimismo, se añade la convención de transcripción de Jefferson (1984), un ejemplo de entrevista y dos registros de observaciones de las clases de cuarto y sexto año.

Por lo expuesto, a través de este estudio se pretende contribuir tanto con las instituciones educativas como con las familias de los niños con discapacidad que constantemente demandan mayor información y programas para facilitar el acceso al sistema educativo común.

## **1.2. Fundamentación**

El interés por investigar sobre esta temática surge de las diferentes experiencias laborales que he tenido en relación a la inclusión educativa de personas con discapacidad, ya sea desde mi rol como Acompañante Pedagógica, docente en educación universitaria y mi desempeño como psicóloga.

Esto, me ha permitido observar las dificultades y el desafío que implica para las familias lograr incluir a los niños con discapacidad en el ámbito de la educación común y recibir los apoyos esenciales para estimular y fomentar sus capacidades, sobre todo brindarles las herramientas y estrategias básicas para que logren participar en los diferentes ámbitos de la sociedad.

En los últimos años, el asunto en cuestión ha cobrado relevancia en nuestro país, tanto en el área educativa como laboral, debido a las acciones que han llevado a cabo las asociaciones civiles, las familias y las distintas instituciones que buscan el reconocimiento de los derechos de este colectivo. Se han creado leyes, como la Ley N°18.651 de Protección Integral de Personas con Discapacidad y la Ley N° 18.437 General de Educación, programas y políticas públicas enfocadas en generar igualdad de oportunidades y mejorar dicha problemática, pero todos estos esfuerzos no han sido suficientes para revertir la situación (Meresman, 2013; Viera y Zeballos, 2014).

Las barreras principales para el acceso al sistema educativo común son la falta de recursos y estrategias del Estado, escasa formación docente y disposición para el trabajo con la discapacidad. Otras de las barreras que se plantean refieren a las concepciones de los modelos implícitos, prejuicios y miedos a la hora de trabajar con dicha población producto de la marginación y segregación que han vivido las personas con discapacidad mental a lo largo de la historia (Aguilar, 2004; Blanco, 2006; CAinfo, 2013; Viera y Zeballos, 2014).

Por ello, con la presente investigación se pretende abordar diferentes situaciones de inclusión educativa de niños con discapacidad en una escuela común de la ciudad de Montevideo, con el fin de obtener respuestas a los cuestionamientos que se realizan a diario en relación a esta temática.

Otro de los motivos que me incentivó a realizar este estudio, es la escasa producción académica a nivel nacional, específicamente en tesis de Maestría y Doctorado, imprescindible para mejorar el abordaje y el trabajo con las personas con discapacidad en el ámbito educativo.

Por lo mencionado anteriormente, se considera que esta investigación es relevante por tener en cuenta la opinión de actores tales como las familias, el equipo docente y directivo de



una institución escolar, que apuesta a la inclusión en un momento socio-histórico y cultural importante para el colectivo.

### **1.3. Antecedentes**

La primera etapa de la investigación consistió en el proceso de búsqueda de antecedentes vinculados a la temática a nivel nacional e internacional. En dicho proceso se encontraron numerosas investigaciones y artículos relacionados con el punto en cuestión a nivel internacional. Sin embargo, a nivel local la búsqueda no fue del todo exitosa, de todos modos se halló información relevante.

#### **1.3.1. Antecedentes Nacionales**

Se encontraron tres tesis relacionadas con la temática en el marco del programa de Maestrías de la Facultad de Psicología, UDELAR. Una de ellas es la tesis de Zeballos (2015), la misma estudia las concepciones de discapacidad e inclusión educativa de los estudiantes de magisterio del Instituto de Formación Docente de Lavalleja, además identifica las competencias básicas de los docentes como agentes de inclusión. En los resultados de esta investigación se resalta la necesidad de generar espacios de formación en torno a la discapacidad, como en la promoción de derechos acerca de este colectivo, también se requieren espacios curriculares para reflexionar sobre las competencias docentes y el desarrollo personal.

Otra de las tesis es la de Barcía (2016), refiere al estudio de caso de una escuela común, donde se analiza las concepciones de las maestras y las estrategias institucionales en los procesos de inclusión de niños con dificultades de aprendizaje tomando en cuenta la perspectiva de las familias con respecto a la temática. En las conclusiones se destaca que el centro educativo no cuenta con una política inclusiva, si bien presentan estrategias que favorecen los procesos de inclusión, las debilidades se encuentran en la formación docente. A su vez, la atención a la diversidad es vivida como un proceso de difícil implementación dado que el equipo docente no cuenta con las herramientas técnico-pedagógicas necesarias para ello.

En tanto, en la tesis de Viera (2012), se brinda información relevante sobre las concepciones y estrategias educativas en el caso de la parálisis cerebral en la educación especial. La misma realiza un recorrido teórico sobre los modelos de educación en Uruguay, como es la educación especial, integración e inclusión, y en los resultados plantea que se

observa el predominio de una perspectiva individual de interpretación de la discapacidad relacionado a concepciones educativas tradicionales, rehabilitadores e integracionistas.

En lo que respecta a los trabajos relacionados a la temática de interés, se destaca el estudio del Centro de Archivos de Información Pública (CAinfo) y la Federación Uruguaya de Asociación de Padres de Personas con Discapacidad Intelectual (FUAP), en el cual plantean varias dificultades que se presentan en nuestro país como: carencia de cursos específicos en la formación docente e incumplimiento de los compromisos internacionales como la CDPD (2006) donde se debe de garantizar el acceso a la educación, así como también brindarse los apoyos necesarios para fomentar la permanencia y el aprendizaje. A su vez, plantea la necesidad de crear políticas educativas específicas que garanticen la educación inclusiva.

Otro estudio es el de UNICEF y el Instituto Iberoamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo (iiDi), el mismo da cuenta que frente a las dificultades para acceder a la educación común pública ha aumentado la matrícula en escuelas especiales privadas generando situaciones de desigualdad social. Además, sostienen que la transición de primaria a secundaria genera grandes dificultades dado que son escasas las políticas educativas que contribuyen a desarrollar la vida independiente y autónoma de las personas con discapacidad (Meresman, 2013).

### **1.3.2. Antecedentes Internacionales**

Dentro de los antecedentes internacionales se encontraron dos tesis doctorales. Una de ellas es de la Universidad de Manchester (s/n, 2012), que trata sobre un estudio de casos múltiples de niños con trastorno del espectro autista y su objetivo es conocer los factores que funcionan como facilitadores o barreras en los procesos de inclusión educativa en diferentes escuelas de México. Según el autor los facilitadores o barreras son: factores familiares, factores sociales, habilidades académicas de los niños con TEA, valores y actitudes de la escuela, el rol y habilidades de competencia del maestro, actitud de los participantes sobre la inclusión de niños con TEA. En la misma se concluye la necesidad de brindar una capacitación inicial al equipo de maestras, generar una filosofía y sistema de valores que sea amigable con el autismo, así como también actitudes positivas de los participantes de la inclusión. Por último, resalta la importancia de contar con recursos económicos que respalden este modelo de educación.

Otra tesis es la de Calderón (2008) de la Universidad de Granada, consiste en estudiar los procesos de integración de las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el sistema educativo regular de Costa Rica. El autor plantea que el apoyo de los referentes de la educación especial hacia los docentes que están a cargo de grupos inclusivos en la

escuela común es insuficiente, y que no existe una comunicación fluida entre la familia del niño con NEE y la institución escolar. Además, entiende que es necesario reforzar la formación a docentes y directores de las escuelas integradoras para obtener mejores resultados en la Educación.

Además de las tesis, se encontraron dos investigaciones. Una de ellas es la de Echeita y Verdugo (2008), sobre la inclusión educativa de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en España. De esta manera se aplicaron encuestas a personas con discapacidad que integran organizaciones no gubernamentales y que, a su vez, son responsables en materia de educación. Esta investigación arrojó varios resultados de los cuales se destacan barreras existentes por falta de apoyo del sistema educativo, en particular la escasa información sobre los recursos y limitados programas de ayuda para los alumnos como la cultura donde se escolarizan los alumnos en cuestión. También mencionan como barrera la escasa tecnología para atender a la diversidad, y la necesidad de formación inicial y permanente del equipo docente. Los autores sostienen que la educación inclusiva no es un proceso rápido ni lineal, que a su vez implica una transformación en el sistema educativo y en el relacionamiento del alumno y el profesor.

Por otra parte, la investigación de Díaz y Andrade (2015) trata sobre la inclusión educativa de niños y jóvenes con TEA en escuelas de Quito, Ecuador. En las conclusiones se generaron datos relevantes, de las 21 escuelas donde se realizó la investigación, 17 eran colegios privados con clases reducidas, es decir, la mayoría de los padres prefiere enviar a sus hijos a instituciones donde se le brinde una atención más personalizada. También se presentó una prevalencia cuatro veces mayor de varones que de mujeres con TEA en las instituciones. En relación al equipo docente el 70% son de género femenino, ubicándose mayoritariamente entre las edades comprendidas entre los 31 y 45 años. Con respecto a las conductas de niños con TEA, los maestros manifiestan insuficiente atención a los indicadores grupales debido a la dificultad de comunicación social, tendencia a señalar los objetos en lugar de mencionarlos y otras conductas como rabietas, aislamiento y agresividad, en algunos casos, debido a la frustración o estrés que le generan ciertas situaciones. Por último, se concluyó por parte de los profesores la importancia de generar espacios de capacitación y asesoría en el manejo de niños con TEA.

Finalmente, en un artículo de Calvo y Verdugo (2012) sobre la educación inclusiva se plantea el cuestionamiento ¿si es una realidad o un ideal? Y a través de la revisión y el análisis de investigaciones, estudios y propuestas de innovación se esbozan resultados interesantes como: la necesidad de generar condiciones para que el derecho a una educación de calidad sea real; contar con la participación activa de todos los implicados en el proceso educativo a

través de sus pensamientos e intereses; promover los recursos materiales, personales y económicos requeridos; crear un proceso inclusivo en todos los niveles educativos; involucrar a la comunidad educativa y social; buena comunicación y coordinación entre la educación especial y común; propiciar formación inicial y continua a los docentes; fomentar principios de equidad, solidaridad e igualdad de oportunidades en la comunidad; apoyar a la investigación en relación a la temática.

## **Capítulo 2. Problema de Investigación**

En este capítulo se plantea el problema de investigación, los objetivos, y las preguntas que pretende responder la investigación.

### ***2.1. Delimitación del problema de investigación***

Hoy en día, en Uruguay existe una creciente demanda de las familias para incluir a los niños con discapacidad en la educación común producto de la reivindicación de sus derechos, las transformaciones sociales y del cambio en la concepción de la discapacidad. Pero, existen barreras que obstaculizan el acceso y la permanencia de dicha población, generando que estas familias se encuentren en permanente búsqueda de escuelas inclusivas, a su vez, asegure que los niños tengan procesos reales de aprendizaje con el objetivo de insertarse en la sociedad.

Sin embargo, el problema de la inclusión educativa no solo parte de las dificultades en el acceso a la institución escolar, sino que deviene de la falta de apoyo del sistema educativo, trabajo en conjunto de la comunidad escolar, insuficiencia de recursos, carencias en la formación docente, prejuicios y desconocimiento sobre la discapacidad, falta de apoyos a nivel familiar y el incumplimiento de la normativa nacional e internacional que respalda a este colectivo, entre otros (Meresman, 2013; Viera y Zeballos, 2014).

De esta manera, la temática está presente en la agenda política generando que el Estado adopte una nueva perspectiva sobre la problemática y trabaje en procura de mejorar la situación de la educación por medio de diferentes políticas públicas. Por lo tanto, dicha investigación se enfoca en estudiar una escuela común pública con el fin de comprender los procesos de inclusión educativa de niños con discapacidad en un momento crucial para construir conocimiento académico en un área poco investigada en el país.

## **2.2. Objetivos y preguntas de investigación**

### **2.2.1. Objetivo General**

- Estudiar la inclusión educativa de niños con trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual en una escuela común de la ciudad de Montevideo.

### **2.2.2. Objetivos Específicos:**

- Identificar las estrategias que utiliza la institución educativa para incluir a los niños con discapacidad
- Reconocer las concepciones y prácticas del equipo docente acerca de la inclusión educativa
- Analizar experiencias de inclusión educativa de niños con trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual en el centro escolar
- Conocer la perspectiva de los padres con respecto a la trayectoria educativa de los niños con discapacidad

### **2.2.3. Preguntas de investigación**

- ¿Cómo se desarrolla la inclusión educativa de niños con trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual en una escuela común de Montevideo?

De esta pregunta general se despliegan las siguientes sub preguntas:

- 1) ¿Cuáles son las estrategias que utiliza la escuela para incluir a los niños con discapacidad?
- 2) ¿Cuáles son las concepciones y prácticas del equipo docente acerca de la inclusión educativa?
- 3) ¿Cómo se desarrollan las experiencias de inclusión educativa de niños con trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual en la institución escolar?
- 4) ¿Qué perspectiva tienen los padres de los niños con discapacidad sobre su trayectoria educativa?

## **Capítulo 3. Marco Teórico**

En este capítulo se aborda el marco teórico que sustenta la investigación. Se comienza por una breve descripción de la evolución histórica de la discapacidad, los modelos actuales y la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Asimismo, se desarrolla el Trastorno Espectro Autista (TEA), particularmente el Síndrome de Asperger, y Discapacidad Intelectual (DI).

Posteriormente, se desarrollan los modelos de educación que han estado ligados a diferentes momentos socio-históricos y las concepciones de discapacidad. Estos son: educación especial, integración educativa y, particularmente, el modelo de inclusión educativa con un apartado sobre la importancia de la participación de la familia en la trayectoria escolar de los hijos. En la última parte de este capítulo, se plantea la situación de la inclusión educativa en Uruguay con los recursos y programas que presenta el país, así como también la normativa nacional e internacional que proponen este modelo de educación como un derecho para todos.

### ***3. Discapacidad***

#### ***3.1. Evolución histórica de las concepciones de discapacidad***

A lo largo de la historia, la discapacidad ha sido representada y definida desde diferentes perspectivas, y ha sido una población invisibilizada y excluida en la sociedad. De esta manera, dichas personas han vivido marcadas por un fuerte estigma social que establece unas desventajas al acceso a la educación, al empleo y a la posibilidad de crecimiento a nivel personal y social.

La discapacidad representa un fenómeno complejo, debido a que existen tipos de discapacidad con diferentes características y niveles de funcionalidad, que a su vez depende del contexto en que está inmersa la persona. En la actualidad, conviven distintos modelos que intentan explicar la discapacidad, que a partir de su enfoque condicionan las estrategias de intervención con dicha población (Barton, 2008). Por este motivo, para tener una mejor visión y comprensión es necesario realizar una revisión de la evolución histórica de las concepciones de discapacidad, planteada por Puig de la Bellacasa (1990), hasta llegar a la actualidad y destacar los modelos más importantes como el social y enfoque bio-psico-social.

### **3.1.1. Modelo tradicional**

En el modelo tradicional, también llamado “prescindencia” por Palacios (2008), la sociedad le asigna un papel de marginación orgánico-funcional y social a las personas con discapacidad, ubicándolas entre los atípicos y los pobres, con el denominador común de la dependencia y el sometimiento. Durante este período, había actitudes ambivalentes tanto de rechazo como de protección ya que consideraba que la discapacidad era producto del mal o de lo sagrado (Puig de la Bellacasa, 1990).

### **3.1.2. Modelo rehabilitador**

Este modelo se centra en la persona, en sus deficiencias y limitaciones. El objetivo principal es la rehabilitación mediante la intervención profesional de un equipo de especialistas que llevan a cabo el proceso desde el punto de vista físico, psíquico o sensorial. Los resultados se medían por el grado de destrezas funcionales alcanzadas, ya que se buscaba ingresar a la persona al mercado laboral (Puig de la Bellacasa, 1990; Gutiérrez, Briosó y Martínez, 2017).

Se destaca de este modelo los avances en la concepción de la discapacidad, especialmente en la mejora de la calidad de vida gracias al énfasis en los tratamientos, y el desarrollo de medios de prevención y atención. Además, enfatiza en la inserción laboral ya que se promueve la vida activa y el involucramiento en los procesos de rehabilitación. De todos modos, este enfoque ha tenido críticas con respecto a la relevancia que se le ha dado al individuo y a la intervención de los profesionales, desvalorizando los factores del entorno que rodean a la persona con discapacidad y que pueden funcionar como inhibidores o facilitadores en el proceso de integración social. Asimismo, la discapacidad es enmarcada dentro de un sistema normativo de asistencia y de protección social donde la persona que no logra ser rehabilitada es considerada incapaz y pasa a ser tutelada, generándose una relación de dependencia (Gutiérrez, Briosó y Martínez, 2017).

### **3.1.3. Modelo de autonomía personal**

El modelo autonomía personal surgió liderado por el colectivo del movimiento “Vida independiente” en los años setenta en EEUU. Su planteamiento deja de lado al individuo como centro del problema, no se focaliza en la deficiencia y la falta de destreza, sino en el entorno, siendo este generador de la dependencia. Esta perspectiva, centra el problema en el ámbito social, sosteniendo que se debe rehabilitar el entorno. Los fundamentos del presente modelo están ligados con el modelo social (Puig de la Bellacasa, 1990).

### **3.2. Modelos actuales de discapacidad**

A continuación, se describen los modelos de discapacidad que predominan en la actualidad, es decir el modelo social y el enfoque bio-psico-social, fundamentando sus concepciones y líneas de acción. Además, se describe la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2006), que implicó un avance importante en el cambio de paradigma de este colectivo.

#### **3.2.1. Modelo social**

El modelo social surge en la década de los años setenta frente al rechazo al modelo médico predominante hasta ese momento. Sus planteamientos se basan en que las causas que originan la discapacidad son predominantemente sociales, pues las limitaciones no están en las personas, sino en las barreras y en una sociedad que no tiene presente las condiciones y servicios necesarios para que este colectivo pueda integrarse de manera adecuada. Al contrario al modelo médico, que se centra en la rehabilitación individual, el modelo social hace hincapié en una “rehabilitación social” donde la sociedad promueva la participación y la aceptación de la diversidad, y a su vez que esté diseñada para afrontar todas las necesidades de las personas (Palacios y Barrifi, 2007; Gutiérrez, Brioso y Martínez, 2017).

Palacios y Romañach (2006) en búsqueda de una nueva terminología para referirse a las personas con discapacidad incorporan el término “diversidad funcional”. El mismo proviene del Foro de Vida Independiente (FVI), es un colectivo de personas con diversidad funcional que luchan por reivindicar sus derechos y ser protagonistas en las acciones políticas. La elección del término radica en la idea de que el ser humano es en sí diverso funcionalmente. En otras palabras, la diversidad es inherente a la naturaleza humana y el funcionamiento tanto físico como mental se desarrolla de maneras diferentes a lo largo de la vida de las personas.

Si bien el modelo social y este nuevo enfoque de la “diversidad funcional” plantean una nueva perspectiva de la discapacidad que no se había considerado hasta el momento, las críticas residen en que deja de lado los apoyos que la persona puede requerir, al no tener en cuenta la perspectiva individual y hacer un énfasis excesivo en los aspectos sociopolíticos en la comprensión de la discapacidad (Verdugo, 2003).

#### **3.2.2. Enfoque bio-psico-social**

El enfoque bio-psico-social ha sido impulsado por la Organización Mundial de la Salud en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (OMS, 2001). El mismo surge de la integración de los modelos médico y social con una visión coherente de



las dimensiones de la salud desde una perspectiva biológica, individual y social. De esta manera, plantea la interacción entre factores ambientales y personales que integran el contexto de la vida de las personas y determinan su funcionamiento.

Según la CIF (2001) el concepto de discapacidad está en permanente evolución y dicha condición puede cambiar con el tiempo y las circunstancias de la vida. Se considera la discapacidad como la desventaja que presenta una persona para participar en la vida social, económica y cultural de su comunidad. Estas desventajas se deben tanto a su déficit y limitaciones personales como también a las barreras del entorno (Bagnato, Da cunha y Falero, 2011).

#### a) Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF) integra la Familia Internacional de Clasificaciones de referencia de la OMS. Fue aprobada en la 54ª Asamblea Mundial de la Salud, ha marcado un momento importante, junto con la aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2006), en la comprensión e intervención en el ámbito de la discapacidad.

La CIF (2001) es una clasificación universal eficaz para múltiples usos y posee un lenguaje común, con un marco conceptual sobre la salud y los estados relacionados con ella. Se basa en el funcionamiento de la persona, adecuándose a un modelo integrador en el cual se incorpora los componentes sociales y ambientales de la discapacidad y la salud.

Como se observa en la tabla 1, la estructura de la CIF (2001) presenta dos componentes importantes: Funcionamiento y Discapacidad (parte 1) y Factores Contextuales (parte 2). La parte 1 se subdivide en: a) Funciones y Estructuras Corporales y b) Actividad y Participación. Asimismo, la parte 2 se subdivide en: a) Factores Ambientales y b) Factores Personales. Cada componente puede ser expuesta tanto en términos positivos como negativos.

Tabla 1.

*Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud*

	<i>Parte 1: Funcionamiento y Discapacidad</i>		<i>Parte 2: Factores Contextuales</i>	
<b>Componentes</b>	<b>Funciones y Estructuras Corporales</b>	<b>Actividades y Participación</b>	<b>Factores Ambientales</b>	<b>Factores Personales</b>
<b>Dominios</b>	Funciones Corporales Estructuras Corporales	Áreas vitales (tareas, acciones)	Influencias externas sobre el funcionamiento y la discapacidad	Influencias internas sobre el funcionamiento y la discapacidad
<b>Constructos</b>	Cambios en las funciones corporales (fisiológicos)  Cambios en las Estructuras del cuerpo (anatómicos)	Capacidad Realización de tareas en un entorno uniforme  Desempeño/realización Realización de tareas en el entorno real	El efecto facilitador o de barrera de las características del mundo físico, social y actitudinal	El efecto de los atributos de la persona
<b>Aspectos positivos</b>	Integridad funcional y estructural	Actividades Participación	Facilitadores	no aplicable
	Funcionamiento			
<b>Aspectos negativos</b>	Deficiencia	Limitación en la Actividad Restricción en la Participación	Barreras/obstáculos	no aplicable
	Discapacidad			

Fuente Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (Jiménez, González y Moreno, 2002).

En relación a la parte 1, están las funciones y estructuras corporales que se clasifican en dos grupos distintos. Las funciones corporales son las funciones fisiológicas de los sistemas corporales, que integra las funciones psicológicas. Las estructuras corporales son las partes anatómicas del cuerpo: órganos, extremidades, componentes. Las deficiencias son problemas en las funciones y/o estructuras (OMS, 2001).

Continuando con la primera parte, la actividad se define por el desempeño de una tarea o acción de un sujeto y la participación refiere al acto de involucrarse a una situación vital. Las limitaciones en la actividad son las dificultades para desempeñar una tarea y las restricciones en la participación son aquellos problemas que una persona puede vivir al involucrarse a una situación (OMS, 2001).

Con respecto a la parte 2, los factores contextuales están integrados por factores ambientales y personales. El primero está constituido por el ambiente físico, social y actitudinal

en que las personas viven y conducen su vida. El segundo está compuesto por características de la persona y su estilo de vida (OMS, 2001).

En síntesis, la CIF (2001) es una clasificación que ha generado avances significativos ya que posee una visión positiva del estado de salud, es una herramienta útil para la estadística, la investigación, la evaluación y la clínica. Además, aporta al ámbito de la educación debido que ayuda con el diseño curricular y a la identificación de necesidades, entre otros (Verdugo, Crespo y Campo, 2013).

Asimismo, la CIF crea una clasificación complementaria denominada Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10) que constituye un marco de referencia para valorar el funcionamiento y los problemas de salud de una persona en los diferentes ámbitos de la vida (Gutiérrez, Brioso y Martínez, 2017).

### ***3.3. Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad***

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2006) aprobada en el 2006 y ratificada por Uruguay en el 2008 a través de la Ley 18.418 representó un cambio histórico para este colectivo. La misma tiene como finalidad promover, proteger y garantizar los derechos de las personas con discapacidad, que se encontraban “invisibilizados” para la sociedad y que gracias a la convención tomaron notoriedad en los estados miembros de la Asamblea General de las Naciones Unidas.

La CDPD reconoce como personas con discapacidad a aquellas que tengan deficiencias mentales, intelectuales, sensoriales o físicas a largo plazo y, a su vez, entiende a la “discapacidad como un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y el entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2006, p. 20.649). La CDPD genera cambios en la legislación uruguaya fomentando una sociedad más inclusiva, donde se crea un marco normativo en base a un nuevo paradigma de discapacidad y el desarrollo de nuevas políticas públicas a nivel educativo, laboral y social.

Es así que en base a las obligaciones internacionales asumidas por Uruguay al ratificar la CDPD, se creó la Ley N° 18.651 de Protección Integral de Personas con Discapacidad (2010) y en su artículo 2do se la define de la siguiente manera:

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

De este modo, la CIF, la CDPD y la Ley N° 18.651 han contribuido al cambio de paradigma ya que consideran que la situación de discapacidad que presenta una persona no está determinada por la deficiencia, sino por las barreras que obstaculizan la actividad y participación en la sociedad. Con esto se descentraliza el tema de la deficiencia en la persona y se la ubica en la relación entre el sujeto y contexto en que se encuentra, y a su vez, se reconoce que discapacidad no se asemeja a la deficiencia como se ha planteado en el modelo médico (Bagnato, Da Cunha y Falero, 2011).

Por lo tanto, en relación al modelo de discapacidad esta tesis se posiciona desde el enfoque bio-psico-social, tomando como marco referencia la CIF (OMS, 2001) e integra la perspectiva de derechos plasmada en la CDPD (ONU, 2006).

### **3.4. Trastorno del Espectro Autista**

El autismo abarca una diversidad de presentaciones clínicas de diferente severidad, con un patrón conductual común, y presenta un conjunto de alteraciones en el desarrollo infantil, que afecta el lenguaje (verbal y paraverbal), la interacción social y la flexibilidad en los juegos e intereses. Así como también dificultades en los procesos de simbolización e imaginación, manifestándose antes de los 36 meses de edad y afecta a la persona durante toda su vida (Garrido y Viola, 2006).

Según Wing y Gould (1979) el autismo se debe de considerar como un continuo o espectro, no como una categoría diagnóstica delimitada, proponiendo el denominado Trastorno Espectro Autista que se caracteriza por la tríada de alteraciones en la interacción social, comunicación e imaginación.

En base a las investigaciones de Wing sobre el autismo como un continuo, Riviere (2002) crea el Inventario del Espectro Autista (I.D.E.A) y describe doce dimensiones que se encuentran alteradas en dicho trastorno y las agrupa en cuatro áreas. La primera área es el desarrollo social, refiere a las relaciones sociales, capacidad de referencia conjunta, capacidades intersubjetivas y mentalistas, es decir, incapacidad para atribuir estados mentales a las personas. La segunda área es la comunicación y lenguaje, que alude a las

funciones comunicativas, lenguaje expresivo, escaso lenguaje funcional, ecolalias y alteración en la prosodia y lenguaje receptivo, refiere a dificultades para comprender el lenguaje.

La tercera área es la anticipación, que alude a dificultades para anticipar actividades y respuestas emocionales. También está alterada la capacidad de flexibilidad (intereses y actividades repetitivas) y sentido de la actividad. La última área es la simbolización, que está constituida por la capacidad de ficción e imaginación, imitación y la suspensión, es decir la habilidad de crear significantes. Dicho inventario ha sido útil para realizar evaluaciones de TEA y para la elaboración de intervenciones profesionales con dicho colectivo (Brioso y García, 2017)

Con respecto a la etiología, las investigaciones científicas plantean que existe una multicausalidad donde variaciones genéticas de distintos tipos interactúan con factores medio-ambientales (Garrido, 2011). En relación a la prevalencia en la población, se estima que el autismo afecta 1 de cada 88 personas que nacen y el predominio es mayor en hombres que en mujeres. El aumento en las tasas actuales de TEA es debido a las transformaciones en los criterios diagnósticos y a los avances en la detección temprana (Prego, 1999; Chakrabarti y Fombonne, 2005).

Actualmente, para el diagnóstico de TEA se toma como referencia el DSM-V (2014) abandonando la clasificación del DSM-IV- y generando cambios en la concepción del trastorno. Se incluye al TEA dentro de los trastornos de desarrollo neurológicos, donde los síntomas aparecen en los primeros años de vida y la idea de espectro hace alusión a distintos niveles de gravedad que presenta la persona. La nueva propuesta del DSM-V establece que el TEA se convierte en una categoría única y engloba el trastorno autista, síndrome de Asperger, trastorno desintegrativo infantil y trastorno generalizado del desarrollo no especificado.

Dentro de los criterios diagnósticos del DSM-V para TEA, en primer lugar se encuentra las alteraciones en la comunicación e interacción social, es decir dificultades en la reciprocidad socio-emocional; limitaciones en la comunicación no verbal; dificultades en el desarrollo, establecimiento y comprensión de las relaciones sociales (restricción en el juego). En segundo lugar está el repertorio de comportamientos, intereses y actividades restringidas y repetitivas, refiere a movimientos estereotipados; rituales de comportamiento y escasa flexibilidad ante los cambios (rutinas); intereses restringidos y fijos; reacción inusual a estímulos sensoriales.

Estos síntomas se manifiestan en los primeros años de vida y afectan significativamente en el área educativa, social, laboral, entre otras. El trastorno no se explica por una discapacidad intelectual o un retraso global del desarrollo, más bien la DI y TEA con frecuencia

coinciden, en el caso de querer realizar un diagnóstico diferencial es necesario tener en cuenta que en el TEA la comunicación social está más afectada (DSM-V, 2014).

En esta nueva edición del DSM-V se tiene en cuenta los apoyos requeridos en relación al grado de interacción y comunicación, así como también el comportamiento restringido y repetitivo. Para ello se propone tres grupos, refiriéndose a los distintos grados de severidad del TEA. El primer grupo requiere de un apoyo muy importante, debido a que presentan alteraciones graves tanto en la comunicación verbal y paraverbal como en las interacciones sociales. En el segundo grupo se necesita de una ayuda significativa, presenta dificultades en la comunicación, pero menos que el grupo anterior ya que logra decir frases sencillas. Sin embargo, con dificultades para mantener una conversación y, además, tiene conductas repetitivas. El tercer grupo necesita apoyo, si bien logra establecer un diálogo la manera de interactuar socialmente y las conductas son atípicas generando una falla en la comunicación.

El Trastorno del Espectro Autista de alto funcionamiento, antes denominado Síndrome de Asperger (SA), presenta mayor grado de funcionamiento ya que las capacidades intelectuales están dentro de los parámetros normales y en algunos casos superiores a la media. Se caracteriza por presentar interés excesivo en áreas específicas (matemáticas, geografía, etc), alteraciones en la interacción social y en la comunicación, fundamentalmente en la comprensión de las bromas, ironías y en iniciar y mantener conversaciones (Pronadis, 2015).

La conceptualización ha ido variando en el tiempo, anteriormente en la clasificación diagnóstica del DSM-IV y la CIE-10 se incluía al SA dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo. Sin embargo, con la creación del DSM-V pasa a considerarse como un Trastorno del Espectro Autista.

Con respecto a las características, las dificultades sociales están presentes sin gran deterioro en el habla y el lenguaje, el coeficiente intelectual en la media o en algunos casos por encima de la media y gran capacidad de atención y memoria. A su vez, se caracterizan por realizar actividades repetitivas y tener intereses obsesivos y también son sensibles a los sonidos y luces. Están más interesados en el mundo de los adultos que las actividades de los niños de su misma edad y tienen poca tolerancia a la frustración (Asperger, 1944).

### ***3.5. Discapacidad Intelectual***

El concepto y la denominación de la Discapacidad Intelectual (DI), antes llamado retraso mental, ha ido modificándose gracias a los cambios socio-culturales, generando una comprensión más amplia y menos estigmatizante de la misma. Actualmente, la DI se define

dentro del marco general del concepto de discapacidad planteado por la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

El DSM-V (2014) plantea que “la Discapacidad Intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) es un trastorno que comienza durante el período de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico” (p.17). La nueva definición del DSM-V representa los cambios que se han generado con respecto a su definición y terminología, la principal razón reside en el carácter peyorativo del significado del término “retraso mental que, además, reduce la comprensión de las personas con limitaciones intelectuales a una categoría diagnóstica concebida desde perspectivas psicopatológicas” (Verdugo, 2003, p.6).

Dicho manual diagnóstico toma aportes de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), antes llamada Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR), y junto a la Décima Revisión de la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud (CIE-10) contemplan los tres criterios establecidos en la definición mencionada para el diagnóstico de la DI: limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual, en su conducta adaptativa (habilidades conceptuales, sociales y prácticas) y su comienzo antes de los 18 años de edad (Luckasson, et. al. 2002)

Por lo tanto, concibe a la discapacidad desde una nueva perspectiva abandonando la concepción de que el retraso mental es un rasgo absoluto de la persona, y considerándola como un estado de funcionamiento de la interacción del individuo, con un funcionamiento intelectual y adaptativo limitado, con su contexto. El planteamiento actual de la discapacidad intelectual tiene un enfoque holístico “bio-psico-social y de derechos” donde buscan identificar las limitaciones de las personas en su entorno y desarrollar apoyos para mejorar su funcionamiento y calidad de vida (Verdugo, 2017).

Dentro de este nuevo enfoque de DI, Schalock y Verdugo (2010) desarrollan el modelo teórico multifuncional, el cual considera al funcionamiento individual en cinco dimensiones: Capacidades Intelectuales; Conductas Adaptativas, Participación, Interacciones, Roles Sociales; Salud y Contextos.

La dimensión I: Capacidades Intelectuales refiere al concepto de inteligencia que se plantea como una habilidad mental general compuesta por el "razonamiento, planificación, solución de problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia" (Luckasson, et. al., 2002, p.40). El funcionamiento

intelectual trasciende al rendimiento académico o las valoraciones del CI que se obtiene a través de la aplicación de los test psicométricos, sino más bien refiere a la capacidad que posee la persona para comprender el entorno en el que se encuentra (Verdugo, 2003).

A lo largo del tiempo la evaluación del Coeficiente Intelectual ha sido crucial para realizar los diagnósticos y clasificaciones de DI, pero con este enfoque se comienzan a tener en cuenta otras dimensiones, además de las limitaciones intelectuales, como las habilidades sociales y prácticas. De todas formas, es importante mencionar que la DI debe evaluarse a través de técnicas psicométricamente válidas y estandarizadas, a su vez el criterio diagnóstico para considerar que las limitaciones son significativas debe ser de dos desviaciones estándar por debajo de la media poblacional o una puntuación general baja (Luckasson, et. al., 2002; Verdugo, 2003)

La dimensión II: Conductas Adaptativas se concibe como "el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria" (Luckasson, et. al., 2002, p. 73). Las limitaciones en estas conductas corresponden a un fallo en el ajuste a los estándares socio-culturales para la independencia personal y la responsabilidad social, es decir se ven afectadas las habilidades necesarias para responder a las demandas del entorno (Verdugo, 2003).

Las habilidades conceptuales abarcan aspectos como el lenguaje, memoria, razonamiento, concepto del dinero y autodirección. Las habilidades sociales refieren a las competencias emocionales y sociales requeridas para interactuar de manera adecuada. Por último, las habilidades prácticas implican actividades de la vida diaria (autogestión, responsabilidades laborales, ocio, gestión del dinero, mantenimiento de la salud, entre otras) y actividades ocupacionales (Verdugo, 2003; Navas. et. al, 2010).

La dimensión III: Participación, Interacciones y Roles Sociales, refiere a la interacción con el entorno y al rol social desempeñado. En esta dimensión se evalúa las oportunidades y restricciones que posee la persona para participar en la vida comunitaria, valorando el rol que ocupa y tomando como referencia las actividades valoradas para su edad (aspectos personales, laborales, educativos, ocio, culturales, entre otras). Las barreras sociales y la ausencia de servicios y recursos pueden afectar considerablemente la participación e interacción con su entorno, generando la segregación de este colectivo y obstaculizando un rol activo en sociedad (Verdugo, 2003; Schalock, 2009).

La dimensión IV: Salud, se toma el concepto de la OMS del año 1980, es definida como un estado de bienestar físico, mental y social. De esta manera, se plantea que la salud es un componente de la visión integrada del funcionamiento humano, por lo cual el estado de salud



de una persona puede afectar a las demás dimensiones que propone este modelo teórico (Schalock, 2009).

La dimensión V: Contexto, esta dimensión describe las condiciones específicas en que los individuos viven diariamente. Se plantean distintos niveles partiendo desde el espacio social inmediato, que incluye al entorno familiar, pasando por la comunidad, hasta los patrones generales de cada cultura y sociedad. Cada uno de estos niveles puede crear oportunidades y favorecer el desarrollo de la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual o por lo contrario, obstaculizar el bienestar y la participación de este colectivo (Verdugo, 2003).

Además de la nueva definición de Discapacidad Intelectual planteada por la AAIDD, se incorpora el modelo de apoyos que tiene como fin “promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal” (Luckasson, et. al., 2002, p.145). El objetivo de realizar un plan de apoyos de acuerdo a las necesidades de cada persona con discapacidad tiende a mejorar los resultados individuales en las diferentes áreas de la calidad de vida: desarrollo personal, bienestar emocional, inclusión social, autodeterminación, relaciones interpersonales y derechos (Verdugo, 2017).

Por lo tanto, se considera a la DI como un estado particular de funcionamiento que comienza en la infancia, es multidimensional y requiere de apoyos individualizados. Con este enfoque se plantea que el funcionamiento individual es el resultado de la interacción entre las cinco dimensiones mencionadas y los apoyos recibidos. De tal modo que esta perspectiva coincide con los planteamientos de discapacidad realizados por la CIF (2001) y la CDPD (2006) sobre la influencia del contexto en la vida de la persona.

### **3.6. Camino a la inclusión educativa**

Así como el concepto de discapacidad ha evolucionado con el tiempo, el tipo de escolarización que han recibido las personas con discapacidad se ha ido modificando en relación a la época socio-histórica y a los cambios de enfoques teóricos. Los modelos de educación que se describen a continuación, no son delimitados en un período de tiempo determinado, sino que se fueron desarrollando de acuerdo a las necesidades y movimientos de cada época, y en la actualidad coexisten en el sistema educativo, aunque funcionen de diferente manera (Barton, 1998; Aguilar, 2004; Blanco, 2006; Viera, 2012).

### **3.6.1. Educación especial**

Con el modelo tradicional, a finales del siglo XIX surge la educación especial y se desarrolla en dos grandes etapas. Según Aguilar (2004) la primera surge en un contexto donde imperan las prácticas de institucionalización que consisten en el estudio y tratamiento de las personas con discapacidad en centros alejados de la ciudad con régimen de internados, se considera que es necesario proteger a las personas “normales” de este colectivo aislándolos de la sociedad. Durante esta época se destacan dos corrientes diferentes, una orientada a la intervención médico-asistencial que se lleva adelante por personal del área sanitaria (médicos, enfermeros, etc) en centros especializados, y la otra se basa en la pedagogía curativa y rehabilitadora. La última propuesta se inicia por Itard quien plantea la posibilidad de aprendizaje en las personas “deficientes”, siendo el comienzo a la educación sensorial y el estudio personalizado de cada situación (Grau, 1998; Aguilar, 2004).

La obligatoriedad en la escuela genera el aumento de niños “débiles mentales” en la educación especial, con el discurso de que no logran cumplir con las exigencias curriculares de la educación “normal”. La concepción que imperaba era la médico-pedagógica, momento donde la medicalización en la infancia y las teorías basadas en la deficiencia cobraban notoriedad con el fin de lograr la “cura” y el rendimiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Skliar, 2000; Aguilar, 2004).

La segunda etapa, se basa en el modelo rehabilitador, y se afianza en el siglo XX después de la Segunda Guerra Mundial. Se caracteriza por un enfoque individual de la discapacidad y una perspectiva médica-psicológica en la educación especial, a través de las intervenciones de profesionales se busca rehabilitar para dar respuestas a los problemas originados por el déficit, dicho proceso es valorado en relación a las destrezas y habilidades alcanzadas por la persona. Es así que la psicología comienza a cobrar fuerza y se perfila en la realización de clasificaciones diagnósticas y en la comprensión de las deficiencias con el fin de modificar la conducta y educar a este colectivo en las instituciones de educación especial (López Melero, 1997; Aguilar, 2004).

Las críticas que ha tenido la educación especial han sido principalmente la visión parcializada de la discapacidad, centrando el problema en el sujeto sin tener en cuenta los factores del contexto y el desarrollo social. Además, ocasiona consecuencias en la socialización producto de prácticas de exclusión y aislamiento, teniendo escaso contacto con la realidad y la comunidad (López Melero, 1997; Skliar, 2000; Aguilar, 2004).

### **3.6.2. Integración educativa y normalización**

Entre la década de los cuarenta y los sesenta, acontecieron una serie de hechos que generaron cambios importantes en el modelo de educación que se venía desarrollado hasta ese momento. Este cambio estuvo influenciado por declaraciones internacionales de derechos humanos y movimientos de asociaciones de padres que reclamaban el derecho de sus hijos de concurrir a escuelas ordinarias, dado que estaban disconformes con la situación de los centros de educación especial, fundamentalmente con las dificultades de socialización de sus hijos y la escasa interacción con el entorno (Grau, 1998; Aguilar, 2004).

De esta manera, con el modelo rehabilitador surge la integración educativa tomando como base el concepto de normalización que plantea que las personas con discapacidad tienen el derecho a participar en todos los ámbitos de la sociedad, recibiendo los apoyos necesarios del sistema educativo, laboral, salud, ocio, por ende se procura el reconocimiento de derechos como cualquier ciudadano. Según Blanco (1999, p.6) la integración educativa plantea “que todos los alumnos tienen el derecho de educarse en contexto normalizado que asegure su futura integración y participación en la sociedad”. Según Arnaiz et al. (2007, p.2) la integración escolar se define como

La unificación de la educación ordinaria y la educación especial, con la finalidad de ofrecer a todos los alumnos los servicios educativos necesarios, en razón de sus necesidades individuales. Esto supone una oferta diversa de modalidades de integración que permita el acceso del alumno con necesidades educativas especiales hacia formas más integradoras (valoraciones o revisiones periódicas sobre la modalidad educativa más apropiada); y un desafío a la escuela ordinaria en su estructura y funcionamiento (amplitud de los recursos personales, materiales y organizativos).

En relación a las diferentes modalidades de integración, Blanco (1999) toma como referencia el “Informe de Warnock”, el cual fue realizado por una comisión de expertos en educación de Reino Unido en el año 1978, que plantea tres tipos de integración: física, social y funcional. La integración física refiere a la creación de clases de educación especial dentro de la escuela regular con espacios independientes, solo se comparte patio y comedor. La integración social consiste en la creación de clases de educación especial en la escuela común con espacio de socialización compartida en algunas actividades extracurriculares. Por último, la integración funcional implica que los alumnos con necesidades educativas especiales participen parcial o totalmente en las aulas comunes, valorizando su presencia en la clase. Dentro de esta modalidad se encuentran dos opciones: compartir algunas áreas curriculares, y compartir todas las áreas, realizando el horario completo.

En definitiva, se comienzan a cuestionar las prácticas educativas que se desarrollaban en la educación especial, ya que presentaban una visión rehabilitadora e individualista de las deficiencias. Por ello, se crean espacios en la educación común con énfasis en acciones y apoyos que respondan a las necesidades específicas de los alumnos con discapacidad, así como también la inserción temprana a la comunidad (Aguilar, 2004).

Sin embargo, varios autores (Blanco, 1999; Aguilar, 2004; Arnaiz, et. al., 2007) sostienen que la integración educativa continúa con una visión médico-psicológica y rehabilitadora de la discapacidad, como lo plantea Skritic (1997, p.36)

(...) el discurso de la integración ha perpetuado la creencia de que existen dos grupos de seres humanos: los que tienen deficiencias y los que no la tienen. Este planteamiento ha reforzado la "patologización" de las diferencias humanas, determinando una organización de la educación acorde a una concepción categórica de los servicios y los programas.

En este sentido, los servicios y programas que se crearon como aulas, espacios, y docentes integradores, han generado nuevas etiquetas, como por ejemplo el "alumno integrado" que de alguna manera sigue perpetuando las prácticas educativas individualistas y segregadoras que se ha buscado revertir (Aguilar, 2004). Asimismo, se continúa la visión de la discapacidad desde el modelo del déficit, el cual se define por concebir a las dificultades de aprendizaje de los alumnos desde anomalías biológicas, visualizando a la misma como problema, generando dificultades en las prácticas educativas, y en varios casos solamente se ha ajustado la enseñanza a través de apoyos específicos a estos niños (Blanco, 1999; Arnaiz, et. al., 2007).

Sin bien, este modelo implicó un avance en el reconocimiento de los derechos de este colectivo, no estuvo exento de críticas, debido a que se lo vincula con la "normalización" de las personas con discapacidad, donde la inserción educativa es parcial y condicionada, pues la institución se centra en el diagnóstico del niño, disfrazando las limitaciones para aumentar la inserción, no generándose rupturas en el sistema educativo (Fernández, 2011).

#### a) Necesidades educativas especiales

El término necesidades educativas especiales (NEE) surge del "Informe de Warnock", en el mismo se plantea la concepción de la educación especial y los pasos necesarios para repensar y modificar esta modalidad educativa, a su vez se asientan las bases para las "adecuaciones curriculares" que se desarrollan más adelante. Lo fundamental de este

concepto es que busca sustituir las denominaciones que se realizaban hasta el momento como: deficiente, discapacitado o minusválido, es decir, intenta alejarse de las prácticas educativas centradas en el déficit y cambiar dichas prácticas hacia NEE (Aguilar, 2004).

Blanco (1999) plantea que los alumnos que tienen NEE son aquellos que requieren de ayuda y recursos especiales, ya que presentan dificultades para progresar en el aprendizaje de manera temporal o permanente. Según la autora, los alumnos que mayormente se considera que tienen necesidades especiales son las personas con discapacidad debido a que se continúa utilizando como criterio de origen del problema en vez de considerar el tipo de apoyo o recursos que es necesario brindar a ciertos alumnos para facilitar su proceso de aprendizaje y su avance en relación con el currículo escolar.

Para Ainscow (2001) las NEE hacen referencia a un carácter educativo en el cual las dificultades para el acceder al currículo de manera temporal o permanente dependen de las condiciones particulares y las medidas de la institución escolar. El autor cuestiona las medidas y apoyos pedagógicos específicos, como NEE y adecuaciones curriculares, porque lleva a que el alumno se ajuste a las demandas del sistema y a un currículo único e inflexible.

## b) Adaptaciones curriculares

En el marco del modelo de integración educativa, se implementan las adaptaciones curriculares, las cuales se definen como un tipo de estrategia enfocada a los alumnos con necesidades educativas especiales que consiste en la adecuación del currículo a un determinado nivel escolar. De esta manera, implica realizar ajustes en la planificación de objetivos, contenidos, actividades, metodología y en la evaluación para atender a las características de cada alumno y promover el desarrollo de las potencialidades (Unesco, 2004; Viera, 2012; Garibaldi y Verdier, 2017).

Se presentan dos tipos; la adaptación de acceso al currículo y adaptaciones curriculares individualizadas. Las adaptaciones de acceso al currículo son modificaciones y provisión de recursos espaciales, materiales, personales y de comunicación que tienen como objetivo facilitar el desarrollo del programa común y no afectan la estructura del currículo. Dichas adaptaciones se realizan con alumnos que presentan deficiencias sensoriales o motoras como por ejemplo eliminación de barreras arquitectónicas, adecuada iluminación y sonoridad, mobiliario adaptado, ayudas técnicas y tecnológicas; sistemas alternativos de comunicación, adaptación de textos, softwares específicos para escribir archivos de texto, entre otros.

Las adaptaciones curriculares individualizadas refieren ajustes o modificaciones que se realizan en los diferentes aspectos de la propuesta educativa y está enfocada aquellos

alumnos con NEE. Pueden ser de dos tipos, por un lado se encuentran las adaptaciones curriculares no significativas (ACNS) que implican modificaciones en relación al tiempo y actividades de las evaluaciones, así como también en los contenidos sin implicar un desfase curricular relevante. Por otro lado, están las adaptaciones curriculares significativas (ACS) que implican eliminación y/o modificaciones importantes en todos los aspectos del currículum, ya sea en los contenidos generales, objetivos básicos, actividades y criterios de evaluación. Este tipo de adaptaciones se realiza cuando el estudiante presenta dificultades importantes, como por ejemplo una discapacidad intelectual (UNESCO, 2004; Viera, 2012).

### **3.6.3. Inclusión educativa**

La nueva perspectiva de educación inclusiva parte de los movimientos que se comenzaron a desarrollar en los años setenta con el Foro de Vida Independiente, asociaciones de padres y profesionales que empiezan a concebir la discapacidad de otra manera, como consecuencia del retorno de los soldados americanos de la guerra de Vietnam. Su planteamiento está ligado con el modelo de autonomía personal y plantean que el problema no está en el individuo, es decir, no se focaliza en la deficiencia y la falta de destreza, sino en el entorno, siendo el generador de la dependencia ante los demás (Barton, 1998; Aguilar, 2004; Viera, 2012).

Esta nueva perspectiva de la discapacidad, centra el problema en el entorno y el ámbito social, entendiendo que las dificultades educativas que presentan los alumnos con discapacidad no deberían de centrarse solamente en las deficiencias y limitaciones, sino también en las “barreras para el aprendizaje y la participación” que genera el sistema educativo (Aguilar, 2004).

El término “barreras para el aprendizaje y la participación” (BAyP) es planteado por Ainscow y Booth (2002), busca remplazar al de Necesidades Educativas Especiales, refiere a las dificultades que nacen de la interacción entre los alumnos y sus contextos como: política educativa, organización del aula, métodos de enseñanza, carencias en la formación docente, falta de apoyos, contexto familiar, situación económica y social. Estas barreras pueden obstaculizar tanto el acceso a las instituciones educativas como limitar la permanencia, aprendizaje y participación dentro de ellas. Lo que en términos de Arnaiz (2011) podría decirse el pasaje del “modelo del déficit”, propio de la integración educativa, al “modelo curricular” que está ligado con el modelo de inclusión educativa.

El modelo curricular tiene como principio fundamental la heterogeneidad del alumnado y entiende que cada uno aprende diferente por este motivo, los centros deberían desarrollar propuestas que se ajusten a las características particulares. Es así, que el modelo plantea

una transformación en la organización y en las estrategias de enseñanza-aprendizaje que llevan adelante las instituciones educativas con el propósito de que se garantice la igualdad de oportunidades y equidad. (Ainscow 2001; Arnaiz et. al., 2007).

### a) Concepto de inclusión educativa

Tanto en la Conferencia Mundial de Educación para todos (1990) como en Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) se plantea que la inclusión educativa es un derecho de todos los niños y niñas que se encuentren en situación de vulnerabilidad ya sea por su nivel cultural, social, económico o por su condición de discapacidad. De esta manera, estos acuerdos internacionales proponen una visión más amplia del concepto, donde trasciende la discapacidad, y se fundamentan en el principio “educación para todos” (Aguilar, 2004)

López y Torrijo (2009) plantean que la inclusión educativa es un derecho fundamental en el cual se incorpora a la diversidad humana como un valor y entienden que la participación y la convivencia forman parte del proceso educativo. Sostienen que es esencial que se desarrolle un currículo adaptado a la particularidad de cada estudiante, que se promueva el aprendizaje significativo y cooperativo, y sobre todo el involucramiento de todos los actores de la comunidad educativa. De este modo, la diversidad es lo que caracteriza el espacio educativo y es determinante en los procesos de enseñanza – aprendizaje, por ello es importante valorarla y crear oportunidades para optimizar el desarrollo personal y social, enriqueciendo los procesos escolares (Viera y Zeballos, 2014).

### b) Dimensiones y elementos de la educación inclusiva

Ainscow y Booth (2002) crearon una guía para facilitar el desarrollo de la educación inclusiva en centros de enseñanza común denominada “Índice de inclusión” y tiene como objetivo crear comunidades escolares colaborativas que promuevan logros en todos los alumnos. Se trata de una herramienta de evaluación con tres dimensiones claves: cultura, políticas y prácticas inclusivas. Este proceso de evaluación atraviesa una serie de etapas y se toma a la institución educativa como el centro del cambio extendiéndose hacia la comunidad, a su vez se busca identificar las barreras al aprendizaje y participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En relación a las dimensiones, la primera plantea la creación de culturas inclusivas, es decir, intenta generar una comunidad educativa segura, colaboradora e innovadora, aspirando a desarrollar valores inclusivos compartidos por todos los integrantes de dicha comunidad como docentes, alumnos, equipo de dirección y familias, entre otros.

La segunda dimensión refiere a generar políticas inclusivas, en la misma se plantea que el valor de la inclusión debe de atravesar todas las políticas educativas con el objetivo de lograr el aprendizaje y participación. Se considera el apoyo como la herramienta fundamental para atender a la diversidad, basándose en la perspectiva de desarrollo del alumnado.

La tercera dimensión trata de desarrollar prácticas inclusivas en el centro educativo a través de su cultura y políticas. Además, pretende asegurar que las actividades tanto del aula como extracurriculares promuevan la participación, conocimiento y la experiencia, movilizandolos recursos de la institución y la comunidad para promover el aprendizaje activo en los alumnos (Ainscow y Booth, 2002).

Por otro lado, los elementos que definen la educación inclusiva son: el proceso que conlleva este modelo de educación; presencia, participación y éxito de los alumnos; identificación y eliminación de barreras; grupos o personas con riesgo de exclusión del sistema educativo (Echeita y Ainscow, 2011).

Como primer elemento los autores plantean que la inclusión es un proceso en el que se está en una búsqueda permanente de mejores formas de responder a la diversidad, teniendo en cuenta el tiempo que lleva las transformaciones del sistema educativo y valorizando la diferencia.

El segundo elemento refiere a una inclusión que busca la presencia, participación y el éxito de todos los alumnos apuntando a un centro educativo donde se valoren las opiniones, el bienestar personal y sobre todo que el éxito se relacione a los resultados de aprendizaje de los currículos propuestos.

Como tercer elemento se encuentra la identificación y eliminación de barreras. Estas se entienden como las creencias y actitudes que se tienen del proceso de inclusión, concretándose en las culturas, prácticas y políticas educativas que la aplican tanto el equipo docente como las instituciones. Dichas barreras al interactuar con las condiciones personales y sociales de algunos alumnos provocan exclusión y en algunos casos hasta fracaso escolar. La identificación de las barreras implica la recopilación de información e implementación de planes de mejoras con el fin de eliminar o en todo caso disminuir las mismas.

El último elemento plantea que la inclusión hace hincapié en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar. Esto implica que los docentes asuman el compromiso moral de supervisar aquellos grupos de alumnos con mayores riesgos de vulnerabilidad y se tomen las medidas necesarias para asegurar la presencia, participación y aprendizaje en el sistema escolar (Echeita y Ainscow, 2011).



### c) Factores claves para una escuela y aula inclusiva

A continuación, se plantean las claves inclusivas para el centro educativo (Ainscow, 1995). Se propone pensar el centro en función de la idea y significado de la educación inclusiva y el concepto de diversidad. Para ello, es importante analizar la situación de la institución, definir prioridades, eliminar barreras que impidan la participación y reflexionar sobre el trabajo institucional.

Asimismo, se plantea la participación de los integrantes de la comunidad educativa en la gestión, planificación y desarrollo del proyecto educativo del centro, creando actividades que involucren a los alumnos, padres y equipo docente. De este modo, se fomenta el trabajo colaborativo, se contribuye con la comunicación y se generan redes de apoyo.

Además, se propone fomentar el desarrollo profesional de la escuela, generando espacios y tiempo para que el equipo docente pueda formarse en el área de inclusión educativa, así como también incorporar estrategias de investigación participativas del profesorado en las prácticas educativas con el fin de tomar decisiones y buscar mejorar las mismas.

Según Parrilla, Gallego y Murrillo (1996) las claves inclusivas internas del aula son las siguientes: un currículum común para todo el alumnado con diversidad de objetivos, contenidos, actividades, metodologías; planificación colaborativa de la enseñanza donde el profesorado desarrolle actividades con otros centros educativos y con la ayuda de técnicos especializados en la temática; incorporación de nuevos métodos y estrategias de enseñanza como la aplicación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

A su vez, fomentar la creación de metodologías flexibles y cooperativas; apertura del aula a los profesores de apoyo para el desarrollo en conjunto del currículum atendiendo a los procesos de inclusión; actitudes de compromiso y reflexión del equipo docente atendiendo a situaciones de discriminación, eliminando barreras que le impidan participar a dichos niños.

### d) Participación de la familia en el proceso de inclusión educativa

UNESCO (2004) plantea que la participación de la familia es fundamental para que se logre con efectividad la inclusión educativa de sus hijos con discapacidad. Afirma que la inclusión debe de empezar en la propia familia y que el trabajo en conjunto entre la familia y los profesionales de la educación puede satisfacer mejor las necesidades del niño y fortalecer el proceso escolar. Además, explicita que se logran resultados positivos en los niños cuando existe coherencia entre las expectativas y las oportunidades de aprendizaje del hogar y de la institución escolar.

El desarrollo de las alianzas favorece el intercambio de información entre las partes, ya que las familias son las que tienen más conocimientos sobre sus hijos y la escuela posee el saber profesional. Es importante que se creen relaciones de confianza para desarrollar sentimientos de apropiación y de pertenencia. De este modo se promueven avances en los procesos de aprendizaje y logros tanto en el funcionamiento como en la calidad de vida de la persona con discapacidad (UNESCO, 2004; Calvo, Verdugo y Amor, 2016).

### ***3.7. Situación de la inclusión educativa en Uruguay***

Hace varios años que el sistema educativo uruguayo se enfrenta al desafío de crear estrategias y propuestas con el fin de lograr una inclusión educativa de calidad para personas con discapacidad. En nuestro país, aproximadamente 47.799 niños y adolescentes de 0 a 17 presentan alguna discapacidad, lo cual corresponde al 5,6% de la población infantil. El censo indica que las discapacidades mayoritarias son de índole intelectual, registrándose 23.472 casos, representando al 4% del grupo de edad (INE, 2011).

Según el Banco Mundial (2004) Uruguay ha sido pionero en la región en alcanzar la universalización de la Educación primaria. Sin embargo, según información de ANEP son 13.449 niños con discapacidad que concurren a enseñanza primaria, de los cuales 7.628 están matriculados en educación especial y 5.821 asisten a escuelas comunes. Por ende, la mayoría de estos niños concurren a escuelas especiales y a medida que el grado de discapacidad aumenta, mayores son las dificultades para el acceso a la educación (CAinfo, 2013).

La tendencia predominante a lo largo de la historia del país ha sido que los niños con discapacidad concurren a las escuelas especiales, en la década del 60 se totalizaran 65 centros educativos de enseñanza especial. Luego con el advenimiento de la democracia en 1985 se desarrollaron diferentes planes y experiencias que dieron comienzo al modelo de inclusión educativa. El principal fue el Plan de Integración del año 1987 que plantea la integración de alumnos de la escuela especial en la escuela común y el ingreso directo a la educación inicial de niños con discapacidad que comenzaban su escolarización. También surge la figura del maestro itinerante encargado de brindar apoyo, principalmente con las “adaptaciones curriculares” a los niños con discapacidad, este depende de la Inspección Nacional de Educación Especial. Si bien, el plan de integración dejó de ser financiado en 1999, su modalidad educativa continúa en la actualidad (Banco Mundial, 2004; Viera y Zeballos, 2014).

Uno de los programas vigentes, creado por el CEIP en el año 2014, es el proyecto Red Mandela. Él mismo consiste en brindar apoyo y realizar un seguimiento a 18 escuelas comunes urbanas del país que llevan a cabo procesos de inclusión educativa de niños con discapacidad. El programa se basa en cuatro componentes básicos: la inclusión educativa y pedagógica; inclusión y participación social; monitoreo, evaluación y sistematización de experiencias y, por último, accesibilidad. (Secretaría de Gestión Social para la Discapacidad, 2015).

Si bien Uruguay ha avanzado en la temática, sigue siendo insuficiente el apoyo, los recursos profesionales y sociales con respecto a la inclusión de todos los niños con discapacidad en el sistema educativo. En este sentido, algunos de los obstáculos más frecuentes son: la falta de adaptaciones arquitectónicas, el sentimiento por parte de los maestros de no tener formación ni respaldo del sistema para afrontar este tipo de situaciones y el escaso apoyo por parte de algunas familias de niños con discapacidad (Viera & Zeballos, 2014).

El Comité de la Organización de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad realizó una serie de recomendaciones al Estado uruguayo en el año 2016. En el cual destacó sus preocupaciones y recomendaciones en 68 puntos, específicamente en el área de educación manifestó la inexistencia de una política integral enfocada en la educación inclusiva y en la formación de maestros para la misma. Por ello, plantea la creación de un plan de ruta para la transición de la educación inclusiva en todos los niveles, formación específica a docentes, disposición de recursos y apoyos esenciales (braille y lengua de señas), y en especial que se tome en cuenta a las personas con discapacidad intelectual o psicosocial.

Asimismo, el comité sugiere que los profesores en su formación sean instruidos respecto de los derechos de las personas con discapacidad y se establezca una política inclusiva para la admisión de dicha población en las instituciones educativas. Se recomienda que se lleven a cabo campañas de toma de conciencia dirigidas a la sociedad en general con el objetivo de fomentar la educación inclusiva y de calidad (Secretaría de Accesibilidad para la inclusión, 2016; Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2016).

Por último, se plantea que el Estado debería de tomar las medidas necesarias para crear un sistema único de valoración de la discapacidad reflejando un modelo basado en los derechos humanos de este colectivo (Secretaría de Accesibilidad para la inclusión, 2016; Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2016).

### **3.7.1. Recursos institucionales para la inclusión educativa en Educación primaria**

#### **a) Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos**

La Comisión de Continuidad Educativa y Socioprofesional para la Discapacidad, que funciona en la órbita del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), elaboró este protocolo en el año 2017, tomando como referencia la ley 18.651 de Protección Integral de Personas con Discapacidad y los lineamientos de la CDPD (2006). Este documento busca ser un marco de acción y orientación que contribuya a la inclusión de personas con discapacidad en los diferentes centros educativos, ya sean públicos o privados y de educación formal o informal.

En el mismo se destacan elementos como: la accesibilidad a las distintas propuestas educativas; la planificación e implementación de apoyos y ajustes razonables; la necesidad de fomentar la formación a docentes y de otros actores educativos; la accesibilidad en instalaciones, mobiliario, material didáctico, herramientas y equipos de trabajo. Además, a través del protocolo se promoverá la realización de campañas de sensibilización y convivencia con el fin de prevenir situaciones de discriminación y de desarrollo de estereotipos negativos (MEC, 2017).

#### **b) Protocolo de inclusión educativa de educación especial**

La Inspección Nacional de Educación Especial junto con el equipo de directores de Montevideo y zona metropolitana elaboraron un protocolo, Circular N°58, con herramientas para las escuelas comunes que realizan inclusión educativa. El mismo da cuenta de las funciones que le competen a la educación especial en relación a la temática, apoyos requeridos, actores educativos relevantes en el proceso de inclusión como el maestro itinerante, de apoyo y común. A su vez, resalta el rol de la dirección, tanto de la escuela común como especial, las funciones del asistente personal o acompañante pedagógico, el apoyo de la familia y de los equipos psicosociales (CEIP, 2014).

### **3.7.2. Apoyos externos que influyen en la inclusión educativa**

#### **a) Programa de Asistentes personales- Sistema Nacional de Cuidados**

El Sistema Nacional de Cuidado es una política pública del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), en la cual se realiza una serie de acciones con el fin de promover la autonomía y la asistencia de todas las personas que se encuentran en situación de dependencia. Esta política de cuidado posee una responsabilidad colectiva, donde el Estado

y la comunidad (familia, asociaciones civiles, empresas) deben buscar el desarrollo integral y el bienestar individual, haciendo efectivo los derechos de quienes están a cargo y quienes son cuidados (MIDES, 2014; Ley Sistema Nacional Integral de Cuidados, 2015).

La Ley de Cuidados 19.353 (2015) y el Decreto 117.016 (2016) disponen la creación del programa Asistentes Personales (AP) para la atención de personas con dependencia severa. Dicha Ley establece que se otorgará una prestación para la contratación del AP para aquellas personas que acrediten la necesidad del apoyo en la realización de las actividades de la vida diaria como: alimentación, higiene y cuidado corporal, desplazamientos dentro y fuera del hogar, participación en instituciones e instancias, comunicación, toma de decisiones, entre otras.

Con la creación de este programa la figura del asistente personal se hace presente en el ámbito educativo asistiendo a la persona en actividades diarias y el cuidado personal. De este modo, esta política pública ha favorecido la inclusión educativa de personas con discapacidad dado que ha facilitado el acceso y la permanencia en las instituciones.

#### b) Ayudas especiales o extraordinarias de BPS

El Banco de Previsión Social tiene un programa denominado ayudas extraordinarias que consiste en contribuciones económicas destinadas al tratamiento de niños y adultos con discapacidad o alteraciones en su desarrollo con el fin de favorecer su inserción educativa y social. Las contribuciones pueden destinarse a servicios como locomoción (camionetas escolares), y/o a clínicas especializadas que cubren tratamientos de fonoaudiología, psicomotricidad, fisioterapia y psicología. A dicha prestación pueden acceder aquellas personas que tienen una pensión por invalidez o discapacidad, como también los hijos de funcionarios privados que aporten a B.P.S. Este programa es relevante ya que por medio de los tratamientos con especialistas los niños con discapacidad avanzan en las áreas que presentan mayor dificultad, influyendo positivamente en los procesos de inclusión.

### **3.7.2. La inclusión educativa como derecho**

En los últimos años se han creado varios instrumentos jurídicos, tanto a nivel nacional como internacional, que tienen como objetivo promover y garantizar el derecho a la Educación de las personas con discapacidad. Considerando que ha sido uno de los grupos de personas más excluidos y desprotegidos de la sociedad a lo largo de la historia.

#### a) Normas de carácter nacional

En Uruguay, luego de ratificarse la CDPD, se promulgó la Ley N° 18.651 de Protección Integral de Personas con Discapacidad en el año 2010. Dicha ley en materia de discapacidad

propone una serie de cambios y medidas para lograr la igualdad de oportunidades en los siguientes ámbitos: accesibilidad a la cultura, información y comunicación, accesibilidad al entorno físico y transporte como así también educación e inclusión escolar y capacitación e inserción en el ámbito laboral. La misma crea la Comisión Nacional Honoraria de la Discapacidad que está integrada por delegados de diversos organismos públicos y representantes de organizaciones de la sociedad civil. En su artículo 40 de Ley expone lo siguiente:

La equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, desde la educación inicial en adelante, determina su integración a las aulas comunes se organice sobre la base del reconocimiento de la diversidad como factor educativo, de forma que apunta a una educación para todos, posibilitando y profundizando el proceso de plena inclusión en la comunidad (Cap. VII, art. 40, 2010)

Asimismo, la Ley General de Educación N° 18.437 (2009), aprobada en el año 2008, tiene gran relevancia en esta área dado que en numerosos artículos plantea el derecho fundamental a la educación en la diversidad y a la inclusión educativa de los niños y adolescentes con discapacidad.

#### **b) Normas de carácter internacional**

Uno de los documentos de referencia en Educación es la Declaración Universal de Derechos Humanos por parte de la Asamblea de las Naciones Unidas de 1948, en la cual se establece la idea de que la educación debe ser universal e igualitaria (Declaración Universal de los D.D.H.H, 1948). En 1960 la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) adoptó la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la esfera de la Enseñanza, prohibiendo destruir o alterar la igualdad de trato en dicho ámbito (UNESCO, 1960). Posteriormente, en 1989 la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF) garantiza el derecho a que todo niño y niña reciba educación sin discriminación de ningún tipo (Convención sobre los Derechos del Niño, 1989).

Seguidamente, la Conferencia Mundial de Educación para Todos en 1990, supone un hito en el reconocimiento de la Educación como derecho universal. Señala la importancia de la educación básica en el desarrollo humano y el derecho de todos los niños y niñas de recibirla (Declaración Mundial sobre Educación para Todos, 1990). Más adelante en 1994, se llevó a cabo la Declaración de Salamanca, donde cobra preponderancia la atención a colectivos de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Se problematiza sobre las prestaciones educativas especiales, a las cuales se deben atender y crear estrategias

globales, nuevas políticas sociales y económicas. Esto requiere una reforma considerable de la escuela ordinaria, ya que deben transformarse en instituciones inclusivas que tengan la capacidad de responder a la diversidad y puedan educar a todos los niños y niñas de la comunidad (UNESCO, 1994).

En el año 2000 se realizó el Foro Mundial de Educación para Todos en Dakar, Senegal. En este encuentro se adoptó el Marco de Acción de Dakar, que integró los seis marcos regionales de acción del mundo, manifestando un “compromiso colectivo para actuar” y cumplir los objetivos y finalidades de Educación para Todos en 2015 (Foro Mundial de Educación para Todos, Dakar 2000). Por último, uno de los momentos más importantes en cuestión de derechos fue la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) como se mencionó anteriormente en el tercer capítulo.

De esta manera, el marco normativo nacional e internacional establecen el reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derechos, así como también plantean como una de las principales problemáticas el acceso a una educación inclusiva digna y de calidad. Por lo tanto, es importante que el Estado promueva la educación inclusiva dado que de esta forma también fomenta la inserción al mercado laboral y la integración social.

## **Capítulo 4. Metodología de la investigación**

Se aborda el diseño metodológico utilizado, se realiza la descripción de los participantes y la caracterización del centro educativo, el proceso de recolección de datos y los instrumentos seleccionados para el trabajo de campo. Asimismo, se plantea el procedimiento de análisis con las categorías y dimensiones correspondientes. Por último, se exponen las consideraciones éticas tenidas en cuenta para la presente tesis.

### ***4.1. Elección de la metodología***

Como fue explicitado anteriormente el propósito principal de la investigación es estudiar la inclusión educativa de niños con Trastorno Espectro Autista y Discapacidad Intelectual en una escuela común pública de la ciudad de Montevideo. Para ello se propone una estrategia metodológica cualitativa dado que se pretende conocer en profundidad las perspectivas, experiencias, opiniones y significados que le otorgan los participantes a cierto fenómeno en particular, donde el investigador se centra en recabar elementos y datos del campo de estudio y sin concepciones previas (Sandoval 1996; Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

La investigación cualitativa ubica al investigador en el escenario, estudia el fenómeno en su contexto natural buscando dar sentido o interpretar la situación en función de los significados que crean las personas (Denzin y Lincoln, 2005). Este tipo de estrategia metodológica identifica la naturaleza profunda de las realidades y se adapta fácilmente al escenario de investigación por ser flexible y abierta (Martínez, 2006; Rodríguez y Valldeoriola, 2009).

La investigación es de carácter exploratorio debido a la escasez de producción científica a nivel nacional en relación a la temática inclusión educativa de personas con discapacidad. Es así que a través de las herramientas de recolección de datos se explora el campo con la finalidad de adquirir mayor conocimiento sobre dicha problemática social.

#### **4.1.1. Tipo de investigación**

El diseño metodológico consiste en el estudio de caso, donde se aborda de forma intensiva una unidad que puede referirse a una persona, un grupo o una institución. Se entiende que el objetivo del "estudio de caso es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace" (Stake, 1998, p.20).

Para esta investigación se opta por el estudio de caso instrumental, donde se estudia una escuela común que se caracteriza por realizar inclusión educativa de niños con discapacidad intelectual y TEA en la ciudad de Montevideo. Por medio de la triangulación de las herramientas de recolección de información se pretende explorar y comprender la institución, saber cómo funciona y qué actividades hace esta Escuela en particular.

## **4.2. Características de la muestra y del centro educativo**

### **4.2.1. Fundamentación y descripción de los participantes**

Para el desarrollo del estudio se seleccionó una escuela común pública de la ciudad de Montevideo que realiza inclusiones educativas de niños con discapacidad. El objetivo inicial era llevar adelante la investigación en un centro escolar que realice únicamente inclusiones a niños con DI, debido a la experiencia laboral de la investigadora como "acompañante pedagógica" de una alumna con discapacidad intelectual. Sin embargo, la directora planteó la importancia de también investigar a niños con TEA dado que la clase de la alumna con DI se encontraba un alumno con este diagnóstico y otra de las razones fue que la institución presentaba un alto porcentaje de esta población considerando interesante incluir estos niños



en el estudio. De esta forma, la investigación se enfocó en las experiencias de inclusiones educativas de alumnos con TEA y DI.

Con respecto a la muestra, se trabajó con 6 integrantes de la institución escolar: directora, 3 maestras y 2 profesores, uno de inglés y otro de expresión teatral. En cuanto a las experiencias de inclusión educativa, se seleccionaron tres alumnos: una niña con DI y un niño con TEA pertenecientes a la clase de cuarto año, y un alumno con TEA de alto funcionamiento con un diagnóstico de “Síndrome de Asperger” de sexto año. Asimismo, participaron dos madres: una correspondiente a la niña de cuarto año y la otra al alumno de sexto año. En este caso se trata de un muestreo no probabilístico, dado que no se pretende representar a una población ni generalizar resultados, sino comprender el fenómeno que se estudia. Además, se opta por una muestra diversa donde participa el colectivo docente, los alumnos con discapacidad y las respectivas madres con el fin de expresar las diferentes perspectivas, enfoques y experiencias en relación a la temática (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

A continuación, se plantea la tabla 2 con las referencias de los participantes de la investigación:

Tabla 2.

*Tabla de referencia de los participantes de la investigación*

<b>Tabla de referencia</b>	
<b>Escuelas</b>	Esc A, Esc B
<b>Maestra directora</b>	MD
<b>Maestras</b>	M1, M2, M3
<b>Maestra Itinerante</b>	MI
<b>Profesores</b>	P1, P2
<b>Alumnos incluidos</b>	AI1, AI2, AI3
<b>Alumnos</b>	AI
<b>Madres niños con discapacidad</b>	MAI1, MAI3

## **4.2.2. Descripción de la escuela**

La escuela está situada en la zona este de la ciudad de Montevideo, la mayoría de la población de alumnos provienen del barrio y el contexto socio-económico es de clase media. Dicha institución integra el grupo de escuelas pertenecientes al Quintil 5, presenta los indicadores socio-culturales más favorables ya que la mayoría de los padres tienen educación completa y los niños en su mayoría tienen cubiertas las necesidades básicas. De todos modos, hay alumnos que provienen de hogares de contextos desfavorables y padres que solo tienen enseñanza primaria como mayor nivel de formación alcanzado.

Con respecto a su infraestructura es un edificio antiguo que se encuentra en buen estado en general, pero algunas áreas necesitan reparaciones. El mismo es de dos pisos, en la planta baja están los salones de educación inicial, tres salones de los ciclos escolares, biblioteca, comedor y dirección, este piso da al patio principal. También se encuentra el gimnasio cerrado donde se realizan las clases de educación física, deportes y otras actividades lúdicas. En el segundo piso está el salón de inglés y demás salones escolares. El ingreso a la escuela tiene escaleras y una rampa accesible.

La escuela B donde se realizó el estudio surgió en 1985 a partir de desdoblamiento con la escuela A, es pequeña en cuanto a población ya que cuenta con una clase por grado desde nivel inicial hasta sexto año con un promedio de 20 alumnos por grupo, y funciona solo en el turno matutino. Comparte el edificio con la escuela A, la cual funciona en el turno vespertino y conserva el nombre originario.

La escuela B ha tenido el desafío de construir una nueva identidad, es así que con la apertura a la inclusión comenzó a identificarse en el imaginario colectivo como la escuela que atendía a “niños con problemas” habiendo familias que explícitamente rechazaban la idea de integrar a sus hijos con alumnos con “necesidades educativas especiales”, generando una pérdida de matrícula. Desde que asumió el equipo de dirección actual se comenzó a trabajar para revertir las dificultades, en forma conjunta y colaborativa con la dirección de contrturno en pos de beneficiar la comunidad educativa.

Por último, se destaca que es una escuela de práctica del Instituto Normal de Montevideo perteneciente a CEIP, donde los estudiantes de Magisterio realizan sus prácticas de observación siendo positivo para el prestigio institucional.

## **4.2.3. Dirección y equipo docente**

La dirección está conformada por la directora debido a que es una escuela pequeña en población, la misma ejerce el cargo desde el año 2013 en la escuela B y se ha desempeñado

previamente en otras instituciones escolares con el mismo cargo. Se considera como referente institucional dada la trayectoria, permanencia e involucramiento con la comunidad educativa.

El centro educativo se caracteriza por un equipo de trabajo permanente, el 85% del personal docente y no docente tiene permanencia en el mismo, así como también conocimiento de las familias y de la comunidad. El equipo docente está conformado por ocho maestras, cinco profesores de diferentes áreas, dos auxiliares de servicio y dos maestras itinerantes especializadas en discapacidad motriz e intelectual que provienen de educación especial. Asimismo, cuenta con una diversidad de actividades: inglés, teatro, música, arte, natación y educación física. Es importante resaltar que la mayoría de las actividades son financiadas por la comisión de fomento, la misma está conformada por las familias y actores educativos, el dinero proviene de los aportes económicos que envían las familias y los medios de recaudación de la escuela como rifas, eventos, entre otros.

#### **4.2.4. Alumnos de la escuela**

La escuela se caracteriza por la diversidad en el alumnado ya que en el año 2017 concurrieron 177 niños en total, de los cuales 30 eran migrantes (17%) y 16 (9%) se encontraban en situación de inclusión educativa. En relación a la población de niños migrantes tienen procedencia de los siguientes países: Estados Unidos, Japón, Venezuela, México, Argentina, España y Brasil.

Se seleccionaron dos clases para llevar adelante las observaciones por sugerencia de la dirección ya que presentaban varias situaciones de inclusión de niños con TEA y DI. La clase de cuarto año tiene 22 alumnos, de los cuales la maestra identifica 4 niños en situación de inclusión: una niña con DI, un niño con TEA, uno con trastorno de personalidad y un niño con trastorno psiquiátrico que concurre al centro medio horario acompañado de un familiar. La maestra se desempeña hace 6 años en la Escuela y ha trabajado con otros casos de inclusión. En relación a su formación profesional, además de ser maestra realizó un curso sobre TEA dictado por CEIP.

A la clase de sexto año concurren 28 alumnos, de los cuales la maestra identifica 5 en situación de inclusión educativa: un niño con TEA de alto funcionamiento (Síndrome de Asperger), una niña con dificultades auditivas (hipoacusia), 2 niños con trastornos de conducta y un niño con dificultades de aprendizaje. Es el primer año que se desempeña en esta escuela, cuenta con 3 años de experiencia en CEIP y también ha trabajado con otras situaciones de inclusión, pero no ha realizado cursos específicos en discapacidad.

#### 4.2.5. Alumnos en situación de inclusión educativa

Con respecto a la población de niños en situación de inclusión, en la Tabla 3 se presentan los 16 niños que tienen discapacidad con diagnóstico en la institución escolar.

Tabla 3.

*Alumnos en situación de inclusión educativa*

Clases	Nivel Inicial	1° Año	2° Año	3° Año	4° Año	5° Año	6° Año
Diag. de los niños	2 Dis. Motriz	1 TEA	1 TEA	2 (TEA, TGD)	4 (TEA, Dis. Intelectual, Trastorno Psiquiátrico, Trastorno de Personalidad)	1 TEA	5 (TEA, Dis. auditiva, 2 Trastorno de Conducta, Dificultad Aprendizaje)

Cabe aclarar que la escuela se refiere a alumnos con necesidades educativas especiales a aquellos niños que están en situación de inclusión educativa promovidos por circular 200, que consiste en la promoción extraordinaria de alumnos en régimen de “integración” que presenten un diagnóstico de discapacidad. A su vez para las actividades en general se aplican adaptaciones curriculares individuales y en relación al rendimiento se adjudica como calificación mínima bueno, aunque en la mayoría de los casos se califica solamente la conducta (ANEP, 2008).

De la totalidad de alumnos con discapacidad, se seleccionaron dos grupos que presentan niños con diagnóstico de TEA y DI para llevar adelante las observaciones en el aula y sus diferentes actividades curriculares como se observa en la Tabla 4.

Tabla 4.

*Alumnos seleccionados para la investigación*

<b>Clase</b>	<b>4° Año</b>	<b>6° Año</b>
<b>Diagnósticos de los niños</b>	2 alumnos con TEA y DI	1 alumno con TEA

### **4.3. Procedimiento para la recolección de datos**

La recolección de datos implicó un largo proceso, en primer lugar, se realizó el trámite de autorización de CEIP para llevar adelante la investigación. Después de obtenido el permiso se seleccionó y contactó con la dirección de la institución, en la cual se hizo la presentación del proyecto de investigación a todos los actores educativos.

Posteriormente, se seleccionaron las maestras y profesores a entrevistar, como así también las situaciones de inclusión que se iban a observar de acuerdo a la disponibilidad del equipo docente y en acuerdo con la dirección. Se eligieron también, las familias a entrevistar para obtener mayor información. Seguidamente, se aplicaron los instrumentos para recabar los datos: entrevistas semi-estructuradas a los actores educativos y las familias; observaciones participantes a los alumnos en situación de inclusión en los diferentes espacios curriculares (aula, inglés, arte, teatro, recreo, entre otros); y, por último, el análisis de los documentos de la escuela, CEIP y la normativa vigente relacionadas con la temática en cuestión del año 2017.

#### **4.3.1. Entrevistas semi-estructuradas:**

La entrevista es una técnica de la investigación cualitativa para recabar información, se define como un instrumento técnico que adopta el diálogo coloquial, pero tiene un fin diferente al simple hecho de conversar (Ruiz, 2007). Según Canales (2006) es la comunicación interpersonal entre el investigador y el sujeto de estudio con el fin de adquirir mayor información sobre las interrogantes propuestas en la temática a investigar.

En relación a la investigación se optó por las entrevistas semi-estructuradas que parten de preguntas planeadas con cierta flexibilidad ya que se ajustan en base a la situación. Presenta como ventaja la posibilidad de adaptación, habilitación para realizar preguntas

adicionales, aclaración de términos, identificación de ambigüedades y reducción de formalismos (Ruiz, 2007; Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

De esta manera, se realizaron siete entrevistas semi-estructuras a actores de la escuela y dos entrevistas a las madres de niños con discapacidad. La primera fue realizada a la maestra-directora, luego se realizaron tres a cada una de las maestras comunes de 3ro, 4to y 6to año, dos al profesor de inglés y al de Teatro, y una a la maestra itinerante de discapacidad mental. Después de seleccionados los niños en situación de inclusión, se realizó dos entrevistas a la madre de la niña con discapacidad intelectual de 4to año y la madre del niño con Síndrome de Asperger de 6to año.

Todos los entrevistados firmaron un consentimiento informado en el que se aclaran los objetivos como la información que se abordó en la entrevista, se les entregó una hoja de información con los contenidos más relevantes de la investigación y los datos de contacto de la investigadora por cualquier duda que les surgiera sobre la participación en la misma. Las entrevistas se llevaron a cabo desde el mes de Agosto hasta Noviembre del 2017, tienen un promedio de duración de 40 a 50 minutos, fueron grabadas y la desgrabadas en función de las pautas de transcripción de Jefferson (1984).

#### **4.3.2. Observación participante:**

Otra de las técnicas es la observación, refiere a conocer en profundidad de manera objetiva el campo de estudio, visualizando las vivencias y situaciones que se desarrollan en el contexto natural (Taylor & Bogdan, 2009). Esta consiste en el estudio detallado de la vida cotidiana de la escuela, de sus prácticas y grupos sociales que la conforman y se define como "la integración del observador en el espacio de la comunidad observada" (Callejo, 2002, p.413).

De este modo, se llevaron a cabo observaciones participantes en diferentes instancias curriculares donde los alumnos con discapacidad estaban incluidos, como el aula, clase de teatro, educación física, inglés y en el recreo, con el objetivo de conocer en profundidad cada situación. Las mismas se realizaron durante el período de Junio hasta Setiembre del año 2017 con una duración promedio de 50 minutos en el turno matutino. Previo a las observaciones de las actividades se realizó una presentación con los alumnos y se les entregó el consentimiento informado a los padres para obtener su autorización.

Se observaron dos clases, en 4to año se realizaron ocho observaciones y en 6to año siete. Se observaron además dos instancias de "quiebre de grupo" entre las clases de 3ro y 4to, como de 5to y 6to. La mayoría de las observaciones en el aula se realizaron a primera hora ya que es el horario donde los niños están tranquilos y concentrados en las tareas, las de las clases de inglés, teatro, educación física presentaban horarios variados por lo cual se

realizaban cuando concurría hacer entrevistas. Los criterios que se tomaron para su realización fueron: la instancia curricular, horario, duración, espacio físico, actividad, materiales, estrategia docente, actitudes de los niños, colaboración y un apartado de observaciones donde se incluyen comentarios y notas del observador en el cuaderno de campo.

### **4.3.3. Análisis documental:**

El análisis documental consiste en una serie de operaciones (técnicas e intelectuales) que buscan describir y representar tanto la forma como el contenido de los documentos primarios, produciendo los documentos secundarios que funcionan, a su vez, como facilitadores para el acceso a los documentos originales (Dulzaides y Molina, 2004; Gavilán, 2009). Los documentos son una fuente valiosa de datos cualitativos, ayudan a conocer y entender los antecedentes de un ámbito determinado, en caso el de la escuela seleccionada para investigar.

De esta manera, en primer lugar se realizó un relevamiento y análisis de documentos de la escuela como; evaluaciones, planillas, derivaciones, informes de clínicas, proyecto institucional que da cuenta sobre la gestión, organización, objetivos, áreas de trabajo, articulación con la familia y comunidad. Luego se efectuó una búsqueda de documentación de ANEP-CEIP como circulares, resoluciones, protocolos, programas y procedimientos vinculados a la temática de la investigación. Por último, se relevó la normativa nacional e internacional como leyes, convenciones y declaraciones que regula y se aplica a dicha población. Por ende, esta técnica permitió estudiar en profundidad la forma en que se desarrolla la inclusión educativa en el centro escolar y contextualizar la realidad actual con respecto a la temática.

## **4.4. Análisis de los datos**

### **4.4.1. Triangulación de los datos**

En el proceso de análisis se comenzó por sistematizar la información obtenida de las entrevistas, los registros de las observaciones y el análisis de documentos. Primero se organizó los datos de las entrevistas, luego el material de las observaciones participantes y, por último, se preparó la documentación de la escuela, así como también otros documentos pertinentes para la investigación con el fin de relacionar los datos de las diferentes herramientas.

De esta manera, se utilizó la triangulación de varios instrumentos para recabar la información, esto ayuda a visualizar el fenómeno social desde diferentes perspectivas logrando así mayor validez, profundización y consistencia de los datos obtenidos (Benavides y Gómez, 2005). Cada una de las técnicas buscó recolectar datos específicos a través de distintas fuentes de información, abordaje realizado en concordancia con el marco teórico en el que se sustenta la misma, generando un cuerpo integrado y significativo de la investigación (Cisterna Cabrera, 2005).

#### **4.4.2. Análisis de contenido**

Para analizar los datos, se utilizó el análisis de contenido que permite sistematizar información, “(...) es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (Klaus Krippendorff, 1980, p.28).

El análisis de contenido permite inferir significados implícitos dado que el contexto toma un lugar prioritario y aporta riqueza al análisis (Vázquez Sixto, 1996).

“(...) es importante tener presente que uno de los elementos constitutivos del análisis de contenidos es la realización de inferencias (...) la realización de interpretaciones a partir de los datos manifiestos con vistas a obtener un significado que sobrepase estos datos y nos permita la realización de lecturas que informen de las condiciones de producción de estos.” (Vázquez Sixto, 1996, p.50)

De esta forma, el contexto del texto (material analizable) y el contexto social (condiciones en que se produce ese texto) ocupan un lugar importante en la investigación, pues son los datos que se interpretan para la categorización. El texto se desarma para agruparse en unidades de análisis permitiendo la creación de categorías en función de los objetivos de la investigación (Vázquez Sixto, 1996).

Para la construcción de las dimensiones y categorías de análisis se tuvieron en cuenta los objetivos y las preguntas de la investigación, así como también se realizó una articulación con el marco teórico y los aportes de las diferentes herramientas de recolección de datos del trabajo de campo.



## 4.5. Descripción de las dimensiones y categorías de análisis

Tabla 5.

### *Dimensiones y categorías de análisis*

<b>DIMENSIONES</b>	<b>CATEGORÍAS</b>
1. Recursos y estrategias institucionales	1.1. Proyecto y estrategias educativas de la Escuela
	1.2. Fortalezas y debilidades en la Institución escolar
	1.3. Rol del maestro itinerante
	1.4. Rol del asistente personal
2. Concepciones y prácticas en relación a la inclusión educativa	2.1. Concepciones sobre la inclusión educativa
	2.2. Ventajas y desventajas de la inclusión educativa
	2.3. Experiencia y formación del equipo docente en inclusión educativa
	2.4. Prácticas educativas del equipo docente
3. Situaciones de inclusión educativa	3.1. Descripción de las situaciones de inclusión educativa
	3.2. Estrategias de enseñanza en las situaciones de inclusión
	3.3. Evaluación de las situaciones de inclusión
	3.4. Interacción y colaboración entre los pares

---

4. Perspectiva de las familias de los niños incluidos en la Escuela

4.1. Participación y apoyo de la familia en los procesos de aprendizaje de sus hijos

4.2. Percepción de la familia con respecto a los procesos de aprendizaje en la Institución educativa

---

#### **4.5.1. Recursos y estrategias institucionales**

**a. Proyecto y estrategias educativas de la Escuela.** Se busca conocer el proyecto de trabajo desde la perspectiva de los actores educativos complementándolo con los documentos institucionales, así como también con las estrategias implementadas para la inclusión de personas con discapacidad.

**b. Fortalezas y debilidades en la Institución escolar.** En este punto se busca que el equipo docente mencione qué aspectos constituyen fortalezas y debilidades para el desarrollo de la inclusión educativa en la escuela.

**c. Rol del maestro itinerante.** Se explora la concepción de las maestras sobre el rol del maestro itinerante y las acciones en el trabajo con alumnos con discapacidad.

**d. Rol del asistente personal.** En esta categoría se indaga sobre la figura del asistente personal en función del acompañante pedagógico en el desempeño con los alumnos incluidos en el aula común.

#### **4.5.2. Concepciones y prácticas en relación a la inclusión educativa**

**a. Concepciones sobre la inclusión educativa.** Se explora acerca de las concepciones del equipo docente en relación al nuevo modelo de la inclusión educativa en la educación común.

**b. Ventajas y desventajas de la inclusión educativa.** En esta categoría se describen los ventajas y desventajas según la perspectiva docente.

**c. Experiencia y formación del equipo docente en inclusión educativa.** Se indaga acerca de la trayectoria y formación específica en discapacidad de las maestras y directora que se desempeñan diariamente con dicha población.

**d. Prácticas educativas del equipo docente.** Se plantea las prácticas educativas que desarrollan las maestras para el trabajo con las situaciones de inclusión.

### **4.5.3. Situaciones de inclusión educativa**

**a. Descripción de las situaciones de inclusión educativa.** En esta categoría se describen las tres situaciones de niños con DI y TEA seleccionadas para conocer en profundidad como se efectúa la inclusión en dicha institución escolar.

**b. Estrategias de enseñanza en las situaciones de inclusión.** Se busca conocer las estrategias de enseñanza que se destinan a los niños incluidos en el aula y en otros espacios curriculares como clase de inglés, teatro y educación física.

**c. Evaluación de las situaciones de inclusión.** Se plantea las modalidades de evaluación tanto a nivel presencial como en línea para situaciones de inclusión.

**d. Interacción y colaboración entre los pares.** Se busca indagar cómo se desarrolla el relacionamiento con los pares y la colaboración tanto en las actividades curriculares como en las instancias sociales.

### **4.5.4. Perspectiva de las familias de los niños incluidos en la Escuela**

**a. Participación y apoyo de la familia en los procesos de aprendizaje de sus hijos.** En esta categoría se indaga a las maestras sobre el apoyo de las familias en los casos de inclusión y cómo influyen en el proceso de aprendizaje.

**b. Percepción de la familia con respecto a los procesos de aprendizaje en la Institución educativa.** Se busca conocer la perspectiva de las familias con respecto a la trayectoria y el proceso de inclusión de los niños con discapacidad en dicha escuela.

## **4.6. Consideraciones éticas**

La investigación se rige dentro del marco normativo ético vigente, se toma en cuenta el Decreto N° 379/008 (2008) sobre la Investigación con Seres Humanos, el artículo N° 5 de la ley N° 18.331 sobre la protección de los datos personales y el Código de Ética Profesional del Psicólogo. La misma fue evaluada y aprobada por el Comité de Ética de la Facultad de Psicología cumpliendo con los requerimientos para llevar adelante el estudio.

Antes de llevar adelante el trabajo de campo, se le informó a la directora de la Institución educativa sobre el propósito, el alcance y los fines de la investigación, así como también a los participantes a los que se les realizaron las entrevistas semi-estructuradas y observaciones. Se tuvo sumo cuidado con los niños que participaron del estudio con respecto a sus datos

personales, y para realizar las observaciones en el aula se solicitó autorización a los respectivos padres.

Las personas que aceptaron participar en la investigación dejaron asentada su voluntad bajo consentimiento informado donde contenía las características y objetivos de la investigación. Se les entregó una copia del mismo a las personas luego de ser firmado por ambas partes (investigadora y participante). Asimismo, se les informó a los participantes que no estaban obligados a responder todas las preguntas y podían retirarse de la misma en cualquier ocasión, sin recibir ningún prejuicio como lo plantea el Código de ética. (Coordinadora de Psicólogos del Uruguay, 2001).

La información que surge en el estudio se utiliza solamente con fines de investigación, los datos personales de los participantes son confidenciales y se resguarda la identidad de los sujetos. Además, quedó estipulado que la participación no supone beneficios directos (retribuciones económicas) y que ante posibles riesgos en la investigación el investigador es el responsable de solucionar los inconvenientes.

## **Capítulo 5. Análisis de los datos**

En este capítulo se presenta la descripción y análisis de los datos obtenidos de las diferentes herramientas para recabar información: entrevistas a los actores educativos de la escuela y madres de niños con discapacidad, observaciones participantes en diferentes espacios curriculares y análisis documental.

En cuanto a la organización del capítulo, se presentan las cuatro dimensiones de análisis del estudio. La primera refiere a los recursos y estrategias del centro escolar en relación a la inclusión educativa de niños con discapacidad. La segunda plantea las concepciones y prácticas del equipo docente acerca de la temática. La tercera expone las experiencias de inclusión educativa de niños con trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual. La última trata sobre las perspectivas de las familias de niños incluidos en dicha institución.

En relación a la construcción de las dimensiones y categorías de análisis, se tuvieron en cuenta los objetivos y las preguntas de la investigación, así como también se realizó una articulación con el marco teórico y los aportes de las herramientas de recolección de datos.

## **5.1. Recursos y estrategias institucionales**

En esta primera parte se presenta el proyecto y las estrategias de la escuela donde se realiza la investigación, así como también las fortalezas y debilidades de la misma. Se describe la figura de maestro itinerante como nexo entre educación especial y común, y por último el rol del asistente personal.

### **5.1.1. Proyecto y estrategias educativas de la escuela**

#### **a) Proyecto institucional**

La escuela donde se llevó a cabo la investigación presenta un proyecto institucional denominado “Cuestión de actitud” que tiene como objetivo generar condiciones para el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia, empatía, integración y cooperación, así como también incluir proyectos curriculares con propuestas que se ajusten a las necesidades educativas de todos los niños. El mismo está impulsado tanto por la dirección como por las maestras y su principal cometido es enfocarse en la diversidad de alumnos dado que presentan un alto porcentaje de niños en situación de inclusión educativa con variedad de diagnósticos como discapacidad motriz, auditiva, intelectual, TEA, Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), trastornos psiquiátricos, dificultades de aprendizaje y niños migrantes. La directora relata el objetivo del proyecto institucional:

*“A lo que apunta es al trabajo con la diversidad, pero la diversidad que va más allá de lo que tiene que ver con la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales, una diversidad que implica términos culturales, por ejemplo, alumnos que tenemos extranjeros. Una diversidad desde el hecho de que todos somos distintos, entonces que apunta en alguna medida a dar espacios y oportunidades para desarrollar diversas capacidades, por eso es que contempla lo que tiene que ver con espacios de taller, de aula taller, de teatro, de música” (MD).*

De esta manera el proyecto de la escuela pretende cumplir con las exigencias que presenta el sistema educativo actual en relación a la inclusión de alumnos con discapacidad. Es importante destacar que en este sentido Uruguay está influenciado por varias declaraciones internacionales que apoyan este modelo educativo como la Declaración de Salamanca (1994), Foro Mundial de Educación para Todos (2000), y la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). A partir de 1987 se comenzó con la integración de alumnos con discapacidad en la escuela común y el ingreso directo de dicha población a la educación inicial (Banco Mundial, 2004; Viera y Zeballos, 2014). Por lo tanto, como establece la Ley de Educación N° 18.437 (2009) y la Ley N° 18.651 de

Protección Integral de Personas con Discapacidad (2010), el Estado debe de garantizar el acceso y permanencia a la educación inclusiva de personas con discapacidad, con propuestas que promuevan el desarrollo de las potencialidades para integrarse a la sociedad

De este modo, debido a la reivindicación de derechos y a la lucha de los movimientos sociales cada vez más son los niños con discapacidad que ingresan y transitan por la educación común, pero el proceso de búsqueda de una escuela inclusiva continúa siendo un desafío para las familias. Si bien existe un marco legal y un discurso político a favor de la inclusión educativa, en los hechos siguen existiendo barreras tanto para acceder como permanecer en una escuela que brinde una educación de calidad para dicha población (Meresman, 2013; Viera y Zeballos, 2014).

En relación al centro educativo según la maestra itinerante, la cual proviene de educación especial y se encarga de llevar adelante los seguimientos de los procesos de inclusión, esta institución se caracteriza por su accesibilidad e inserción de niños con discapacidad:

*“Esta es una escuela inclusora, yo estoy acá desde el 2006. Son once años que han pasado y realmente esta escuela siempre estuvo abierta a la inclusión, hemos transitado con distintos directores, pero siempre la realidad ha sido de apertura. Es una escuela tranquila, es una escuela que no tiene tanto movimiento a veces o exigencia como otras” (MI).*

Para el desarrollo de la inclusión educativa es necesario un proceso de transformación en la escuela donde prime la adaptación a la diversidad y la capacidad de responder a las necesidades individuales de los alumnos tanto a nivel de políticas, cultura y prácticas educativas, promoviendo la participación y la convivencia como parte del desarrollo de aprendizaje (Ainscow, 2001; UNESCO 2009; CDPC, 2006). Sin embargo, la inclusión educativa no solo depende de las estrategias y el esfuerzo de la escuela sino también existen otros factores claves en este modelo educativo como el apoyo económico de CEIP, políticas enfocadas en la diversidad, cambio de perspectiva en relación a la discapacidad, garantía de derechos, promoción de formación docente especializada, entre otras.

Esta institución escolar se caracteriza por generar la responsabilidad compartida de todos los integrantes ya que la dirección tiene un liderazgo fuerte y transmite el compromiso institucional como un valor fundamental, monitoreando y planificando actividades con las maestras con el fin de apoyar cada situación. De esta manera, una de las maestras plantea que:

*“(…) No son casos de la clase, de la maestra, son casos de la institución y se toman como tales y se toman desde ese lugar. Si bien es la maestra la que está a cargo, es la que lleva más la mirada sobre los casos porque es la que lo ve todo el tiempo, es la que puede hacer las evaluaciones de proceso y demás, sin duda que en la medida que se conversa con la familia y demás, la mayoría de los casos se los hace desde la institución, con la presencia de la directora y buscando eso, que se vea que en realidad que los que estamos preocupados es toda la escuela, no es (x) es la preocupación aislada de un docente, no viene por ahí. Sino que es la escuela la que de alguna forma acepta hacerse cargo de esa inclusión y hacer todo lo que esté a su alcance para poder ayudar” (M2).*

## **b) Estrategia institucional**

La escuela presenta varias estrategias que pretenden favorecer los procesos de inclusión educativa, una de ellas es la denomina “quiebre de grupo”, trata de un proyecto curricular enfocado en apoyar y potenciar a los niños que presentan dificultades en diferentes áreas cognitivas.

El proyecto cuenta con varias etapas de desarrollo en el año: al principio se realiza un diagnóstico de todas las áreas del conocimiento para conocer en cuales se presenta mayor debilidad en cada clase, luego se lleva adelante un proyecto de ciclo con el fin de trabajar dichas áreas y al final se realiza un informe del proceso de aprendizaje de los grupos. Para realizar las instancias de “Quiebre de grupo” se divide cada clase en tres subgrupos que abarcan tres niveles de aprendizaje: descendido, intermedio y alto rendimiento. En base a esta división se unen con el respectivo subgrupo de la clase superior, por ejemplo: primero con segundo; tercero con cuarto y quinto con sexto año. Las clases se realizan con una frecuencia semanal, una vez a la semana, siguiendo el criterio de planificación anual. En general, se trata de un proyecto donde las actividades se ajustan a las necesidades específicas de los niños según el grupo.

Todas las maestras participan de las instancias de “quiebre de grupo”, una de ellas que trabaja con el grupo de nivel descendido de tercer y cuarto año plantea lo siguiente:

*“Claro tenemos el nivel más alto, el nivel intermedio y el nivel más descendido, que son los niños que tengo yo y lo que hacemos es trabajar exactamente lo mismo, pero ajustarlo a el nivel de ellos. Poder justamente tener en un grupo el mismo nivel para que todos puedan participar porque si no siempre tenés gente que opaca a otros que es lo que pasa acá, se da que están todos en el mismo nivel entonces se potencian o podemos apuntar cosas que para otros son obvias.” (M3).*

Según el equipo docente estas clases promueven aprendizajes integradores y colaborativos, fomentan la confianza en los alumnos y el desarrollo de las capacidades. Asimismo, plantean que en la medida que los niños transitan el año curricular se van sintiendo más a gusto con el espacio generando mayor participación y mejor rendimiento. De este modo, consideran que este proyecto es un recurso complementario a las clases comunes con el fin de que aquellos que presenten mayores dificultades tengan un espacio específico donde se promueva el aprendizaje de acuerdo a su nivel.

Con la finalidad de entender cómo funciona el proyecto “quiebre de grupo”, se expone el registro de una observación del nivel descendido de tercero y cuarto año donde concurre AI1 y AI2, en esta ocasión solo asistió la alumna con DI (AI1).

*Es un subgrupo de 13 niños que se dividen en 3 grupos en el salón de tercer año, la maestra les presenta una propuesta que consiste en un texto sobre las ballenas y plantea una consigna con preguntas diferentes para cada subgrupo. Se observa a AI1 entusiasmada y motivada con la propuesta, responde la consigna rápidamente en su cuaderno y levanta la mano cada vez que la maestra realiza preguntas en base al texto, tiene una actitud de trabajo muy diferente a la que se visualiza en su clase habitual dado que por lo general está callada y tímida. Se destaca que AI1 trabaja sola, sin la ayuda de los compañeros y la maestra.*

*Agosto 2017-Extracto del diario de campo. Observación de “quiebre de grupo”.*

De esta manera, la maestra que está a cargo del “quiebre de grupo” del nivel que concurre AI1 manifiesta los aspectos positivos en el proceso de aprendizaje de dicha alumna:

*“Si bien no es una instancia para atender específicamente a las inclusiones, sino que también se ha dado que desarrollan las inclusiones sobre todo que tienen dificultades en lo pedagógico. Se ven muy potenciadas porque tienen un espacio donde todos están a su nivel y no se sienten ya como por ejemplo le pasa a AI1, que me cuenta la maestra que no habla en la clase porque obviamente todos hablan y todos responden más rápido que ella. Entonces no le dan el tiempo, pero ella yo he visto acá que logra un montón de cosas, pero hasta ella no se da cuenta eso, veo acá que ahora levanta la mano y se da cuenta que ella puede, que lo puede hacer sola” (M3).*

Es una estrategia innovadora con aspectos positivos en la medida que brinda apoyo en el aprendizaje reforzando aquellos contenidos y áreas más débiles, y a su vez permite generar



confianza en estos niños favoreciendo de ese modo la inclusión. Se destaca que tanto la dirección como el equipo docente se encuentran comprometidos con el proyecto fortaleciendo el trabajo institucional. Sin embargo, también presenta aspectos negativos dado que genera discrepancia la modalidad en que se clasifica a los alumnos para el abordaje de los contenidos. Considerando los planteamientos de varios autores (Booth y Ainscow, 2002; Aguliar, 2004; Ainscow y Echeita, 2011) con el proyecto “quiebre de grupo” no se estarían contemplando algunos elementos de la inclusión educativa como promover el aprendizaje atendiendo a la heterogeneidad del alumnado, el intercambio y colaboración entre compañeros con diferentes niveles de aprendizaje.

La segunda estrategia de la escuela es ofrecer variedad de actividades como teatro, música, arte y natación que favorecen los procesos de inclusión, pues son talleres donde se trabaja la expresión corporal, plástica, musical y deportiva. La directora considera que dichos talleres son importantes para abordar la diversidad:

*“Apunta en alguna medida a dar espacios y oportunidades para desarrollar diversas capacidades, por eso es que contempla lo que tiene que ver con espacios de taller, de aula taller, de teatro, de música” (MD).*

Estas actividades se realizan por medio de la comisión de fomento que funciona gracias a los aportes de las familias, actores educativos, y medios de recaudación de la institución como rifas, eventos, entre otros. Al ser una escuela que funciona solamente en el turno matutino, a la cual concurren un promedio de 177 alumnos, ha tenido que organizarse para brindarles estos espacios donde fomentar el aprendizaje, la expresión y la recreación.

La tercera estrategia trata sobre el trabajo en conjunto de las dos maestras itinerantes de discapacidad motriz y mental, está última se desempeña con niños con TEA, TGD, trastorno psiquiátrico y discapacidad intelectual. A su vez, tienen buena comunicación e intercambio con los técnicos como: psicólogos, fonoaudiólogos, maestras de apoyo, psicomotricistas, psicopedagogos. Ellos llevan adelante los tratamientos con los niños con discapacidad, provienen tanto de clínicas privadas como de consultorios particulares, ya que las maestras solicitan apoyo profesional, herramientas, estrategias para mejorar el trabajo en el aula.

La última consiste en el seguimiento que realiza la escuela con respecto al trabajo de los acompañantes pedagógicos, que si bien no son actores que pertenezcan ANEP forman parte del equipo y es necesario el intercambio con ellos, teniendo en cuenta que trabajan permanentemente con los niños incluidos en el aula. Según la directora:

*“Otra cosa que hacemos por ejemplo con los acompañantes un seguimiento, primero un pautarnos desde el rol porque, además, eso tampoco está o no son actores que dependan de la institución, dependen de la familia. Hay acuerdos institucionales que elaboramos en forma conjunta respecto al lugar de acompañante. Y también en ese contacto de las necesidades por ejemplo este (x) este año compramos unas pizarras para que algunos niños tengan en su mesa la pizarra para el trabajo en el uno a uno con el acompañante.” MD*

Este método de trabajo ha generado un buen clima laboral fomentando la confianza, comunicación y relacionamiento entre el equipo docente y los acompañantes pedagógicos.

De esta manera, se puede observar que el proyecto institucional presenta varias estrategias enfocadas en la atención a la diversidad donde la escuela trabaja en conjunto con técnicos, acompañantes pedagógicos, maestros especializados con el objetivo de favorecer los procesos de inclusión.

### **5.1.2. Fortalezas y debilidades en la institución escolar**

#### **a) Fortalezas de la escuela**

Según el proyecto institucional, el 85% del personal docente y no docente han adquirido estabilidad en la escuela fortaleciendo el trabajo en equipo y creando estrategias en función de las necesidades de los alumnos. Al trabajar hace varios años en el mismo centro escolar conocen las situaciones de inclusión, el contexto familiar y la comunidad educativa.

En general, se destaca buen clima laboral que favorece la gestión institucional. Se visualiza el compromiso y dedicación de todos los actores con respecto a cada una de las situaciones de inclusión, tomándose como una responsabilidad institucional que no depende solo de la maestra que está a cargo del grupo.

Otra de las fortalezas es el proyecto institucional de la escuela, como se mencionó anteriormente, está enfocado en la diversidad del alumnado tanto por la población de niños con discapacidad, como por la cantidad de niños migrantes. De este modo, el equipo docente y directivo consideran que es una escuela inclusiva, destacando el conocimiento de cada situación y del contexto familiar:

*“Yo resalto que es una escuela que realmente defiende la inclusión, trabaja para la inclusión, trabaja para todos los niños y focalizando en que todos puedan sentirse bien en este ambiente. En este sentido es que la dirección ha logrado que, si bien no son muchísimos niños, pero son un número importante, la dirección conoce a todos los niños, sabe prácticamente las historias de todos los niños. Conoce a la familia de todos los niños y eso genera que los*

*chiquilines estén contenidos en una institución donde todos los conocen, donde todos saben cómo ayudarlos” (M2).*

Una de las profesoras nuevas destaca el buen funcionamiento organizacional y la articulación con los acompañantes pedagógicos, así como también el respeto por roles asignados, generando contención y un marco de seguridad para todos los adultos de la institución escolar:

*“La escuela está muy bien organizada y pienso que también está todo muy bien articulado porque yo la verdad cuando llegué y vi que por ejemplo iba a tener acompañantes terapéuticos en la clase no tenía muy claro cómo iba a ser la interacción con el niño y a su vez con el acompañante, pero después me di cuenta que estaba todo muy bien articulado, que cada uno ocupa su lugar” (P1).*

Por otra parte, la escuela se caracteriza por brindar espacios de participación a la comunidad educativa en instancias cotidianas de apoyo a la gestión, ya sea propuestas relacionadas con el área pedagógica como institucional, priorizando el intercambio entre las partes. De esta manera, involucra a las familias en los proyectos institucionales. Uno de ellos se denomina “madres de la biblioteca”, consiste en un grupo de madres que atienden la biblioteca y promueven acciones que se extienden a toda la escuela, como el préstamo de libros a domicilio y la lectura de narración en sala. Otra actividad que realizan anualmente en conjunto con las docentes se llama “café literario”, funciona como espacio de escuela abierta donde narradores promueven el hábito y el disfrute de la lectura infantil. Estas actividades fomentan el buen relacionamiento y contacto permanente con miembros de la comunidad, siendo uno de las prácticas fundamentales para lograr una institución inclusiva.

Asimismo, el vínculo entre la familia y la institución se observa en el apoyo a la comisión fomento, donde los padres aportan mensualmente una suma importante de dinero y realizan eventos para cubrir las actividades de los niños. En las entrevistas a las madres se destaca como aspecto positivo que la institución conoce las situaciones de los niños, siendo receptivos ante los inconvenientes que surgen en el aula, buscando resolver y tener una comunicación fluida con ellos.

## **b) Debilidades de la escuela**

Las mayores debilidades de la escuela tienen que ver con una problemática general en el sistema educativo como la falta de apoyo económico desde el Estado y recursos humanos especializados. Según la directora son dos las maestras itinerantes que concurren con mayor frecuencia, una especializada en discapacidad motriz y otra en el área mental, pero debido a la cantidad de niños incluidos sería necesario aumentar la carga horaria y la cantidad de

maestras especializadas. En relación a los niños con diagnóstico de TEA es escaso el apoyo que reciben:

*“Tenemos muchos niños con autismo y de pronto en la escuela que es la específica de autismo la 231, capaz que viene la maestra itinerante a hablar con los docentes o hacer un seguimiento tres veces al año, si puede” (MD).*

Otra de las debilidades es la escasa formación de las maestras en el área de discapacidad cuando egresan del Instituto de Formación en Educación (Magisterio), comenzando a trabajar sin capacitación en la temática. Las mismas realizan los cursos luego de terminar Magisterio teniendo que formarse por fuera de la institución.

La formación de recursos humanos es una de las obligaciones que asumió el Estado en el año 2009 cuando ratificó la CDPD, sin embargo el informe de CAinfo (2013) sobre el plan de estudio de formación de grado de Magisterio solamente presenta dos cursos relacionados a la temática. Uno de ellos titulado “Derechos Humanos”, aborda modelos inclusivos y marco normativo nacional e internacional, con una carga anual de 30 horas y el otro llamado “Dificultades de Aprendizaje”, con la misma carga horaria. Según una de las maestras la formación que ha recaído respecto al área en cuestión es básica:

*“En la formación tenemos un taller en tercer año que es dificultades del aprendizaje sumamente general, te dan un pantallazo general de dificultades de aprendizaje, ni si quiera te hablan ahí de la dislexia hasta el autismo o sea que no (x) no tenés, no te dan herramientas. Si bien uno sale para formarse no vas a salir con todo, pero me pasó eso el primer año que salí me enfrenté con una situación que no sabía cómo manejar” (M3).*

Además, se plantea que para formarse en “educación especial” es necesario realizar un posgrado al cual acceden las maestras que pretenden trabajar solo en dicha área. La formación docente de grado no presenta cursos específicos en discapacidad donde se puedan abordar diferentes estrategias pedagógicas para mejorar las prácticas educativas, teniendo en cuenta el aumento de matrícula de esta población (CAinfo, 2013).

Para la directora las maestras de educación común no están formadas específicamente en discapacidad, dependiendo de cada una, ya que deben de disponer de tiempo libre para capacitarse dado que durante el horario de trabajo no se cuenta con espacios para dicha formación ni actualización:

*“Mis cuestionamientos son respecto a cuánto realmente aportamos al alumno que está en situación de inclusión desde nuestro lugar porque como maestros no estamos formados, leemos por nuestra cuenta, buscamos desde donde podemos o nuestros tiempos personales,*

*hacemos un curso. Pero por ejemplo, nosotros tenemos un alto número de alumnos, un alto porcentaje de alumnos con inclusión desde la Institución y no tenemos maestra de apoyo” (MD).*

La maestra itinerante plantea como una dificultad de la escuela la numerosidad de alumnos en las clases dado que puede influir negativamente en los procesos de inclusión:

*“Son clases grandes, como se da en otras escuelas, lo que hace un poco difícil el trabajo, el proceso de inclusión se da mejor cuanto tenemos una pequeña comunidad” (MI).*

Se puede observar que la escuela ha desarrollado acciones que se han convertido en fortalezas como: el compromiso institucional en los procesos de inclusión, buena organización y roles definidos, participación e intercambio con la comunidad educativa. En cambio, las debilidades se relacionan con la numerosidad de alumnos y los actores educativos plantean que parte de las debilidades se debe a factores externos al centro escolar haciendo referencia al apoyo insuficiente del sistema educativo y la carencia en la formación docente en materia de discapacidad.

### **5.1.3. Rol del maestro itinerante**

La figura de maestro itinerante se crea a partir de la implementación del Plan de Integración en 1987, refiere a maestros especializados que recorren varias escuelas regulares con el objetivo de orientar y apoyar a los maestros comunes, y al niño con “necesidades especiales de aprendizaje” integrado en el aula. Brindan atención pedagógica, recursos didácticos, realizan seguimientos de casos, coordinan la atención profesional con organismos públicos y privados, buscando mejorar la situación de dichos alumnos. De esta manera, sus tareas consisten en promover tanto el aprendizaje como la interacción social trabajando en conjunto con la familia, maestros y dirección (OEI, 1997; CEIP, 2014).

En relación a esta escuela la población de trabajo de la maestra itinerante se ha modificado ya que antes estaban en el área dificultades de aprendizaje, en cambio ahora con las nuevas políticas educativas la demanda institucional apunta abordar principalmente los niños en situación de inclusión:

*“Trabajamos escuchando la necesidad de cada escuela que la presenta la maestra directora, los maestros, que nos van a presentar donde sienten que los niños, que algunos niños puedan tener mayor dificultad. Lo que nos pide en este momento la inspección es que demos mayor importancia o la mayor respuesta a todos los procesos de inclusión. Hace muchos años nosotros trabajábamos más dificultades de aprendizaje y alguna situación de inclusión que aparecía en una escuela” (MI).*

Actualmente son escasos los maestros itinerantes dado que no hay formación específica para seguir capacitando docentes, además que la carrera de magisterio no presenta cursos específicos en la temática:

*“Sucede que las situaciones de inclusión cada vez son más y nosotros somos pocos, somos pocos porque tenemos muy pocos maestros especializados. El trayecto que yo hice por ejemplo quedan muy pocos maestros, quedan pocos, entonces las nuevas generaciones no han tenido porque no hay capacitación, ¿entonces qué sucede?, si no se proporciona para que la realidad cambie en relación a la inclusión tendrían que habilitar en los niveles de formación una materia o materias que tengan que ver con la inclusión y con los diferentes tipos de necesidad especial que puede tener un niño” (MI).*

La figura del maestro itinerante es fundamental para una escuela común inclusiva. Sin embargo, en el centro escolar donde se realizó la investigación estos recursos docentes son insuficientes dado que concurren 16 alumnos con discapacidad y cuenta con dos maestras itinerantes que asisten un promedio de dos veces por semana para trabajar con aquellos que presentan mayores dificultades y que no tienen asistente personal.

#### **5.1.4. Rol del asistente personal**

El Asistente personal (AP) se encarga de brindar atención y asistencia a personas con discapacidad severa, especialmente en la realización de las actividades de la vida diaria del beneficiario ya sea en el domicilio o en el ámbito que lo requiera (Ley de Cuidados N° 19.353, 2015; Decreto N° 117.016, 2016).

En el último tiempo las familias han seleccionado el AP para que acompañe al niño al centro escolar denominándolo como “acompañante pedagógico” y/o “acompañante terapéutico” realizando tareas de asistencia en las tareas educativas y cuidado personal.

Con respecto al rol del asistente personal en función de “acompañante pedagógico” en el protocolo de inclusión educativa de educación especial (CEIP, 2014) se plantea que es una persona que sostiene la inclusión de un alumno debido a múltiples causas, principalmente se enmarcan en situaciones de convivencia, contención y apoyo al aprendizaje. Su rol es fundamental consiste en apoyar al alumno en aquellas actividades que no puede realizar por sí mismo como: higiene, alimentación, comunicación, desbordes emocionales, entre otros. La familia o institución responsable se encargan de proveer el acompañante a la escuela y en el aula se encuentra bajo supervisión de la maestra a cargo del alumno.

En la escuela, tanto las maestras como la directora consideran que el “acompañante pedagógico” es fundamental en los casos como TEA, DI y problemas de conductas graves ya que brinda una atención personalizada al alumno.

En relación a las situaciones de inclusión estudiadas en la investigación, A12 es el único que presenta asistente personal. Esta persona cubre la mayor parte del horario escolar (3 y 30 horas), acompañándolo en las actividades del aula, inglés, música, teatro, educación física y en el recreo. Asimismo, se observa que mantiene un buen vínculo con el niño, la maestra y la familia. Para la maestra de cuarto año, esta figura es una ayuda importante:

*“Pudo hacer las evaluaciones, puede porque ella está continuamente, no es que le hace las cosas, pero está apoyándolo continuamente. Entonces, si hay que leer un texto ella le lee por párrafo, es otro apoyo” (M1).*

Sin embargo, la maestra de tercero no ha tenido buenas experiencias con esta figura dado que el alumno con discapacidad que se encuentra en su clase comenzó el año con un asistente personal, pero debido a sus problemas de conducta tuvo que cambiar la persona. De esta manera, la maestra se ha tenido que adaptar a un nuevo asistente por lo cual manifiesta que es necesario definir el rol del “acompañante” en el aula, ya que a veces se pueden generar confusiones con la realización de tareas:

*“A veces también hay que ajustar un poco el rol del acompañante, pero desde dirección han demostrado mucho apoyo en ayudarme a eso. Porque es difícil a veces hablar con un adulto y decirle mira vos podés hacer esto y no esto” (M3).*

De esta manera, el asistente personal es también una figura importante en una escuela inclusiva, pero para que su desempeño sea satisfactorio es primordial lograr un buen vínculo con el niño, la institución y la familia.

Con respecto a los datos recabados de las entrevistas, genera discrepancia los términos que utilizan diferentes maestras para referirse a la persona que acompaña al niño a la escuela dado que en ocasiones la denominan como “acompañante terapéutico” y en otras como “acompañante pedagógico”, y en ningún momento la llaman como “Asistente personal”. Además, se visualiza desconocimiento de las funciones que ocupa cada una, mezclando la denominación y la asignación de roles, generando que el asistente personal termine realizando más tareas de las que les corresponden.

## **5.2. Concepciones y prácticas en relación a la inclusión educativa**

En esta segunda parte se presenta las concepciones, los aspectos positivos y negativos de la inclusión educativa. Posteriormente, la experiencia y la formación del equipo docente, y por último las prácticas educativas que lleva adelante la institución.

### **5.2.1. Concepciones sobre la inclusión educativa**

Una de las maestras define a la inclusión educativa como un valor importante de la institución escolar, destacando que el concepto de inclusión se desprende del principio de universalidad de Varela:

*“Creo que la inclusión educativa viene de un macroconcepto que es la escuela como institución en la medida en que uno apoya una escuela universal. Ya el ideal desde Varela en adelante, esa escuela que pueda recibir a todos y que sea una escuela a que todos puedan ir, estén las puertas abiertas a todos, que no se tenga que pagar, que no importa la religión, la opinión política y demás, en ese sentido todos tienen que ser parte de esta escuela. La inclusión se desprende de ahí, en la medida en que no tiene por qué ser excluido de la escuela por tener alguna discapacidad intelectual o trastorno específico” (M2).*

Por otra parte, para la maestra itinerante la inclusión se relaciona con el aprendizaje de convivir con otros y también lo plantea como un derecho:

*“Es una gran oportunidad de existir, existir con otros, ser con otros, construir con otros, es un derecho, es el lugar que les corresponde con todos. A veces cuesta porque a algunas personas les cuesta todavía pensar que el espacio es de todos, (...) también hay una cantidad de valores que nos pueden ayudar, que pueden ayudar a construirse a otros, que aparentemente pueden más, todos podemos aportar y dar de nosotros mismos, valores, conocimientos, formas de ser” (M1).*

Para otra maestra, la inclusión es brindar herramientas para promover el aprendizaje curricular y no solamente poner acento en los aspectos sociales:

*“Es darles herramientas para que realmente puedan estar en ese grupo con las condiciones que ellos tengan. Creo que es eso darles como la posibilidad de incluirlos, pero dándole herramientas porque si no le das herramientas no estás incluyendo, estás como no sé agregándolos a un grupo y que funcione y se relacione con los compañeros” (M3).*

Con respecto a las concepciones planteadas por las maestras sobre inclusión educativa se pueden apreciar diferencias entre ellas. La primera maestra (M2) plantea que el concepto de inclusión se desprende del principio de universalidad de Varela, donde la escuela reciba a



toda la población sin discriminación por raza, religión, discapacidad, entre otros. La maestra itinerante (MI) que proviene de educación especial considera a la inclusión como un valor, aprendizaje, construcción con otros poniendo acento en los aspectos sociales y destaca dicha modalidad educativa desde una perspectiva de derechos. La última (M3) entiende que la inclusión apunta a brindarle herramientas pedagógicas necesarias de acuerdo al nivel que el niño pueda lograr y no solo fomentar el área social.

## **5.2.2. Ventajas y desventajas de la inclusión educativa**

### **a) Ventajas**

Según la maestra directora la inclusión educativa posibilita la interacción y participación con sus compañeros. Así como también, destaca la experiencia que les genera a las maestras el hecho de realizar adecuaciones curriculares para los alumnos:

*“Las posibilidades que se le brinda al niño y a todos los niños, la posibilidad de interactuar, de jugar, de integrarse, de convivir. (...) Se le brinde las oportunidades de participar de las propuestas institucionales, de hacer su propio proceso de aprendizaje::, las posibilidades que le brinda el docente cuando hace una adecuación de la currícula, cuando contempla las necesidades, cuando contempla los procesos y va adecuando la propuesta de enseñanza en función de esos procesos de aprendizaje” (MD).*

Una de las maestras compara como se realiza la “inclusión” en educación especial y común, a su vez reflexiona en base al concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (1979) sobre la importancia del aprendizaje con otros:

*“Antes de presentarse la inclusión dentro de las escuelas, existían y siguen existiendo las escuelas especiales, que ahí lo que se da es una inclusión de los niños al sistema educativo y no una inclusión de los niños entre ellos, que son de alguna forma otra mirada a la inclusión. Yo creo que de alguna forma los niños, y bueno lo dicen los psicólogos, Vygotsky entre ellos, pero yo creo que los niños sin duda con otros pueden lograr mucho más de lo que pueden lograr solos. Entonces en la medida que haya niños que estén compartiendo con otros, avancen y tengan mejores logros y mejores procesos en ese sentido es benéfico” (M2).*

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) pone el acento en el aprendizaje con otros, al aprendizaje colaborativo, ya sea con un par o con un referente adulto, trascendiendo los logros individuales y ampliándolo a lo social. Esta zona se ubica entre el nivel de desarrollo actual, es decir sería la capacidad de resolver por sí solo un problema, y el potencial que puede alcanzar con la ayuda de otros (Vygotsky, 1979).

A su vez la profesora de inglés también plantea aspectos positivos de la inclusión de niños con discapacidad a las aulas de educación común:

*“A mí me parece que mantenerlo a parte a los niños que tienen alguna dificultad, me parece que de alguna forma es etiquetarlos y limitarlos. A mí me parece que ellos en ir a una escuela común le aporta muchos beneficios, por un lado, todo lo que es el tema social de estar con otros niños, de incluirse, de adquirir como estrategias sociales para incluirse en los grupos, y también en lo que es la parte del desempeño académico. Esta niña que tiene una dificultad intelectual, como que yo veo que ellos también al trabajar en grupo como que ellos van buscando sus herramientas para ir resolviendo a la par. Si bien de repente necesitan un poco más de apoyo en algunas instancias, pero me parece que ellos aislados de eso no se darían cuenta de eso y no lo lograrían, no buscarían, yo los veo como que ellos les da como un impulso más el estar con otros niños” (P1).*

A su vez, la maestra itinerante entiende que la convivencia con otros es un aprendizaje para todos:

*“Yo creo que si le encuentro el cambio de justamente ayudarnos a valorarnos todos, a ser solidarios, a valorar el tiempo, y a respetar el tiempo de todos, a darnos cuenta que todos nos equivocamos, que todos tenemos algo que aprender de otro” (MI).*

Se destaca la cantidad de ventajas que presenta la inclusión educativa para los actores de la escuela, en el caso de la directora reflexiona sobre las posibilidades de socializar, participar, convivir con otros y de aprender de acuerdo a sus necesidades. La maestra (M2) trae una reflexión interesante sobre el concepto de ZDP haciendo una comparación de cómo se desarrolla la “inclusión educativa” dentro de la educación especial y la común, resaltando de esta última que el compartir y aprender con otros es más beneficioso que transitar solo el proceso educativo. La profesora (P1) explicita que es positivo fomentar el desempeño académico como el desarrollo de estrategias sociales. La maestra itinerante hace énfasis en los aspectos sociales, destacando la importancia de aprender con otros. Estas cuatro docentes están de acuerdo con que la inclusión educativa posibilita el desarrollo social y académico.

## b) Desventajas

La maestra itinerante entiende como una dificultad la escasa disposición de las maestras comunes para trabajar con niños con discapacidad, argumentando que en la mayoría de los casos se genera por la falta de apoyo y orientación de técnicos, así como también debido al desconocimiento de estrategias educativas para manejarse con dichas situaciones:

*“Eso me parece que es una de las situaciones más graves que tenemos, la falta de apertura, la falta de estar dispuesto a recibir al otro que a veces se da no por mala voluntad, sino porque la maestra no sabe cómo, se siente solo. (...) Lo que sucede es si la maestra no tiene apoyo, no tiene a nadie que le acompañe, no hay quien pueda ayudarle a comprender que lenguaje tiene este niño, de qué manera lo podemos estimular para que pueda desenvolverse con el grupo, es lógico que sea reticente, que no quiera y bueno que se manifieste en contra” (MI).*

La directora plantea dos desventajas. Por un lado, son insuficientes los recursos docentes que envía CEIP, especialmente las maestras itinerantes:

*“Debería ser contemplada la necesidad del docente especializado dentro de la institución para el trabajo codo a codo con el maestro de aula, que el maestro de aula no esté tan en solitario” (MD).*

Por otro lado, los bajos salarios generan que las maestras tengan que recurrir al multiempleo, por ende, el tiempo libre es limitado para realizar cursos relacionados con la temática.

Una de las maestras destaca como desventajas el escaso apoyo de técnicos, la sobrecarga de tareas y grupos numerosos:

*“En una clase de 28 niños una inclusión me parece suficiente, dos inclusiones, ya sería desatendida la inclusión. Entonces es complejo evaluar cómo serían las condiciones óptimas para la inclusión. (...) Para ser benéfico para el niño necesita una atención que tiene que tener a partir de condiciones dadas para ello, grupos reducidos donde se cuente con profesionales que puedan asesorarnos a los docentes, un psicólogo que yo pueda ir a consultarle. Pero sin duda termina todo de alguna forma sobrecargando al docente que tiene que ponerse al hombro un montón de cosas y queda un poco solo, la escuela, queda el colectivo luchando por un montón de cosas que tiene que construir para poder aprender” (M2).*

Otra desventaja son las evaluaciones del rendimiento en las actividades curriculares y también las pruebas en línea, dado que se aplican por igual a todos los alumnos sin tener en consideración los diagnósticos de los niños en situación de inclusión.

Otra de las dificultades que plantean tanto las maestras como la directora es que la formación docente no tiene cursos específicos en discapacidad, por ende, el maestro egresa de Magisterio sin una formación en la temática. Además, según la maestra itinerante no se está brindando la especialización en educación especial generando esto un problema debido que la inscripción de alumnos con discapacidad va en aumento, en tanto disminuye la cantidad de maestros especializados que sostienen estos procesos.

Con respecto a las situaciones de inclusión, se plantea como desventaja la frustración que les genera a los alumnos tener adecuaciones curriculares dado que realizan actividades diferentes al resto de los compañeros.

*“Esas son las cosas que vos decís hasta dónde la inclusión está buena para esos niños, desde lo social sí. (...) Si lo miramos desde lo intelectual capaz que algunos no se dan cuenta de que están en otro nivel o de los que tengo yo todos se dan cuenta de que no pueden alcanzar lo que alcanza el otro. Y eso no sé cómo les afecta, no sé cómo les puede afectar a un niño eso, supongo que capaz no debe de estar tan bueno porque ellos se sienten frustrados” (M1).*

Se plantean más desventajas que ventajas de la inclusión educativa, dando cuenta de las dificultades que percibe el equipo docente y la perspectiva sobre la temática. Se destacan como desventajas los recursos económicos insuficientes, el escaso apoyo de técnicos, sobrecarga de tareas al equipo docente, aumento de la matrícula de niños con discapacidad, las dificultades para realizar evaluaciones a los alumnos incluidos, la carencia de cursos sobre discapacidad y estrategias educativas enfocadas en la diversidad en Magisterio.

### **5.2.3. Experiencia y formación de los actores educativos**

La directora se desempeña en la escuela desde hace cinco años, ejerce este rol hace trece, desde que asumió el cargo se propuso realizar una gestión conjunta y colaborativa con la dirección del turno vespertino con fin de fortalecer la identidad institucional y obtener el apoyo de la comunidad educativa. También se planteó como objetivo incluir alumnos con “necesidades educativas especiales” generando acciones que contemplen la diversidad por medio de proyectos curriculares que se ajusten a sus necesidades educativas.

La escuela cuenta con ocho maestras, que trabajan desde nivel inicial hasta sexto año, todas las clases tienen niños en situación de inclusión. A su vez, trabajan cinco profesores de las áreas de inglés, expresión teatral, educación física, arte y música, que están en contacto permanente con dichos alumnos. De esta manera, se entrevistó a tres de las maestras, también a los profesores de inglés y expresión teatral.

La maestra de tercero tiene en su clase dos situaciones de inclusión: un alumno con TEA y un niño con TGD. Cuenta con tres años de experiencia docente y hace un año que se desempeña en dicha institución, este es el segundo año que trabaja con un niño TEA, por lo cual ha realizado cursos específicos en el Centro para niños con Trastorno del Espectro Autista (CENITEA).

La maestra de cuarto año tiene en su grupo cuatro niños en situación de inclusión: una niña con DI leve, un niño con TEA, un alumno con trastorno de personalidad y otro con

trastorno psiquiátrico. Se desempeña hace seis años en la escuela, es el segundo año que trabaja con niños con discapacidad y en relación a su formación profesional realizó un curso sobre TEA dictado por CEIP.

En sexto año, la maestra tiene cinco niños en situación de inclusión educativa: un niño con TEA (Síndrome de Asperger), una niña con dificultades auditivas (hipoacusia), 2 niños con trastornos de conducta y uno con dificultades de aprendizaje. Es el primer año que se desempeña en esta escuela, cuenta con 3 años de experiencia en CEIP y también ha trabajado con otras situaciones de inclusión de niños con TEA, pero no ha realizado cursos específicos en discapacidad. Sin embargo, durante la entrevista se puede apreciar que tiene conocimiento tanto sobre TEA como acerca de las políticas de inclusión educativa.

En el caso de la profesora de inglés es el primer año que trabajo en dicha escuela y que trabaja con niños en situación de inclusión, tanto en las clases de cuarto como de sexto año. En relación a su formación, hace 13 años que se recibió de maestra, pero no se ha dedicado solamente a este trabajo dado que también es abogada y profesora de inglés.

Por último, el profesor de expresión teatral trabaja hace tres años con todas las clases de la escuela por ende tiene experiencia con varias situaciones de inclusión, a su vez se desempeña en un colegio privado y en educación media con otros niños con discapacidad, no presenta formación específica en la temática.

En general, se destaca como positivo que la mayoría de las maestras si bien no han tenido formación específica en discapacidad durante Magisterio, al egresar se han capacitado en la temática ya sea realizando cursos o buscan información por su cuenta. En el caso de los profesores, si bien no presentan formación específica en el área, se observa una buena disposición en el trabajo con dichos niños. En relación al profesor de expresión teatral, se resalta la experiencia para abordar las situaciones de inclusión dado que busca motivarlos por medio de diferentes actividades y dinámicas grupales.

#### **5.2.4. Prácticas educativas del equipo docente**

Dentro de las prácticas educativas enfocadas en la inclusión se encontraron siete estrategias docentes: evaluación diagnóstica nivel grupal e institucional, adaptaciones curriculares, orientación al asistente personal en función de “acompañante pedagógico”, promoción de la colaboración entre pares, articulación de los contenidos con los profesores y utilización de la TIC.

Al inicio de las clases se realizan evaluaciones diagnósticas de todas las áreas para conocer en cuales se presenta mayor potencial y debilidad, a partir de estos resultados la

dirección de la escuela en conjunto con el cuerpo docente crean proyectos curriculares como “quiebre de grupo” donde las actividades se ajustan a las necesidades específicas de los niños. También, se crean proyectos de ciclos y acciones que contemplan a la diversidad, talleres con profesores especiales, articulación de actores dentro y fuera de la institución como acompañantes pedagógicos y equipos multidisciplinarios, buscando también que la familia participe activamente en los diferentes espacios.

En relación a las estrategias pedagógicas ante situaciones de inclusión, se observa en general la aplicación de adaptaciones curriculares significativas en los casos de niños que presentan dificultades de aprendizaje o limitaciones en el funcionamiento a nivel intelectual y adaptaciones de acceso al currículum en aquellos niños que tienen dificultades motoras o sensoriales. En los casos de niños con TEA las adaptaciones varían de acuerdo a la limitación, a su vez se aplican estrategias personalizadas como: anticipación y agenda de actividades, tareas concretas con apoyo visuales (imágenes, dibujos, carteles, pictogramas), promover la autorregulación y el trabajo colaborativo con los compañeros, entre otros.

En dicha escuela la figura del asistente personal en función de “acompañante pedagógico” se encuentra valorizada debido a que las maestras consideran que es fundamental en los casos de TEA, DI y trastornos psiquiátricos. El equipo docente los orienta en las actividades con los niños buscando tener buena comunicación y clima laboral en el aula. A su vez, tienen reuniones frecuentes con la dirección en las cuales intercambian opiniones, plantean inquietudes y necesidades para mejorar su trabajo con el niño y brindarle más herramientas. En este sentido, en las últimas reuniones con el dinero de la comisión fomento se compró pizarras pequeñas para que los acompañantes utilicen con los alumnos.

La colaboración entre compañeros es una de las estrategias que promueven las maestras y profesores de las diferentes actividades, dado el alto porcentaje de niños en situación de inclusión se fomenta el trabajo en equipo, intercambio, aprendizaje y convivencia con otros.

La institución escolar promueve el trabajo en equipo entre el cuerpo docente, de esta manera los profesores de las diversas actividades articulan los contenidos teóricos que van abordar con la planificación anual de las maestras. En el caso del profesor de expresión teatral se pone de acuerdo con la maestra para trabajar temáticas específicas:

*“Entonces elegimos un tema con la maestra, cual desarrollar desde la expresión teatral, para transformarlo en teatro. Un tema que es muy común que caiga es el de las civilizaciones*

*americanas, entonces la forma de cómo hacer un relevamiento de los datos trabajados por la maestra para montarlos, que tengan la vivencia de cómo eran las civilizaciones, cada uno lo vive a su manera, hay algunos que lo viven desde las imágenes que le da el hijo al libro de lectura y hay otros que en su fantasía son superhéroes, para mí se respeta todo eso” (P2).*

La última estrategia refiere al empleo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) con el fin de promover el aprendizaje por medio de un recurso innovador, que en muchos casos se puede adaptar de acuerdo a la limitación del niño ya sea a nivel sensorial, motriz o intelectual. Además, es una herramienta que los entusiasma y motiva a adquirir nuevos conocimientos.

Se observa que el equipo docente apunta hacia el desarrollo de prácticas educativas acordes con la diversidad del alumnado como las evaluaciones diagnósticas, orientación al “acompañante pedagógico”, promoción de la colaboración entre pares, trabajo en conjunto con los profesores y utilización de las tecnologías. Sin embargo, la estrategia de adaptación curricular enfocada en aquellos alumnos con “necesidades educativas especiales”, término que se repite con frecuencia en las entrevistas, observaciones y documentos institucionales se posiciona desde un modelo de integración educativa (Aguilar, 2004) pues el alumno se debe de ajustar a las condiciones particulares de la escuela y a un currículum único (Ainscow, 2001).

Otro aspecto a destacar como desfavorable, es que el equipo docente no tiene conocimiento de los protocolos de inclusión educativa tanto de CEIP (2014) como de la Comisión de Continuidad Educativa y Socioprofesional para la Discapacidad (MEC, 2017), siendo documentos que brindan un marco de acción y orientación con pautas para los procesos de inclusión de personas con discapacidad.

### **5.3. Situaciones de inclusión educativa**

En esta tercera parte se exponen tres experiencias de inclusiones educativas que se construyeron teniendo en cuenta las observaciones de las diferentes actividades y de los documentos institucionales planteando las respectivas trayectorias educativas. Asimismo, se desarrollan las estrategias educativas y la metodología de evaluación del equipo docente. Por último, se describe la interacción y colaboración entre compañeros.

### 5.3.1. Descripción de las situaciones de inclusión educativa

Como se mencionó en la metodología, en cuarto año se encuentra una niña con discapacidad intelectual leve (AI1) y un niño con Trastorno del Espectro Autista (AI2), y en sexto año un niño con TEA de alto funcionamiento con un diagnóstico de Síndrome de Asperger (AI3).

La primera situación de inclusión refiere a AI1 quien tiene 12 años de edad, presenta escolaridad mixta en la cual cursa cuarto año en la Escuela B y a su vez concurre una vez a la semana a la escuela especial N° 206 de Discapacidad Intelectual. El informe escolar menciona que *“existe una distancia académica severa entre su desempeño descendido y el perfil de grado”*. Es promovida a través de la circular N° 200 de CEIP, que refiere a una promoción extraordinaria para alumnos en régimen de “integración” que presenten un diagnóstico de discapacidad. Debido a las dificultades en el rendimiento curricular repitió nivel 5 de educación inicial y primer año de primaria, por ende, la dirección de la escuela plantea la necesidad de realizar tratamiento psicomotriz, psicopedagógico y psicológico en una clínica especializada.

Además, por parte de la escuela se gestiona con educación especial la figura de la maestra itinerante con el fin de realizarle un seguimiento y brindar herramientas necesarias a la maestra común, esta última realiza los trámites necesarios para el ingreso de AI1 a la escuela especial. En relación a los aspectos emocionales, la alumna es una niña sensible que se frustra fácilmente al tener dificultades para realizar las actividades académicas, resolver los problemas y adaptarse a situaciones sociales.

Según la maestra su nivel educativo sería de primer año, presenta mayores dificultades en el área de matemáticas y se desenvuelve mejor en el área de escritura, si bien sabe leer es tímida y le cuesta expresarse ante los demás compañeros:

*“Como un nivel de primer año porque está recién con las operaciones, la suma y la resta con dificultad o sea la suma con dificultad recién ahora la está aprendiendo y la resta todavía no ha logrado construir el algoritmo está con que tacho, hago las rayitas, en un nivel de primero. Después en lo que ha mejorado mucho es en la parte de la escritura, la parte de la escritura si ha mejorado de la imprenta mayúscula a la imprenta minúscula...el área más descendida de AI1 es el área de matemáticas. Bueno y la expresión oral, cuesta mucho que se exprese en oral ya sea leer un pedacito de un párrafo” (M1).*

La segunda situación es la de AI2 el cual cursa cuarto año con 11 años de edad con el apoyo de una asistente personal en función de “acompañante pedagógica” la mayor parte del horario escolar, a su vez concurre la maestra itinerante de la escuela N° 231 de niños con



TEA algunas veces al año, y es promovido por medio de la circular N° 200. Además de la prestación del Sistema Nacional de Cuidados, concurre a tratamiento fonoaudiológico y psicomotriz en una clínica especializada, perteneciente al programa de ayudas especiales de BPS.

Presenta un diagnóstico de TEA con dificultades a nivel intelectual, en la adaptación a nuevas situaciones y en la interacción social, le cuesta manejar la ansiedad en los cambios de rutina y es sensible a los estímulos del ambiente. Los minutos en que la asistente no se encuentra presente en el aula se descontrola y tiene dificultades para continuar con las actividades pautadas por la maestra. Por lo general es un niño dócil y afectivo tanto con los compañeros como con el equipo docente.

Según la maestra tiene limitaciones en el funcionamiento intelectual, pero al tener una “acompañante pedagógica” está estimulado permanentemente y logra terminar las actividades:

*“Es un nivel medio, pero me salva que está con la acompañante...si vos ves los cuadernos él tiene todo terminado, todo porque está con ella continuamente” (M1).*

Es importante destacar que en cuarto año se encuentran dos situaciones más de inclusión educativa. Un niño con trastorno psiquiátrico severo, con una escolaridad mixta, que además concurre a la escuela especial N°204 para niños con problemas de conductas graves, el mismo tiene reducción horaria concurrendo dos días a la semana a la escuela común acompañado de un familiar mientras permanece en el aula. El otro caso es el de un niño con dificultades de aprendizaje que proviene de un contexto familiar de vulnerabilidad social.

La tercera situación se trata del AI3, tiene 12 años y cursa sexto año de primaria, como es característico en el “Síndrome de Asperger” presenta buen rendimiento académico, sus dificultades se centran en la interacción social y la comunicación, específicamente en la comprensión de bromas, en iniciar y mantener una conversación. Si bien presenta un buen funcionamiento en el aula, el cambio de rutina o las dificultades para resolver situaciones le genera crisis de frustración y angustia difícil de manejar. Desde pequeño ha tenido el apoyo del centro de estimulación temprana de personas del espectro autista (ETEPEA) y de una psicóloga especializada en TEA.

En sexto año también se encuentran otros casos de inclusión, una situación de hipocausto, 2 casos de niños con trastornos de conducta y, por último, un niño con dificultades de aprendizaje.

Con respecto a los diagnósticos de los niños es importante aclarar que en Uruguay no

existe un criterio único de valoración de la discapacidad debido a que conviven diferentes modelos que explican la misma e influyen tanto en las evaluaciones como en los tratamientos. Como se mencionó en el marco teórico, con respecto a los modelos de discapacidad se encuentra el tradicional, el rehabilitador, de autonomía personal (Puig de Bellacasa, 1990), social (Palacios y Barrifi, 2007) y el enfoque bio-psico-social (OMS, 2001; Barton, 2008) que se basan en una determinada concepción teórica y determinan las prácticas profesionales en relación a su perspectiva.

De esta manera, cuando la escuela solicita a la familia un diagnóstico del niño desconoce las diferencias en las valoraciones de la discapacidad. En el caso de la discapacidad intelectual, la valoración es diferente dependiendo del organismo que lo aplique como BPS, MIDES, UDELAR, Intendencia de Montevideo, ASSE, clínicas privadas. En Facultad de Psicología, Cátedra de Fisiatría de Facultad de Medicina, MIDES e Intendencia de Montevideo se evalúa desde la CIF (2001), tomando como base el modelo integral bio-psico-social. Sin embargo, en ASSE y BPS la evaluación es desde el modelo médico generando diferencias en las intervenciones y perspectivas sobre la misma.

En relación a los diagnósticos de niños con Trastorno Espectro Autista, existen diferentes concepciones teóricas pero los tratamientos son más unificados debido a que toman como referente la Clínica TEA en el área Psiquiatría Infantil del Hospital Pereira Rossell y otros equipos especializados como el Hospital Policial en conjunto con Facultad de Psicología.

### **5.3.3. Estrategias educativas en las situaciones de inclusión**

Como se ha planteado en el marco teórico, lo fundamental de toda práctica inclusiva es promover el aprendizaje de todos los alumnos (Ainscow, 2001; Aguilar, 2004). En esta escuela, para realizar la planificación curricular se tienen en cuenta los diagnósticos de los niños dado que los informes brindan datos sobre el funcionamiento a nivel intelectual, emocional, adaptativo y el contexto familiar, además los técnicos proponen estrategias y/o recomendaciones útiles para la maestra.

En el grupo de cuarto año, la maestra realiza adaptaciones curriculares significativas tanto a AI1 como a AI2 debido a sus limitaciones a nivel intelectual, de acuerdo a la consigna general, adapta los contenidos y recursos en relación al nivel de aprendizaje de cada alumno.

En la situación de AI1, se realizan adaptaciones curriculares significativas, para ello se toma como base la actividad que se le plantea a los compañeros y se le adapta de acuerdo a lo que ella puede lograr, al no tener acompañante la maestra la guía y supervisa continuamente. Hay días en que se angustia debido a la frustración que le genera el no poder

realizar la consigna, sentándose a trabajar en el escritorio con la maestra. En las clases de inglés, la profesora también le adapta las actividades, intentando que trabaje sola pero cuando no comprende la actividad solicita ayuda. En las clases de expresión teatral, el profesor plantea propuestas para que ella participe y la motiva con consignas simples ya que tiene una participación acotada. En las clases de educación física, disfruta de las actividades, si bien a veces no logra realizar los ejercicios se la observa motivada y atendiendo al profesor.

En relación a A12, se le plantean consignas sencillas en letra imprenta mayúscula y con imágenes para captar su atención, la asistente le explica y lo guía con las actividades. La maestra explica las estrategias que utiliza con el niño:

*“Entonces asociamos casi todo con imágenes que es lo que a él más le queda, pero y después matemáticas ahí la va llevando con apoyo de la acompañante, con la comprensión, con extraer datos. A12 es un niño que si bien lo que más le adapto son los textos y la parte matemática, la parte división por ejemplo que él está con una cifra el resto está entre dos, y la numeración él trabaja hasta la unidad de 1000 y el resto ya está con más” (M1).*

En la clase de inglés, la docente también le adapta las tareas de acuerdo a su nivel, sostiene que cuando concurre solo a la clase se dispersa con facilidad. En la clase de educación física, si bien está sin la “acompañante pedagógica” realizando los ejercicios y actividades, ella se acerca cuando no puede sostener una actividad o se pierde con la misma. En expresión teatral, se lo observa disperso y cuando el profesor propone un ejercicio él lo realiza con la acompañante.

Con respecto A13, se encuentra en sexto año y no requiere de adaptaciones curriculares porque presenta un buen rendimiento escolar, por el contrario, trata de terminar las consignas antes que sus compañeros y es comprometido con todas las actividades de la escuela. Sin embargo, en educación inicial y segundo año escolar necesitó de un acompañante pedagógico para ayudarlo con las crisis y las dificultades para adaptarse a la clase, pero a medida que fue avanzando logró autocontrolarse entendiendo la dinámica escolar y concurriendo sin acompañante. Según la madre es un niño estructurado con rutinas diarias:

*“Él es muy estructurado, es toda su rutina, si le cambiás algo le tenés que anticipar con tiempo lo que va a pasar, por qué vamos a hacer esto, por qué vamos a hacer lo otro, porque él está acostumbrado a su rutina y si lo sacás de contexto es como que le tenés que avisar antes, o sea anticiparle siempre, cosa de que él ya sepa, no que de golpe pase tal cosa porque a veces no lo tolera o se pone mal” (MA13).*

En cambio, en la clase de expresión teatral se lo observa cómodo y descontracturado,

camina y se mueve libremente por el salón. Además, responde de manera receptiva ante las consignas que propone el profesor y sigue a sus compañeros en las mismas, pero participa a demanda y en algunas ocasiones es necesario llamarle la atención dado que se dispersa.

De esta manera, se pueden observar diferencias en las estrategias educativas que se aplican a los tres alumnos. Con respecto a la situación de A11 se realizan adaptaciones curriculares significativas de las actividades de acuerdo al nivel de aprendizaje con una supervisión constante, y en ocasiones la niña trabaja en el escritorio de la maestra.

Acerca de la situación de A12 también se realizan adaptaciones curriculares significativas, pero las consignas deben de contener imágenes para captar la atención del niño y plantearlas en letra imprenta mayúscula. En este caso la supervisión no es continua porque tienen acompañante pedagógica.

Con respecto a A13, las estrategias consisten en anticipar las actividades y posibles cambios que puedan surgir, promover la autorregulación frente a una situación de estrés, por ejemplo: pérdida de materiales didácticos, conflicto con compañeros, entre otros. También, es necesario fomentar el trabajo en equipo dado que presenta dificultades para integrarse a grupos y/o realizar las tareas en conjunto.

#### **5.3.4. Evaluación de las situaciones de inclusión**

Se encuentran dos tipos de evaluaciones. Por un lado, están las evaluaciones del proceso de aprendizaje de los alumnos en situación de inclusión que depende del rendimiento en las diferentes propuestas curriculares, especialmente los dos niños de cuarto año debido a las limitaciones en el funcionamiento intelectual. Si bien la maestra evalúa el proceso de aprendizaje, se centra sobre todo en el desarrollo de las habilidades sociales y la conducta dado que son alumnos promovido a través de la circular N° 200 y no le corresponde calificación en el rendimiento, solamente se le adjudica la calificación en la conducta.

Por otro lado, están las evaluaciones en línea estandarizadas para todos los niños de los ciclos escolares de primaria, de esta manera se aplican dos pruebas anuales que evalúan el área de lengua y matemática. Estas pruebas son iguales para todos, sin consideración de las situaciones de inclusión, generando malestar en el equipo docente porque los niños se frustran y no quieren realizar las mismas. La directora manifiesta que:

*“Son evaluaciones iguales para todos, no solo no se está contemplando el alumno con inclusión, no se está contemplando si el maestro trabajó en esa área, ese contenido fue abordado o no fue. (...) Hay una aplicación por la cual uno puede de pronto modificar o crear la propia prueba para el alumno que tiene necesidades educativas especiales. Pero dentro*

*del aula tenemos tantos alumnos con necesidades educativas especiales que para el maestro es absolutamente inviable poder porque no fuimos formados, no sabemos” (M2).*

Las evaluaciones en línea se realizan en la tablet o computadora del Plan Ceibal, una de las maestras intentó modificar la prueba para adaptarla al nivel de aprendizaje de los alumnos incluidos, pero obtuvo resultados negativos dado que el sistema cambia todas las pruebas de los compañeros. De este modo, el equipo docente plantea que el sistema educativo no considera los alumnos con inclusión en estas instancias de evaluación y que tampoco han recibido una capacitación adecuada por parte del área de informática para revertir esta situación.

Además de las evaluaciones en general, una de las maestras plantea que no existen criterios para realizar evaluaciones a los alumnos que trabajan permanentemente con el acompañante pedagógico dado que le resulta difícil saber si la actividad la realizó por si solo o fue con ayuda de esta persona:

*“Yo en el boletín le pongo bien porque logra cosas, pero yo tampoco le puedo poner un sobresaliente si tiene un acompañante al lado que lo está ayudando, o sea también es difícil hasta la evaluación no está pensado desde primaria no está pensado cómo evaluar a un niño integrado” (M3).*

De esta manera, se visualiza que la institución presenta varias dificultades para realizar las evaluaciones de alumnos en situación de inclusión, existiendo escasa orientación en esta área de parte de las autoridades competentes del sistema educativo. Así como también, el hecho de ser alumnos promovidos de manera “extraordinaria” genera discrepancias entre el equipo docente en relación a las estrategias de evaluación y la adjudicación de las calificaciones en el carnet dado que cada situación es particular.

### **5.3.5. Interacción y colaboración entre los compañeros**

Con respecto a la situación de AI1, tanto los actores educativos como la familia plantean avances en el área social debido a que interactúa y juega con las compañeras en el recreo.

*Se observa que en la clase se muestra como una niña tímida, callada y dependiente de la maestra realizándole consultas de manera permanente y sentándose en el escritorio.*

*Setiembre 2017-Extracto del diario de campo. Observación clase de cuarto año.*

De todos modos, se han notado mejorías en este aspecto ya que en años anteriores se angustiaba con frecuencia aislándose de sus compañeros, manifestándole a la familia su negación por concurrir a la escuela. En lo que respecta a la colaboración con sus compañeros:

*Se visualiza que trabaja bastante en equipo, la ayudan cuando no entiende la consigna y la esperan a que termine el trabajo. A veces se frustra porque percibe que tiene dificultades para hacer las mismas actividades que sus pares, entonces en esos casos recurre a la maestra.*

*Setiembre 2017-Extracto del diario de campo. Observación clase de cuarto año.*

En cuanto a la interacción y colaboración de AI2 con sus compañeros en los diferentes espacios de la escuela, se observa lo siguiente:

*AI2 tiene dificultades para interactuar con sus pares en el aula y en el recreo. En la clase está siempre con la “acompañante pedagógica”, aunque la misma por momentos intenta dejarlo solo con el fin de que construya estrategias para relacionarse. Cuando las compañeras se acercan para dialogar o mostrarle algún juguete responde asertivamente. Se entretiene la mayor parte del recreo con sus juguetes, y por momentos se acerca a sus pares intentando seguir sus juegos. De este modo, más allá de sus dificultades se observa un buen relacionamiento con sus compañeros dado que es afectuoso, intenta dialogar y jugar con ellos.*

*Agosto 2017-Extracto del diario de campo. Observación clase de cuarto año.*

Con la finalidad de dar cuenta tanto de la interacción como la colaboración entre AI2 y sus compañeros, se expone el registro de una observación en el aula durante la realización de una consigna grupal:

*La maestra comienza la clase con un repaso sobre la temática “hidrovía” y decide armar subgrupos para plantear una consigna grupal. La clase está conformada por 19 niños que se dividen en cuatro subgrupos, en uno de ellos se encuentra AI1, AI2 con su acompañante pedagógica y 5 niños más. La maestra escribe cinco preguntas en el pizarrón en relación a la temática. AI2 se lo observa inquieto dado que pretende que sus materiales ocupen toda la*

*mesa, la acompañante le copia las preguntas en letra imprenta en su pizarra personal e insiste en que comience a escribir en su cuaderno. Al comienzo los niños trabajan de manera individual, tanto A11 como A12 están atrasados. Entonces se acerca la maestra para guiarlos y junto con la asistente intentan que los que van más avanzados colaboren con A11 y A12 para que completen la primera respuesta, logrando dicha finalidad. Luego continúan trabajando hasta que a los minutos suena el timbre y salen al recreo.*

*Setiembre 2017- Extracto del diario de campo. Observación de la clase de cuarto año.*

Se destaca la escasa colaboración entre el subgrupo dado que cada uno realiza la consigna de manera individual generando que se atrasen los alumnos incluidos ya que tienen un ritmo más lento para copiar las preguntas, especialmente A12 dado que solo entiende la letra imprenta mayúscula. Asimismo, la numerosidad del subgrupo genera dificultades para desarrollar un equipo integrado. De todos modos, la maestra y la asistente ocupan roles mediadores provocando que terminen colaborando entre ellos.

Además, en el caso de A12 si le toca trabajar en equipo se muestra molesto y prefiere estar solo con la “acompañante pedagógica”, ella intenta ser el nexo para que logren trabajar todos juntos. De todas maneras, él realiza sus actividades bajo la orientación de la acompañante.

Con respecto a la interacción y colaboración de A13 con sus pares en los diferentes espacios del centro educativo, se observa lo siguiente:

*A13 prefiere trabajar solo en el aula, es competitivo y exigente consigo mismo, tratando de terminar las actividades antes que sus compañeros. Trabaja en equipo solo si la maestra se lo exige y se preocupa por terminar su actividad, sin interactuar demasiado. Con respecto al recreo merienda y luego corre solo por todo el patio, algunas veces se acerca a un niño de tercer año, pero no interactúa.*

*Setiembre 2017-Extracto del diario de campo. Observación de la clase de sexto año.*

La maestra manifiesta que presenta mayor dificultad para las habilidades sociales ya que solo se relaciona con sus compañeros si es necesario para realizar una actividad en el aula:

*“Dentro de su trastorno es lo más complicado, el vínculo con los demás. Él ha logrado vincularse sobre todo en relación a la necesidad de alguna forma, si necesita algo lo pide, si necesita trabajar en grupo se levanta y va a trabajar un compañero, él no elige de alguna forma el relacionamiento para tiempos libres, pero si para cuando lo necesita, lo soluciona. En los tiempos en que tienen recreo adentro, por ejemplo, que las actividades son más limitadas, que pueden jugar a juegos de mesa, dibujar, tuti-fruti, conversar, él sabiendo jugar a ciertos juegos de mesa y disfrutando de ciertos juegos de mesa igual prefiere tener una hoja y dibujar o caminar por el salón y observar, entonces trata como de mantenerse un poco al margen de las actividades de los compañeros” (M2).*

Acerca del planteamiento de la maestra, se puede apreciar una falta de comprensión de la situación y estrategias para fortalecer el área social. Si bien el niño logra relacionarse de manera asertiva para realizar la actividad curricular, al momento de interactuar y disfrutar de los juegos con sus compañeros se aísla porque no sabe cómo acercarse, tal vez no demuestra interés, pero tampoco los compañeros se acercan y lo invitar a participar de sus juegos. En estos casos los niños incluidos realizaron la trayectoria educativa con el mismo grupo teniendo como ventaja que se conocen y pueden apoyarlos cuando así requieran, pero como contrapartida se produce un desgaste en el relacionamiento entre ellos.

#### **5.4. Perspectiva de las familias de los niños incluidos en la Escuela**

En esta última parte se presenta la participación y el apoyo de la familia en los procesos de aprendizaje de sus hijos con discapacidad, así como también la percepción de las dos madres acerca de la trayectoria educativa de los niños en dicha institución.

##### **5.4.1. Participación y apoyo de la familia en los procesos de aprendizaje de sus hijos**

Con respecto a la familia de A11 se encuentra en una etapa de asimilación de la situación. Se pretende realizar los trámites para la pensión y otros recursos que pueda requerir la niña. El apoyo ha sido limitado, la escuela les sugirió que comenzará los tratamientos en la clínica y realizó las gestiones correspondientes con el fin de que concurra a una escuela especial de discapacidad intelectual. La maestra plantea que el seguimiento del proceso educativo es insuficiente ya que los deberes vienen del hogar incompletos:

*“Los padres son bárbaros, pero en las tareas domiciliarias no hay mucho apoyo, lo que yo noto, por ejemplo, en decir a ver qué trabajaron hoy, las cosas que no se hacen en clase no se hacen, no vienen de la casa hechas” (M1).*



En cuanto a la familia de A12, están presentes en el proceso de aprendizaje, además de apoyarlo con las actividades escolares lo llevan a una clínica especializada y tramitaron el asistente personal a través del Sistema de Cuidados. Se caracteriza por ser una familia exigente y probar diferentes opciones educativas para su hijo, pues un año decidieron enviarlo a un colegio privado para ver cómo funcionaba y al no quedar conformes lo volvieron a inscribir a dicha escuela pública. La maestra percibe avances en el área curricular dado que tiene el apoyo tanto de la familia como del acompañante:

*“Entonces tengo mucho apoyo de los padres porque me tengo que sacar el sombrero por los padres de A12...por ejemplo ayer vi que le mandé un texto del libro, un pedacito de un párrafo a los padres para que él lo estudiara, para que ya lo trajera leído porque ayer lo íbamos a trabajar en clase, entonces los padres que hicieron, lo volvieron a pasar todo. Entonces lo pasaban una oración y se la pasaban en imprenta mayúscula, imprenta minúscula abajo, los padres espectaculares” (M1).*

Con respecto a la familia de A13, también está presente en el proceso educativo. Él se encuentra realizando sexto año concurriendo en toda la etapa escolar a la misma institución. La madre se acerca frecuentemente a la escuela interesada en saber cómo está trabajando el niño. Según la maestra es una familia presente:

*“Este proceso va muy acompañado del trabajo de la familia, es una familia muy presente que viene a la escuela cuando se la llama, pero también a veces se acerca sin ser llamada para consultar cómo va, cómo lo ven, cómo lo pueden ayudar, están muy preocupados con el próximo ingreso al liceo y tomar las mejores decisiones para que pueda estar contenido” (M2).*

En relación a las tres situaciones de inclusión, se observan diferencias en el apoyo familiar incidiendo en los procesos educativos. En la situación de A11 se observa que el apoyo es limitado debido a la asimilación de la discapacidad de la niña, falta de recursos y de información sobre los programas y ayudas que pueda recibir. Por el contrario, en las situaciones de A12 y A13 se percibe apoyo familiar observándose avances importantes en las habilidades cognitivas y sociales. De este modo, la participación de las familias en los procesos de aprendizaje de sus hijos en situaciones de inclusión educativa es clave para lograr resultados positivos en las trayectorias escolares (UNESCO, 2004; Calvo, Verdugo y Amor, 2016).

#### 5.4.2. Percepción de la familia con respecto al proceso de aprendizaje en la escuela

Acerca de la trayectoria educativa de AI1, concurrió al jardín de la zona y la maestra itinerante le recomendó la Escuela B porque es una institución tranquila con clases reducidas. Si bien la madre ha pensado en cambiarla de escuela por una de horario completo, prefirió que continúe en la misma ya que está adaptada a sus compañeros y conoce al equipo docente:

*“Ya está adaptada a la escuela. Ella sabe que cualquier problema que tiene ella va y habla con la directora o habla con la maestra y sabe que se soluciona” (MAI1).*

De esta manera, la madre tiene una percepción positiva de la escuela ya que le han brindado un marco de contención y apoyo para buscar estrategias que favorezcan el desarrollo de las habilidades sociales y cognitivas de la niña. A su vez, destaca la buena disposición para resolver problemáticas de la alumna:

*“La verdad no puedo decir nada porque como te digo, todas las veces que yo necesité, que AI1 estuvo así mal y eso, siempre la contuvieron y cualquier cosa que AI1 necesita, ella va y le pide, ella tiene esa confianza en ir, entendés que eso es lo más importante” (MAI1).*

En relación a la situación de AI3, la psiquiatra le recomendó la escuela y ha realizado toda la trayectoria educativa en la misma institución. El primer año fue el más complicado dado que la familia al inscribirlo omitió el diagnóstico del niño por temor a que no lo aceptarán, sin embargo, debido a las crisis frecuentes y a la dificultad para permanecer en el aula decidieron solicitar el diagnóstico.

Para segundo año se incorporó la figura del acompañante pedagógico con una frecuencia de tres veces por semana, a medida que el niño fue adaptándose a la clase disminuyó la carga horaria lográndose que en tercer año concurriera solo a la escuela obteniendo buenas calificaciones en relación al rendimiento curricular. En sexto año ha logrado una autonomía importante ya que concurre solo en ómnibus a la escuela y realiza los deberes sin ayuda de un adulto. De esta manera, tanto la familia como la escuela promueven el desarrollo de las habilidades sociales ya que al año siguiente comienza educación secundaria.

Acerca de la percepción del proceso de aprendizaje de AI3, la madre también considera que la escuela ha tenido buena disposición ante las problemáticas de su hijo destacando la contención que ha brindado la directora:

*“Los problemas pequeños que han tenido siempre se solucionaron, entre todas, yo creo que la directora también, él ha ido a la dirección y la directora lo contuvo, hablaron, charlaron, se dedicó el tiempo de hablar con él y eso está bueno, de entenderlo y ayudarlo más que nada. Después venía y hablaba conmigo y me decía mirá pasó esto pero ya está solucionado, no hay ningún problema, ¿o si no que te parece si lo solucionamos de tal forma?, siempre hubo una solución, o sea siempre estuvieron abiertos en la escuela, bárbaro no tengo quejas para nada” (MAI3).*

A su vez, resalta que el equipo docente lo conoce dado que transitó toda la etapa escolar en la misma institución. En relación a la inclusión hace hincapié en la figura de la maestra y no tanto en la escuela:

*“Si, la verdad que no tengo palabras, muy buena, también depende mucho de la maestra, ¿no?, la maestra que le toque:, porque la escuela es la escuela, pero la maestra es fundamental, porque la maestra, bueno te digo que (x) pasé por muchas maestras y no todas son iguales, alguna son más cariñosas, otras son más permisivas, otras no tanto, pero él se adaptó a todas ellas, de alguna manera se adaptó y ellas también creo como que se adaptaron a él” (MAI3).*

Por parte de las dos madres, se aprecia una percepción positiva con respecto a los procesos de inclusión educativa de sus hijos. La madre de AI1 tuvo orientación de la escuela en relación a los inconvenientes y dificultades de la niña, si bien le ha costado entender la situación de su hija está de acuerdo con la forma que se ha abordado el tema. La madre de AI3 también está conforme con la institución escolar, aunque al comienzo omitió comunicar el diagnóstico de su hijo debido a las barreras existentes en relación al temor de ser excluido, desde que se supo del mismo se sintió apoyada y contenida por los actores educativos.

## **Capítulo VI. Discusión de los resultados**

En este capítulo se realiza la discusión de los resultados en relación a las dimensiones de análisis y se exponen las conclusiones finales. Asimismo, se describen las recomendaciones y perspectivas futuras de la investigación.

## **1) Recursos y estrategias del centro escolar en relación a la inclusión educativa de niños con discapacidad**

El proyecto de la escuela denominado “cuestión de actitud” busca promover condiciones de igualdad y colaboración, así como también contemplar las necesidades de todos los alumnos en situación de inclusión por medio de diferentes estrategias institucionales. La primera refiere al proyecto curricular “quiebre de grupo” con el fin de apoyar y potenciar a los niños que presentan dificultades en determinadas áreas cognitivas. La segunda consiste en brindar una variedad de actividades-talleres donde se aborda la expresión corporal y artística. La tercera apunta a realizar seguimientos de la labor de los acompañantes pedagógicos en cuanto a las situaciones de inclusión. La cuarta consiste en trabajar en conjunto tanto con maestras itinerantes que provienen de educación especial, como con los técnicos de clínicas privadas.

En cuanto a las fortalezas, es una escuela que asume los procesos de inclusión como responsabilidad institucional en la cual la dirección tiene conocimiento de cada situación y busca brindar los apoyos necesarios. A su vez, la comunidad educativa participa en diferentes actividades como “café literario”, “madres de biblioteca” y otras instancias, favoreciendo el vínculo entre las familias y actores del centro escolar.

Acerca de las debilidades, se pueden apreciar dificultades externas a la escuela como la falta de apoyo económico del sistema educativo y la escasez tanto de maestros especializados como de técnicos que logren abordar las situaciones de inclusión. También se destaca la carencia en la formación docente en el área de discapacidad repercutiendo en las prácticas educativas. En relación a las dificultades internas se observa la existencia de clases numerosas que limitan la posibilidad de brindar a los alumnos la atención que requieren.

Con respecto a la figura del maestro itinerante, se concluye que es insuficiente el apoyo que se brinda desde educación especial dado que concurren dos maestras especializadas para atender dieciséis situaciones de inclusión, que asisten un promedio de dos veces a la semana priorizando los casos más complejos. Por lo tanto, el equipo docente sostiene que se requiere un aumento de técnicos especializados en el área dado que no se realiza un seguimiento detenido de cada alumno.

En relación a la figura del asistente personal, se destaca que el equipo docente utiliza diferentes términos para referirse a esta persona desconociendo el rol que ocupa en el ámbito educativo, adjudicándole otras funciones que no le corresponden como: adaptar actividades pedagógicas, realizar prácticas de enseñanza, presentar formación específica en el

diagnóstico, entre otras. De este modo, se generan confusiones en la denominación de la persona y en los roles que se le asignan.

## ***2) Concepciones y prácticas en relación a la inclusión educativa de niños con discapacidad***

En relación a las concepciones sobre la inclusión educativa se encontraron discrepancia entre las maestras. Por un lado, la maestra itinerante concibe la inclusión educativa como aprendizaje y construcción con otros, haciendo hincapié en el desarrollo de los aspectos sociales, destacando la modalidad educativa desde una perspectiva de derechos. En cambio, una de las maestras comunes (M3) entiende que la inclusión apunta a brindar los recursos necesarios de acuerdo al nivel de aprendizaje y no solamente promover el área social en la escuela. Otra de las maestras comunes (M2) plantea que este concepto se desprende del principio de universalidad de Varela, donde la escuela es responsable de recibir a toda la población por igual, sin discriminación por raza, religión, discapacidad, entre otros.

Se analizan las ventajas y desventajas de la inclusión educativa en dicha institución escolar. En relación a las primeras, los actores educativos están de acuerdo en que posibilita la participación, colaboración, promoviéndose el desempeño académico en relación a su nivel de aprendizaje y el desarrollo de habilidades sociales. De este modo, las ventajas planteadas coinciden con que este modelo educativo entiende a la diversidad como un valor fundamental para el desarrollo de los procesos pedagógicos y la creación de espacios tanto de socialización como de convivencia con otros donde se brinde mayores oportunidades, especialmente para lograr la inserción en las diferentes áreas de la sociedad (Ainscow 2001; Aguilar, 2004; Arnaiz y cols, 2007; López y Torrijo, 2009).

También se destaca como ventaja que la mayoría de las maestras si bien no han tenido formación de grado en materia de discapacidad, cuentan con capacitación dado que han tenido varias situaciones de inclusión por lo que se han visto en la necesidad de realizar cursos, buscar información por su cuenta y consultar con técnicos. En el caso de los profesores, si bien tampoco presentan formación específica en el área, se observa una buena disposición en el trabajo con dichos niños.

Sin embargo, se encuentran mayores desventajas. Para llevar adelante procesos de inclusión en la institución escolar se observa que varios profesores y maestras presentan pocos años de experiencia laboral pudiendo influir en la planificación de estrategias pedagógicas.

Además, la maestra itinerante destaca la escasa disposición de las maestras para trabajar con alumnos con discapacidad, se debe a la falta de orientación de técnicos y el desconocimiento de estrategias educativas para abordar estas situaciones. La directora y las maestras comunes además del escaso apoyo de técnicos y maestras itinerantes, existe una sobrecarga de tareas y numerosidad de alumnos. A su vez, plantean como dificultad la aplicación de las evaluaciones en línea en la cual se observa reticencia y desgaste del equipo docente para encontrar estrategias con el fin de mejorar esta situación.

En líneas generales, se observa que el equipo docente apunta hacia el desarrollo de prácticas educativas acordes con la diversidad del alumnado con las siguientes estrategias: evaluaciones diagnósticas, orientación al acompañante pedagógico, promoción de la colaboración entre pares, trabajo en conjunto con los profesores y utilización de la tecnología. Sin embargo, la estrategia de adaptación curricular enfocada en aquellos alumnos con “necesidades educativas especiales”, término que se repite con frecuencia en las entrevistas, observaciones y documentos institucionales, se posiciona desde un modelo de integración educativa (Aguilar, 2004), pues el alumno se debe de ajustar a las condiciones particulares de la escuela y a un currículum único (Ainscow, 2001).

### **3) Situaciones de inclusión educativa en la escuela**

Los diferentes instrumentos de recolección de datos fueron útiles para analizar las tres situaciones de inclusión en la escuela. Con respecto a la trayectoria de AI3 se considera exitosa dado que ha realizado toda su etapa escolar en la misma institución. Se aplicaron diferentes estrategias institucionales que tuvieron resultados positivos en su rendimiento logrando adaptarse de manera satisfactoria. Tuvo apoyo familiar, intervenciones de técnicos en la edad oportuna, “acompañante pedagógico” en los años que presentó mayores dificultades y al no tener limitaciones en el funcionamiento intelectual logró adaptarse al currículo escolar.

La situación de AI2 es diferente ya que su diagnóstico es de TEA y concurre a la escuela con un asistente personal la mayor parte del horario, a su vez es promovido con la circular N° 200 sin nota de rendimiento. Sin embargo, logra cumplir con las actividades curriculares ya que tiene el apoyo familiar, buena relación con la maestra y recibe ayudas de diferentes prestaciones del Estado como tratamientos técnicos cubiertos por BPS, y el asistente personal del Sistema Nacional de Cuidados. Se observa que estos factores son fundamentales para fomentar sus capacidades y lograr una buena trayectoria escolar.

La tercera situación es sobre AI1, quien presenta mayores dificultades en su trayectoria escolar dado que repitió nivel 5 de educación inicial y primer año de primaria. La dirección realizó los trámites correspondientes para el ingreso a la escuela especial, sugiriendo a la familia realizar las gestiones ante BPS para obtener el beneficio de tratamientos con técnicos en una clínica privada. La familia está asimilando la situación de discapacidad y pretende realizar los trámites de pensión por invalidez.

Acerca de estas tres situaciones, se puede concluir que cada caso es particular y que el éxito en la inclusión educativa depende de varios factores: trabajo de la escuela con los alumnos, el apoyo que reciba tanto de la familia como de los técnicos, y del funcionamiento del niño en las habilidades conceptuales, sociales y prácticas.

En relación a los diagnósticos es importante aclarar que en Uruguay no existe un criterio único de valoración de la discapacidad, como lo plantea las recomendaciones del Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad (2016), debido a que conviven diferentes modelos que explican e influyen tanto en las evaluaciones como en los tratamientos, dado a que se sustentan en una determinada concepción teórica y definen las prácticas profesionales respecto a su perspectiva. Por lo tanto, es necesario que las escuelas, además de estar capacitadas en discapacidad, tengan en cuenta esta diferencia para saber desde donde posicionarse al abordar dicha población.

Con respecto a las evaluaciones de dichas situaciones de inclusión se observan dificultades tanto en los criterios de evaluación como en las pruebas en línea que deben realizar semestralmente debido a la escasa orientación por parte de las autoridades y falta de capacitación en el área de informática para aplicarlas de manera adecuada. La institución plantea que el sistema educativo no considera los casos de inclusión dado que las pruebas están programadas para aplicarlas a todos por igual y al intentar modificarlas se modifican todas. Esto genera malestar el cuerpo docente provocando negación y reticencia a la hora de aplicar las mismas ya que sostienen que los niños se frustran al no lograr completarlas.

En relación a las evaluaciones en general en la escuela, se destaca que las maestras se enfocan principalmente en las adquisiciones cognitivas y no tanto en las habilidades sociales y conducta.

Con respecto a la interacción y colaboración con los compañeros las tres situaciones arrojan resultados diferentes. En primer lugar, la situación de AI3 presenta mayores dificultades debido a que prefiere trabajar y jugar solo, característico de su diagnóstico "Síndrome de Asperger" ya que está alterada el área de interacción social. En cuanto a la colaboración, se observa escaso interés de sus compañeros por ayudarlo debido a que

siempre quiso trabajar solo, y ha realizado toda su trayectoria escolar con el mismo grupo y esto puede haber generado desgaste en el relacionamiento.

Respecto de AI2, si bien tiene dificultades en la interacción y prefiere estar con su acompañante pedagógica, intenta acercarse a sus compañeros tanto en el aula como en el recreo, destacándose que la intención de relacionarse es recíproca y sus pares intentan colaborar con él.

Por último, AI1 presenta facilidad para interactuar con sus compañeros y es aceptada en los trabajos en equipo, los compañeros la ayudan en las actividades, pero cuando requiere ayuda prefiere solicitarla a la maestra. Sin embargo, años anteriores presentaba dificultades en el relacionamiento y desde que comenzó con los tratamientos con los técnicos su actitud cambió logrando interactuar con sus pares.

#### ***4) Perspectivas de las familias de los niños incluidos en la escuela***

En relación a las tres situaciones de inclusión, se observan diferencias en el apoyo familiar. Por ejemplo, en la situación de AI1 se observa apoyo insuficiente en la trayectoria escolar de la niña, una de las causas puede ser que la familia esté asimilando la discapacidad de la niña. En los casos de AI2 y AI3 se aprecia el apoyo de parte de las familias repercutiendo de manera positiva en el rendimiento escolar.

Por parte de las madres de AI1 y AI3, se aprecia una percepción positiva con respecto a los procesos de inclusión educativa de sus hijos. La madre de AI1 tuvo orientación de parte de la escuela para afrontar los inconvenientes y dificultades de la niña. Si bien le ha sido difícil asimilar la situación de su hija, coincide con la forma en que se ha abordado el tema desde el centro escolar. La madre de AI3, también se muestra conforme con la institución educativa. Al comienzo omitió notificar el diagnóstico de su hijo por temor a que no fuera inscripto, sin embargo, luego de informarlo se sintió apoyada y contenida por los actores educativos.



## **6.2. Conclusiones**

Hace varios años el sistema educativo uruguayo se enfrenta al desafío de desarrollar escuelas inclusivas que atiendan a la diversidad, especialmente a las personas con discapacidad propiciándole los apoyos esenciales para fomentar sus capacidades y de esta forma, generar mayores oportunidades a nivel educativo, laboral y social (UNESCO, 2008; Meresman, 2013).

En este sentido, a partir de las acciones que han llevado a cabo las familias, asociaciones civiles y colectivos de personas con discapacidad han generado visibilidad sobre las barreras para acceder a la educación común, por lo cual se crearon leyes que buscan favorecer a esta población y generar una sociedad más equitativa. (Meresman, 2013; Viera y Zeballos, 2014).

Asimismo, ha favorecido los cambios en la concepción de discapacidad conviviendo actualmente diferentes modelos que intentan explicarla, considerándose para este trabajo el enfoque bio-psico-social como una de las perspectivas más pertinentes dado que plantea que la situación de discapacidad que presenta una persona no está determinada por la deficiencia, sino por las barreras que obstaculizan la actividad y participación en la sociedad (CIF, 2001; Aguilar, 2004; Barton, 2008; Bagnato, Da Cunha y Falero, 2011).

A partir del análisis global del centro educativo estudiado, se puede apreciar que presenta un porcentaje significativo de alumnos en situación de inclusión, por ello desarrolla un proyecto institucional enfocado en la diversidad con una variedad de estrategias beneficiosas para alumnos con trastorno espectro autista y discapacidad intelectual. Así como también promueve la participación de la comunidad educativa a través de diferentes actividades debido a que consideran importante el vínculo entre la familia y la institución escolar.

La directora se desempeña en la escuela desde hace varios años ejerciendo un rol de liderazgo y generando acciones que contemplen la diversidad por medio de proyectos curriculares que se ajusten a sus necesidades educativas como por ejemplo las actividades artísticas y de expresión teatral. Asimismo, tiene buena comunicación tanto con los alumnos incluidos como con las familias, realizando recomendaciones pertinentes en relación a tratamientos y trámites beneficiosos para cada situación.

La mayoría del equipo docente presenta estabilidad en la escuela y sentido de pertenencia generando buen clima laboral e incidiendo positivamente en el desarrollo de las prácticas educativas. Se aprecian la cantidad de estrategias que ha creado el equipo docente en relación a la inclusión en general como las evaluaciones diagnósticas, orientación a los

“acompañantes pedagógicos”, trabajo en conjunto con los profesores y utilización de tecnologías.

También se destacan las estrategias pedagógicas específicas que han desarrollado las maestras para trabajar con los tres alumnos en situación de inclusión, en el caso de AI1 se realizan adaptaciones curriculares significativas adecuando los contenidos y recursos en relación a su nivel de aprendizaje y con supervisión de manera constante. En relación a la situación de AI2 se le plantean consignas sencillas en letra imprenta mayúscula y con imágenes para captar su atención. En cuanto a la situación de AI3 las estrategias consisten en anticipar las actividades y posibles cambios que surgen en la jornada escolar, así como también promover la autorregulación frente a situaciones de estrés y el trabajo en equipo debido a que presenta dificultades en la interacción.

Con respecto a las concepciones acerca de la inclusión educativa se visualizan diferencias entre las maestras. Sin embargo, cada una aporta aspectos positivos como “aprendizaje y construcción con otros” haciendo hincapié al valor de la diversidad, promoción de habilidades cognitivas y sociales, y por último se asocia la inclusión con el concepto de universalidad de Varela el cual plantea que la escuela debe de recibir a toda la población por igual.

En relación a las situaciones de inclusión, las tres experiencias son particulares debido a que presentan diferentes grados de funcionamiento a nivel social y cognitivo, así como también es variable el apoyo familiar y el trabajo de los técnicos que llevan adelante los tratamientos y seguimientos escolares. De todos modos, el estudio de cada situación brinda información relevante sobre los diagnósticos, las trayectorias educativas y la dinámica institucional, especialmente de las prácticas de enseñanza, la metodología de evaluación, interacción y relacionamiento entre compañeros.

Las perspectivas de las familias acerca de las trayectorias educativas de sus hijos son positivas dado que están conformes con el apoyo y atención brindada manifestando la buena disposición de los actores educativos para afrontar dificultades que surgen en los procesos de inclusión.

En relación a los resultados del estudio se puede concluir que coexisten diferentes modalidades de educación relacionadas con determinadas concepciones de discapacidad (Barton, 1998; Aguilar, 2004; Viera, 2012). Si bien esta escuela presenta elementos de inclusión educativa como las estrategias institucionales y la participación de la comunidad, se posiciona principalmente desde el modelo de integración educativa donde se tiende a “normalizar” a los alumnos con discapacidad. Los mismos presentan apoyos pedagógicos

específicos como las “necesidades educativas especiales” y “adaptaciones curriculares” generando que se adapten al sistema y al programa curricular con una inserción parcial y condicionada en la institución.

El modelo de integración educativa se basa en la concepción de la discapacidad desde el modelo rehabilitador centrándose en la persona, sus deficiencias y limitaciones, y desvalorizando los factores del entorno (Puig de la Bellacasa, 1990; Gutiérrez, Brioso y Martínez, 2017). A su vez, se generan etiquetas en el centro escolar como por ejemplo el “alumno integrado” que de alguna manera continúan prolongando las prácticas educativas individualistas y segregadoras que se ha buscado modificar en este último tiempo (Aguilar, 2004; Fernández, 2011).

Se percibe además que no se ha encontrado un criterio que permita evaluar a los alumnos en situación de inclusión respecto al desempeño en el cumplimiento de las actividades curriculares, ya que solamente son evaluados en cuanto al comportamiento y desarrollo de habilidades sociales.

Las maestras manifiestan dificultades al momento de evaluar alumnos con “acompañantes pedagógicos” dado que es difícil apreciar el grado de apoyo recibido. Es complejo asignar una nota de rendimiento dejando de lado esto último.

Además, desconocen los protocolos de inclusión educativa tanto de CEIP (2014) como de la Comisión de Continuidad Educativa y Socioprofesional para la Discapacidad (MEC, 2017), siendo documentos que brindan un marco de acción y orientación con pautas para los procesos de inclusión de personas con discapacidad.

Es importante aclarar que este posicionamiento de la escuela está influenciado por el sistema educativo ya que para lograr una transformación real se deberían crear políticas y estrategias pensadas en la diversidad del alumnado, priorizando los niños con discapacidad, así como también aumentar el apoyo de recursos y técnicos especializados en el área con el fin de guiar a las maestras en las prácticas educativas.

La carencia en la formación docente es la debilidad principal para trabajar con niños con discapacidad provocando una barrera para el ejercicio profesional dado que en la formación de grado no cuentan con cursos específicos en la temática donde adquieran conocimientos de estrategias pedagógicas con el fin de mejorar las prácticas educativas y capacitación en los diferentes diagnósticos que se pueden encontrar en el aula (CAinfo, 2013; Zeballos, 2015).

Desde el punto de vista normativo existe un marco legal que contempla la inclusión educativa a través de leyes nacionales y declaraciones internacionales. Sin bien esta iniciativa

es positiva para la población de personas con discapacidad no se ha visto reflejada en los hechos.

Para finalizar, atendiendo a las recomendaciones del informe alternativo creado por la alianza de organizaciones por los derechos de las personas con discapacidad en Uruguay (2016) se plantea la ausencia de un criterio único para valorar y certificar la discapacidad situación que ha sido reconocida por el presidente en su informe país. Se utilizan diferentes indicadores que parten de perspectivas teóricas distintas para explicar la misma, incidiendo tanto en las evaluaciones como en las intervenciones. Por lo tanto, se recomienda crear un sistema único de valoración de la discapacidad que contemple los derechos humanos de este colectivo y se asemeje a un modelo más actual.

### ***6.3. Recomendaciones y perspectivas futuras***

Esta investigación pretende dar cuenta sobre la inclusión educativa de niños con trastorno espectro autista y discapacidad intelectual en una escuela común, sin embargo estas experiencias no son representativas de toda la población con discapacidad. Por ende, como recomendación emergente del trabajo es pertinente continuar investigando otras instituciones con el fin de profundizar acerca de los procesos de inclusión y producir mayor conocimiento para la comunidad educativa.

Continuando con las recomendaciones, se considera necesario crear políticas educativas enfocadas en la diversidad, priorizando los alumnos con discapacidad cumpliendo con la normativa nacional e internacional que garantiza la inclusión educativa de calidad. Así como también, aumentar la cantidad de técnicos especializados y generar instancias de sensibilización a la sociedad en relación a la temática.

Las escuelas deben crear proyectos y estrategias institucionales atendiendo a la heterogeneidad, tener maestras capacitadas en materia de discapacidad, trabajar en conjunto con los acompañantes pedagógicos, equipo técnico, familias, y fomentar la colaboración e interacción entre compañeros de clase. Por parte de las familias es importante brindar tanto el apoyo necesario para favorecer el desarrollo y la inserción en el área educativa, laboral y social.

En relación a las perspectivas futuras, es importante que el país tenga en cuenta las recomendaciones de las asociaciones sobre los derechos de las personas con discapacidad dado que es fundamental crear un criterio único de valoración de la discapacidad generando un cambio en la perspectiva de la misma y reconociéndose parte de los reclamos de este colectivo.

## Capítulo VII. Referencias bibliográficas

- Aguilar, G. (2004). Del exterminio a la Educación inclusiva: Una visión desde la discapacidad. Ponencia presentada en el V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva. *Universidad Interamericana*. Recuperado de: <http://v1.dpi.org/files/uploads/education/DELEXTERMINIOcorregido.htm>
- Ainscow, M. (1995). *Las necesidades especiales en el aula*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. *Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., y Booth, T. (2002). Guía para la Evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Recuperado de: [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%2003.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%2003.pdf)
- Ainscow, M., y Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 12, 26-46. Recuperado de: [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf)
- Alianza de Organizaciones por los Derechos de las personas con discapacidad en Uruguay. (2016). Informe alternativo: Uruguay. Recuperado de: <http://www.cainfo.org.uy/tag/discapacidad/>
- Arnaiz, P., Guirao, J., y Garrido Gil, C. (2007). La atención a la diversidad: Del modelo del déficit al modelo curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15 (23), 1-38. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275020546023.pdf>
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación educativa*. 21, 23-35. Recuperado de: <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/22>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*. Madrid: Medicapanamericana.
- Asperger, H. (1944). Autistic psychopathy in childhood. En U. Frith (Ed). *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bagnato, M., Da Cunha, H., y Falero, B. (2011). Documento de trabajo para el debate, sistema de cuidados. MIDES. Recuperado de:

[http://www.sistemadecuidados.gub.uy/innovaportal/file/13425/1/sistemade\\_cuidados-discapacidad.pdf](http://www.sistemadecuidados.gub.uy/innovaportal/file/13425/1/sistemade_cuidados-discapacidad.pdf)

- Bagnato, M., Luzardo, M., y Padula, D. (2011). *Oferta de servicios y prestaciones para la población con discapacidad e identificación de la demanda: informe prospectivo sobre discapacidad*. MIDES: Montevideo.
- Banco Mundial. (2004). Fondo de inclusión escolar: La experiencia de Uruguay. Recuperado de: <http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/Regions/LAC/312145-1274733139562/InclusiveEduUrugSpn.pdf>
- Barcía, A. (2016). Concepciones y estrategias educativas en el trabajo con alumnos con dificultades de aprendizaje. Tesis de Maestría en Psicología y Educación. Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.
- Benavides, M., y Gómez, C. (2005). Métodos de investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, N°1(118-124). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3), 1-15. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, 48, 55-72. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/44840009\\_Hacia\\_una\\_escuela\\_para\\_todos\\_y\\_con\\_todos](https://www.researchgate.net/publication/44840009_Hacia_una_escuela_para_todos_y_con_todos)
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Iberoamericana sobre la calidad, eficacia y cambio en educación*, 4 (3), 1-15. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Brioso, A., y García, M. (2017). Personas con Trastorno del Espectro Autista. En Gutiérrez, B., y Brioso, A. *Desarrollos diferentes*. Madrid: Sanz y Torres.
- Calderon, R. (2008). Proceso de integración de las personas con necesidades educativas especiales en el sistema educativo regular en Costa Rica: una aproximación evaluativa. Tesis doctoral. España: Facultad de ciencias de la educación. Universidad de Granada.
- Calvo, M., y Verdugo, A. (2012). Educación inclusiva, ¿Una realidad o un ideal?. INICO. Recuperado de: <Users/w8/Downloads/Dialnet-EducacionInclusivaUnaRealidadOUnIdeal-4089625.pdf>
- Calvo, M., Verdugo, M., y Amor, A. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10 (1), 99-113. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art06.pdf>

- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista española de Salud Pública*, 76(5). Recuperado de: [http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE\\_LECTURE\\_2/7/7.Callejo\\_y\\_Gallego.pdf](http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_2/7/7.Callejo_y_Gallego.pdf)
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago: Lom.
- Chakrabarti, S., y Fombonne, E. (2005). Pervasive Developmental Disorders in Preschools children: Confirmations of High Prevalence. *Am J Psychiatric* 2005 (162): 1132-114.
- Centro de Archivo y Acceso a la Información Pública. (2013). Discapacidad y educación inclusiva en Uruguay. Recuperado de: [http://www.cainfo.org.uy/wp-content/uploads/2013/10/327\\_Informe-EducacionInclusiva-Difusion2013.pdf](http://www.cainfo.org.uy/wp-content/uploads/2013/10/327_Informe-EducacionInclusiva-Difusion2013.pdf)
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61–71. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Código de Ética Profesional del Psicólogo/a. (2001). Coordinadora de Psicólogos. Recuperado de: [http://www.bps.gub.uy/bps/file/8120/1/codigo\\_de\\_etica\\_profesional\\_del\\_psicologo.pdf](http://www.bps.gub.uy/bps/file/8120/1/codigo_de_etica_profesional_del_psicologo.pdf)
- Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2008). Circular N° 200. Recuperado de: [http://www.ceip.edu.uy/documentos/carpetaarchivos/normativa/circulares/Circular200\\_08.pdf](http://www.ceip.edu.uy/documentos/carpetaarchivos/normativa/circulares/Circular200_08.pdf)
- Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2014). Circular N° 58. Protocolo de inclusión educativa de educación especial. Recuperado de: [http://cep.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular58\\_14.pdf](http://cep.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular58_14.pdf)
- Decreto 379/008. (2008). Investigación en seres humanos. Ministerio de Salud Pública. Recuperado de: <http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/page/2010/02/decreto-investigacion-conseres-humanos.pdf>
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2005). *The sage handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Díaz, E., y Andrade, I. (2015). El Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación regular: estudio realizado en instituciones educativas de Quito, Ecuador. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17 (1), 163-181. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/802/80242935009/>
- Dulzaides, M., y Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12 (2). Ciudad de la Habana. Recuperado de: <http://eprints.rclis.org/5013/1/analisis.pdf>
- Echeita, G., y Verdugo, A. (2008). La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad, en España. Un estudio prospectivo y retrospectivo de la cuestión, vista desde la perspectiva de las organizaciones no

- gubernamentales de personas con discapacidad. Recuperado de: [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Informe\\_final\\_CIDE\\_\\_MARZO\\_08%5B2%5D%5B1%5D%5B1%5D%5B1%5D.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Informe_final_CIDE__MARZO_08%5B2%5D%5B1%5D%5B1%5D%5B1%5D.pdf)
- Fernández, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*, 21, 119-131. Recuperado de: [http://minerva.usc.es/bitstream/10347/6228/1/pg\\_121-134\\_in21\\_1.pdf](http://minerva.usc.es/bitstream/10347/6228/1/pg_121-134_in21_1.pdf)
- Garibaldi, G., y Verdier, G. (2017). *Guía de adecuaciones curriculares*. ANEP: Uruguay.
- Garrido, G., y Viola, L. (2006). Criterios actuales para la clasificación de los trastornos profundos del desarrollo. *Revista de Psiquiatría del Uruguay*, 70 (2), 140-150. Recuperado de: [http://www.spu.org.uy/revista/dic2006/05\\_ps\\_pediat.pdf](http://www.spu.org.uy/revista/dic2006/05_ps_pediat.pdf)
- Garrido, G. (2011). Jornada de concientización sobre TEA. Recuperado de: <http://archivo.presidencia.gub.uy/sci/noticias/2011/03/2011033104.htm>
- Gavilán, C. (2009). Temas de Biblioteconomía. El documento y sus clases. Análisis documental: indización y resumen. Recuperado de: <http://eprints.rclis.org/14605/>
- Grau, C. (1998). *Educación especial: De la integración escolar a la escuela inclusiva*. España: Promolibro.
- Gutiérrez, B., Brioso, A., y Martínez, P. (2017). Perspectiva evolutiva de las alteraciones del desarrollo. En Gutiérrez, B., y Brioso, A. *Desarrollos diferentes*. Madrid: Sanz y Torres.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Instituto Nacional de Estadística. (2011). Censo Nacional. Recuperado de: <http://www.ine.gub.uy/censos2011/index.html>
- Jefferson, G. (1984). Convenciones de transcripción de Jefferson. Recuperado de: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Normas\\_de\\_transcripci\\_n.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Normas_de_transcripci_n.pdf)
- Jiménez, T., Gonzalez, P., y Moreno, J. (2002). La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la discapacidad y de la Salud. *Revista Española de Salud Pública*, 76 (4). Recuperado de: [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1135-57272002000400002](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272002000400002)
- Krippendorff, K. (1980). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Ley 18.331 de protección de los datos personales y acción de "Habeas Data". (2008). Recuperado de: <http://www.bcu.gub.uy/Leyes%20y%20Decretos/Ley%2018331.pdf>
- López Melero, M. (1997). La educación (especial): ¿hija de un dios menor en el mundo de la ciencia de la educación?. *Educación*, 21, 7-17. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn21/0211819Xn21p7.pdf>



- Lopez, T. (2009). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 15 (1), 1-20. Recuperado de: [https://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1\\_5.pdf](https://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.pdf)
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W; Coulter, D., Craig, E., Reeve, A., Schalock, R., Snell, M., Spitalnik, D., Spreat, S., y Tassé, M. (2004). *Retraso Mental: Definición, clasificación y sistemas de apoyo* (10ª edición) Madrid: Alianza. Original en inglés
- Luckasson, et. al (2002). *Mental Retardation, Definition, classification and systems of supports*. Washington: AARM.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9 (1), 123-146. Recuperado de: [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion\\_psicologia/v09\\_n1/pdf/a09v9n1.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf)
- Meresman, S. (2013). *La situación de niños, niñas y adolescentes en Uruguay*. La oportunidad de la inclusión. Uruguay: UNICEF.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2014). *Cuidados como sistema. Propuestas para un modelo solidario y corresponsable de cuidados en Uruguay*. Recuperado de: [http://www.sistemadecuidados.gub.uy/innovaportal/file/34676/1/cuidados\\_como\\_sistema.pdf](http://www.sistemadecuidados.gub.uy/innovaportal/file/34676/1/cuidados_como_sistema.pdf)
- Ministerio de Educación y Cultura. (2011). *Anuario Estadístico de Educación 2011*. Dirección de Educación. Recuperado de: <http://educacion.mec.gub.uy/boletin/Anuario2011/ANUARIO%202011%20-%201-2- %202011%20-%201-2-13.pdf>
- Ministerio de Educación y Cultura. (2017). *Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos*. Recuperado de: <http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/104231/1/protocolo-de-inclusion.pdf>
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración universal de derechos humanos*. París: ONU.
- Naciones Unidas. (1960). *Convención sobre los derechos del niño*. Nueva York: ONU.
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad*. Nueva York: ONU.
- Naciones Unidas. (2016). *Observaciones finales sobre el informe inicial de Uruguay*. Recuperado en: <http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/observaciones-finales-sobre-el-informe-inicial-del-uruguay.pdf>
- Navas, P., Verdugo, A., Arias, B., y Gómez, L. (2010) La conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, Siglo Cero*, 41(3), 28-48. Recuperado de: <https://www.sis.net/documentos/ficha/197760.pdf>
- Organización de los Estados Iberoamericanos. (1997). *Informe sobre el estado actual de la educación para personas con discapacidad*. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/quipu/uruguay/index.html>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales*. Salamanca: UNESCO.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Madrid: IMSERSO.
- Palacios, A., y Romañach. (2006). El modelo de la diversidad. La bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. Recuperado de: [file:///C:/Users/w8/Downloads/articulos\\_20062007204322.REC04.pdf](file:///C:/Users/w8/Downloads/articulos_20062007204322.REC04.pdf)
- Palacios, A., y Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Parrilla, A., Gallego, C., y Murrillo, P. (1996). El análisis del aula: una propuesta ecológica. En Parrilla, A., y Zabalza, M. *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- Poder Ejecutivo. (2016). Decreto N° 117.016. Servicio de asistentes personales para cuidados de larga duración para personas en situación de dependencia severa. Recuperado de: <http://www.sistemadecuidados.gub.uy/innovaportal/file/61859/1/16.04.25---decreto-117.016---ap.pdf>
- Poder Legislativo. (2008). Ley N° 18.437. Ley general de educación. Uruguay. Recuperado de: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ley18437.htm>
- Poder Legislativo. (2010). Ley N° 18.651. Protección integral de Personas con Discapacidad. Recuperado de: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ley18651.htm>
- Poder Legislativo. (2015). Ley N° 19.353. Sistema Nacional Integrado de Cuidados. Recuperado de: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp6471911.htm>
- Prego, L. (1999). *Autismos: Revisando conceptos*. Montevideo: Trilce.
- Programa Nacional de Discapacidad. (2015). Trastorno del Espectro Autista. MIDES. Recuperado de: [http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/41125/1/librotea\\_final.pdf](http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/41125/1/librotea_final.pdf)
- Puig de la Bellacasa, R. (1990). Concepciones, paradigmas y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad. En *Discapacidad e información*. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
- Riviere, A. (2002). *IDEA: Inventario de Espectro Autista*. Buenos Aires: Fundec.
- Rodríguez, D., y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Eureka Media

- Ruiz, J. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto colombiano para el fomento de la educación superior.
- Secretaría de Accesibilidad para la Inclusión. (2016). A diez años de la Convención. *Rampa*, 13, 14-21. Recuperado de: <http://www.montevideo.gub.uy/sites/default/files/biblioteca/rampa-13-web.pdf>
- Secretaría de Gestión Social para la Discapacidad. (2015). Puertas que se abren, educación inclusiva. *Rampa*, 15, 23-25. Recuperado de: <http://www.montevideo.gub.uy/sites/default/files/biblioteca/rampa-15-web.pdf>
- Schalock, R. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Siglo Cero*, 40 (1), 22-39. Recuperado de: <http://sid.usal.es/idsocs/F8/ART11724/Schalock.pdf>
- Schalock, R., y Verdugo, A. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 41 (4), 7-21. Recuperado de: [http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/sc\\_236.pdf](http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/sc_236.pdf)
- Skliar, C. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, el cuerpo y de la mente. *En Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Recuperado de: [https://www.canales.org.ar/archivos/lectura\\_recomendada/Skliar-Santilla-1.pdf](https://www.canales.org.ar/archivos/lectura_recomendada/Skliar-Santilla-1.pdf)
- Skritic T. (1997). La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva En Franklin, B. *Interpretación de la discapacidad*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (2009). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós Ibérica.
- Tesis de Doctorado. (2012). *La inclusión de niños y niñas con trastorno del espectro autista en las escuelas de la ciudad de México*. Inglaterra: Facultad de Humanidades. Universidad de Manchester.
- UNESCO. (1990). Declaración mundial de educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje. Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF)
- UNESCO. (2000). Foro mundial sobre la educación: Informe final. Recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa)
- UNESCO. (2004). Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas. Recuperado de: [http://sid.usal.es/idsocs/F8/FDO23200/temario\\_abierto\\_educacion\\_inclusiva.pdf](http://sid.usal.es/idsocs/F8/FDO23200/temario_abierto_educacion_inclusiva.pdf)

- UNESCO. (2008). Conferencia internacional de Educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Recuperado de: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-4\\_\\_Spanish\\_.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf)
- UNICEF (1989). Convención de los Derechos del Niño. Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Vázquez Sixto, F. (1996). El análisis de contenido temático. Objetivos y medios en la investigación psicosocial (Documento de trabajo). Recuperado de: [http://psicologiaysociologia.files.wordpress.com/2013/03/fecc81lixvacc81zquez-sixto\\_el-anacc81lisis-de-contenido-temacc81tico.pdf](http://psicologiaysociologia.files.wordpress.com/2013/03/fecc81lixvacc81zquez-sixto_el-anacc81lisis-de-contenido-temacc81tico.pdf)
- Verdugo, M. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre retraso mental de 2002. *Siglo Cero*, 34, 5-19. Recuperado de: [http://inico.usal.es/publicaciones/pdf/AAMR\\_2002.pdf](http://inico.usal.es/publicaciones/pdf/AAMR_2002.pdf)
- Verdugo, M. (2003). La concepción de discapacidad en los modelos sociales. En Verdugo, M., y Jordán de Urríes, F. *Investigación, innovación y cambio: V Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- Verdugo, A., Crespo, M., y C, M. (2013). Clasificación de la discapacidad. En Verdugo, A., y Schalock, R. *Discapacidad e inclusión: Manual para la docencia*. Salamanca: Amarú.
- Verdugo, A. (2017). Personas con discapacidad intelectual. En Gutiérrez, B., y Brioso, A. *Desarrollos diferentes*. Madrid: Sanz y Torres.
- Viera, A. (2012). Concepciones y estrategias educativas en el caso de parálisis cerebral en la educación especial pública uruguaya. Tesis de Maestría en Psicología y Educación. Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República.
- Viera, A., y Zeballos, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible. *Psicología, conocimiento y sociedad*, 4 (2), 237-260. Recuperado de: <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/243/227>
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo
- Wing, L., y Goud, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of autism and development disorders*. 9(1)11-20.
- Zeballos, Y. (2015) Concepciones de infancia con discapacidad e inclusión educativa en estudiantes de magisterio de Lavalleja. Tesis de maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas. Montevideo: Facultad de psicología, Universidad de la República. Uruguay.

## **Anexos**

A continuación se presenta las pautas de entrevistas a los informantes calificados, guía de observación, modelo del consentimiento informado y hoja de información. También se exponen la convención de transcripción de Jefferson, un ejemplo de entrevista y dos registros de observación de las clases de cuarto y sexto año.

### **1. Pautas de entrevistas**

#### **1.1. Pauta de entrevista Maestra Directora**

- 1- ¿Hace cuánto trabaja como directora de la Escuela?
- 2- ¿Cuál es el proyecto institucional de la Escuela?
- 2- ¿Cómo se desarrollan los procesos de inclusión educativa de los niños con discapacidad?
- 3- ¿Cuántos procesos de inclusión educativas realiza la Escuela en este año?
- 4- ¿Qué tipos de discapacidad presentan los niños?
- 5- ¿Cómo ha sido el enfoque y las estrategias para este año con respecto a la inclusión educativa de niños con discapacidad?
- 6- ¿La Escuela tiene apoyo desde CEIP y Educación especial?
- 7- ¿Concurren a la Escuela Maestras Itinerantes de Educación Especial?
- 8- ¿Le parece que hay avances en los procesos escolares de los niños incluidos?
- 9- ¿Cuáles han sido las barreras que se han presentado en la Institución para que se efectúe de manera exitosa la inclusión educativa la institución?
- 10- ¿Las familias participan en las actividades de la Institución?
- 11- ¿Cómo es la participación de las familias en los procesos educativos de estos niños? (son presentes, ausentes, intermedio)
- 12- Teniendo en cuenta tu experiencia en la temática, ¿qué destacarías de la inclusión educativa de niños con discapacidad?

#### **1.2. Pautas de entrevistas Maestras**

- 1- ¿Cuánto hace que trabaja como maestra en esta Escuela?
- 2- ¿Tiene experiencia previa en el trabajo en grupos con niños con discapacidad?
- 3- ¿Tiene formación en el área de inclusión educativa de niños con discapacidad?
- 4- ¿Cómo es el trabajo en la Escuela con respecto a la Inclusión educativa de niños con Discapacidad?
- 5- ¿Cómo se desarrollan las inclusiones educativas de estos niños en la Escuela?
- 6- ¿La escuela tiene apoyo desde CEIP y Educación Especial?
- 7- Con respecto a tu clase, ¿cuántas inclusiones tienes este año?

- 8- ¿Cuáles son los diagnósticos de los niños?
- 9- ¿Cómo han sido los procesos de Inclusión de estos niños?
- 10- ¿En qué áreas tienen más dificultades?
- 11- ¿Cómo ha sido la planificación de las actividades curriculares?
- 12- ¿Le parece que los niños incluidos han avanzado?
- 13- ¿Cuáles son las barreras para que se efectúe de manera exitosa la inclusión educativa en la Institución?
- 14- ¿Cómo es la participación de la familia en el proceso educativo de estos niños?
- 15- ¿Cuáles son las barreras para que se efectúe de la manera adecuada?
- 16- ¿Qué destacaría de la Inclusión educativa de niños con Discapacidad?

### **1.3. Pautas de entrevistas para padres**

- 1- ¿Cuánto años tiene su hijo?, ¿Con quién vive?
- 2- ¿Qué diagnóstico presenta?
- 5- ¿Cómo fue la inserción del niño al sistema educativo común?
- 6- ¿Cómo ha sido la experiencia educativa de su hijo?
- 7- ¿Tuvo acompañante pedagógico en algún momento?
- 8- Además de ir a la escuela común ¿Concorre a escuela especial?
- 9- ¿Concorre a tratamientos con diferentes profesionales en centros especializados?
- 8- ¿Ha habido avances en el proceso educativo de su hijo?
- 9- ¿En qué áreas tienen más dificultades?, ¿Se han presentado barreras en el proceso de inclusión de su hijo?
- 10- ¿Cómo es el trabajo de la Escuela con respecto a la Inclusión educativa de niños con Discapacidad?
- 11- ¿Cuáles son las barreras para que se efectúe de manera exitosa la inclusión educativa?
- 12- ¿Cómo ha sido la participación de usted y su familia en el proceso educativo de su hijo?
- 13- ¿La escuela ha tenido apertura, le ha dado un lugar para que participe y se involucre?
- 14- ¿Qué destacaría de la Inclusión educativa de niños con Discapacidad?
- 15- Además de su experiencia personal, ¿Se ha formado en la temática de discapacidad?

## ***2. Pauta de observación participante***

Observación N°:

Fecha:      Hora:

Investigadora:

Centro educativo:

Clase:

Instancia:

Duración:

Espacio físico: aula

        Patio

        Gimnasio

Actividad:

Materiales:

Estrategia docente:

Actitudes de los niños:

Colaboración: entre pares

        Con adultos

        Docente-alumno

Observaciones:

### **3. Nota de información y consentimiento informado**

#### **3.1. Nota de información para los participantes de la investigación**

El fin de este documento es brindar información sobre los objetivos, la importancia de su participación y los beneficios del estudio. La responsable del estudio es la Psicóloga Mary Davila, estudiante de la Maestría Psicología y Educación de la Facultad de Psicología (UDELAR). Actualmente se encuentra llevando a cabo la investigación sobre los procesos de inclusión educativa de niños con discapacidad intelectual y trastorno espectro autista en una escuela común de Montevideo.

El objetivo de la investigación es estudiar los procesos de inclusión educativa de niños con discapacidad que se encuentren insertados en la educación común, identificar si existen barreras en la inclusión educativa y conocer la perspectiva de los padres de dichos niños. En el estudio se pretende realizar observaciones de la jornada escolar (tanto en el aula como en el recreo), entrevistas al personal docentes, directivo y a los padres de niños con discapacidad intelectual de aproximadamente una hora de duración.

Las entrevistas serán grabadas para obtener la mayor información posible y consistirán en una serie de preguntas sobre la temática planteada. En el caso de los padres de niños con discapacidad, se le solicitará una entrevista de manera voluntaria para conocer su perspectiva sobre el tema. Para llevar a cabo las observaciones en la jornada escolar se solicitará autorización a las autoridades de la escuela y a los padres de dichos niños, las mismas serán una vez en la semana y se garantizará el anonimato de su hijo, protegiendo sus datos personales.

Este estudio no presenta riesgos para usted o para la salud de su hijo/a o alumno/a. Todo lo que surja de su participación será registrado, la información será anónima y confidencial, solo se utilizará con fines de investigación. Su participación es voluntaria y libre, no tendrá remuneración ni compensación económica, puede retirarse o finalizar la entrevista cuando usted lo desee y sin tener la obligación de dar cuenta de su decisión. Por cualquier consulta puede contactarse con la responsable de la investigación. Al finalizar el estudio, se le informará sobre los resultados.

Por mayor información puede contactarse vía correo a la responsable del proyecto. Lic. en Psicología Mary Dávila (correo y celular).



### 3.2. Modelo de consentimiento informado para participantes

Por este medio se pretende informarles que la Psicóloga y estudiante de la Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología (UDELAR), Mary Dávila. Actualmente se encuentra realizando una investigación sobre los procesos de inclusión educativa de niños con discapacidad intelectual y Trastorno Espectro Autista en la escuela común N° \_\_\_\_ de la ciudad de Montevideo.

El objetivo del estudio es analizar los procesos de inclusión educativa de niños con discapacidad que se encuentren insertados en la educación común, observar si existen barreras y conocer la perspectiva de los padres de dichos niños. En el estudio se pretende realizar observaciones de la jornada escolar (tanto en el aula como en el recreo), entrevistas al personal docentes, directivo y a los padres de niños con discapacidad de aproximadamente una hora de duración. En el caso de los padres de niños con discapacidad, se le solicitará una entrevista de manera voluntaria para conocer su perspectiva sobre el tema. Si accede a que se realicen las observaciones, las mismas serán una vez en la semana y se garantizará el anonimato de su hijo, protegiendo sus datos personales.

Los resultados de este estudio serán útiles para conocer en profundidad la situación educativa de los niños con discapacidad intelectual y TEA en Uruguay, será información valiosa para los docentes, las familias y servirá como insumo para la creación de nuevas políticas públicas en esta área. El mismo no presentará riesgos para usted o para la salud de su hijo/a. Todo lo que surja de su participación será registrado, la información será anónima y confidencial, solo se utilizará con fines de investigación. Su participación y la de su hijo/a es voluntaria y libre, no tendrá remuneración ni compensación económica, puede retirarse o finalizar la entrevista cuando usted lo desee. Al finalizar el estudio, se le informará sobre los resultados.

Por mayor información o duda puede dirigirse vía mail a la responsable del proyecto. Lic. en Psicología Mary Dávila (correo).

Muchas gracias por su atención y participación.

Firma del participante \_\_\_\_\_

Contrafirma y Cédula de Identidad \_\_\_\_\_

Nombre y firma de la investigadora \_\_\_\_\_

#### 4. Convenciones de transcripción de Jefferson

SÍMBOLO	NOMBRE	USO
[texto]	Corchetes	Indica el principio y el final del solapamiento entre hablantes.  Pienso que no [puedo]  [no puede] hacerlo
=	Signo de igual	Indica un cambio de turno sin interrupción.  Quiero decir que=  =que tienes que marchar
(# de segundos)	Pausa	Un número entre paréntesis indica la duración, en segundos, de una pausa en el habla.  (0.3) (2.4)
(.)	Micropausa	Una pausa breve, normalmente menos de 0.2 segundos.
. o ↓	Punto o flecha hacia abajo	Preceden a una bajada marcada de entonación.
? o ↑	Signo de interrogación o flecha hacia arriba	Preceden a una subida marcada de entonación.
,	Coma	Indica una subida o bajada temporal en la entonación.
-	Guión	Indica una finalización brusca o la interrupción brusca de una palabra o sonido.  Claro-

<b>&gt;texto&lt;</b>	Símbolo de	Indica que el texto entre los símbolos se dijo de mayor que/ una forma más rápida de lo habitual para el menor que hablante.
<b>&lt;texto&gt;</b>	Símbolo de	Indica que el texto entre los símbolos se dijo de menor que/ una forma más lenta de lo habitual para el mayor que hablante.
<b>°</b>	Símbolo de graduación	Indica susurro o expresiones más silenciosas que el resto.  °Es que no quiero hacerlo°
<b>MAYÚSCULAS</b>	Texto en mayúsculas	Indica grito o expresiones más sonoras que el resto.
<b><u>subrayado</u></b>	Texto subrayado	Indica palabras o partes de palabras que son acentuadas por el hablante
<b>⋮</b>	Dos puntos(s)	Indican la prolongación del sonido inmediatamente anterior.  Fantás:⋮:tico
<b>(hhh)</b>		Exhalación audible
<b>? o (.hhh)</b>		Inhalación audible
<b>( texto )</b>	Paréntesis	Fragmento incomprensible o del que se tienen dudas. Puede ir acompañado de especificación de tiempo.  (no comprensible 3.4)
<b>(( cursiva ))</b>	Doble Paréntesis	Anotación de actividad no-verbal  (( <i>sonríe mientras habla</i> ))
<b>(x)</b>		Duda o tartamudeo  Yo (x) yo creo que

---

<b>£palabras£</b>	Libra esterlina	El símbolo de las libras esterlinas encierra mensajes en “voces de sonrisa”
-------------------	--------------------	---

---

## **5. Registro de entrevista**

**E-Hola, empezamos con la entrevista, la entrevista es como te decía, para profundizar ciertos temas que a veces en el aula no se pueden hablar.**

**E- ¿Cuánto hace que trabajas como maestra aquí en la escuela?**

M2-En esta escuela es el primer año que trabajo, tengo \* años de trabajo en escuelas.

**E- Con niños con discapacidades o dificultades; ¿este sería tu primer año?**

M2- No, he tenido clases en las prácticas en donde había niños con algún tipo de discapacidad o algún trastorno específico y en los años anteriores, en ambos años anteriores tuve niños incluidos, en ambos casos, uno era en esta escuela.

**E- ¿Hace tiempo que trabajas en esta escuela?**

M2-No en esta escuela solo este año, mi primer año de trabajo trabajé en esta escuela de tarde, que es otra escuela que igual había un niño con asperger en mi clase. El año pasado también tenía varias inclusiones, algunos con diagnóstico, otros sin diagnóstico porque era primer año y recién los chicos están como en proceso.

**E- ¿Cuál es tu idea de la inclusión educativa?, ¿Qué piensas sobre eso?**

M2-Bueno, yo creo que la inclusión educativa viene de un macroconcepto que es la escuela como institución, en la medida en que uno apoya una escuela universal de alguna forma, ya el ideal desde Varela en adelante, esa escuela que pueda recibir a todos y que sea una escuela a que todos puedan ir, estén las puertas abiertas a todos, que no se tenga que pagar, que no importa la religión, la opinión política y demás, en ese sentido todos tienen que ser parte de esta escuela. La inclusión se desprende de ahí, en la medida en que no tiene por qué ser excluido de la escuela por tener alguna discapacidad intelectual o trastorno específico.

Desde mi postura es así, que la escuela debiera ser inclusiva. Si creo que no están dadas las condiciones para que sea efectiva esa inclusión. Creo que la inclusión se recibe, que la

inclusión se atiende, en la medida en que la escuela puede, en la medida en que el docente puede, en la medida en que la familia apoye, pero no se recibe alguna ayuda de alguna forma desde el sistema para favorecer esta inclusión. Creo que los chiquilines con inclusión requieren de una atención distinta, requieren de espacios distintos, tienen necesidades distintas que otros niños y que muchas veces en una clase como esta de 28 niños los niños incluidos no pueden ser atendidos como deberían ser, con el tiempo que se les tiene que destinar. Creo que en realidad va por ahí, yo estoy de acuerdo con la inclusión y creo que tendría que ser un pilar dentro de la escuela y dentro del sistema educativo uruguayo, pero creo que no está siendo de alguna forma atendida desde las políticas educativas. Tendría que ser, si se decide efectivamente que haya inclusión tiene que ser controlada, tiene que haber un número de inclusiones controlado por clases y tiene que tener los apoyos correspondientes.

**E- ¿A qué apoyos te refieres?**

M2- Por ejemplo, en mi caso el niño que está en mi clase con inclusión tiene trastorno del espectro autista que es asperger, entonces él requiere estar en continuo movimiento, hace un esfuerzo para controlarse, para estar en la clase y por ser sexto año requiere cierta quietud y él lo ha incorporado y lo maneja bárbaro, hay momentos en que él necesita moverse, necesita estar en movimiento lo que lo ayuda a autorregularse y poder continuar con lo que uno le solicita y entonces la escuela no cuenta con un espacio donde él pueda ir y descargar, tomar un minuto, respirar, salir un poco del griterío de una clase. Incluso a veces con él manejamos; “¿querés ir al baño?”, “¿querés refrescarte un poquito?”, entonces ya sé que él va y hace el recorrido más largo para llegar al baño y va en movimiento para tomar su tiempo y es un acuerdo que yo hago con él de alguna forma, pero yo creo que debiera ser un espacio contemplado, un espacio donde pueda satisfacer esas necesidades, de movimiento, de creación.

**E- ¿Un espacio como un salón?**

M2- Y, podría ser, tendría que estar pensado y visto, pero podría ser un salón donde haya un clima adecuado donde estén los que necesiten ese salón, como una situación de autorregulación. Necesito este espacio, voy y vuelvo a la clase como un escape un poco a la exigencia que implica la clase para algunos niños. Yo creo que incluso la escuela no cuenta con los profesionales que necesita para atender las inclusiones, en muchos casos se requiere que el docente deje a los demás compañeros con alguna tarea o a veces con alguna situación para poder atender necesidades de los niños incluidos que tienen que ser atendidas en algún momento si hay algún tipo de crisis que no es el caso de este niño pero si de otros niños, que si hay algún episodio de frustración que necesite, que el docente esté ahí, que lo converse, que lo contenga entonces desde este lugar el sistema nos provea apoyos.

**E- ¿Qué profesionales te parece que son necesarios?**

M2- Yo creo que depende siempre de la inclusión y del manejo de la escuela, yo creo que un psicólogo en la escuela sería lo ideal, un psicólogo podría jugar ese rol de conocer a los demás y crear ese vínculo de apoyo y crear también ese espacio de contención de bueno, me está pasando algo y poder conversarlo con el psicólogo de la escuela.

**E- ¿Qué contenga a los docentes y a los niños?**

M2- Sin dudas que a nosotros también, pero creo que es importante que, en la escuela pasan cosas con estos chiquilines de mucho nivel emocional ya sea de hacer un trabajo y sentir la frustración de no poder terminarlo, ya sea perder un lápiz y no poder manejar el perder un lápiz por una cuestión de estructura y de manejo, entonces esas situaciones tienen que poder ser contenidas por un profesional, nosotros hacemos lo que podemos en la logística de la clase pero en ocasiones implica estar conversando media hora con el niño y dejar esa media hora de alguna forma de autorregulación al grupo, siempre tenés que estar buscando un equilibrio.

En la medida que pueda haber un profesional que atienda esto, que no quiere decir que el docente no lo va a atender porque hay situaciones mínimas, simples que se pueden atender dentro de una clase, pero hay veces que se posterga a estos chiquilines por la dinámica de la clase por el seguimiento del día. Yo creo que en el caso particular de este niño no necesitaría una maestra especializada ni una maestra de apoyo, pero en muchos casos sí, una maestra que pueda acompañar el proceso educativo.

**E- ¿una maestra itinerante?**

M2- Podría ser maestra itinerante, a ver, que se pueda flexibilizar de alguna forma cuestiones para que el niño pueda ir logrando a sus ritmos ciertas cosas, no se le puede exigir al ritmo de toda la clase, ojo, hay niños que sí y hay niños que no, en este caso tiene un desempeño académico muy bueno entonces no es un problema lo educativo.

**E- ¿A nivel intelectual no hay ninguna dificultad?**

M2- No hay ninguna dificultad. Él no tiene una discapacidad intelectual que es lo que charlábamos recién, que provoque que el necesite tareas adaptadas o necesite un acompañante terapéutico, no lo necesita en ese sentido, pero bueno lo que se trabaja con él es lo de los vínculos sociales, de acompañarlo, ayudarlo a resolver situaciones simples que para él se vuelven complejas y no las puede manejar como era lo del lápiz. Llega el fin de la clase, estaba guardando todo y no encuentra la cascola y empieza una situación que no se

puede manejar y empieza el llanto y empieza a ponerse muy nervioso en algo tan simple como es perder una cascola y bueno, ayudar a manejar esas situaciones que creo que es lo que él va aprovechando más de la clase, aprender cómo puedo solucionar ciertas cosas, en qué medida pedir ayuda, en qué medida lo puedo solucionar yo.

**E- ¿Sentís que ha mejorado o que se mantienen esas actitudes de no poder autorregularse y decir, “yo busco el lápiz”, o siempre viene y te pide ayuda?**

M2-Bueno, yo creo que tiene sus momentos, sus altibajos como toda situación, yo creo que sí, que ha mejorado un montón, pero creo que los procesos se ven muchos a lo largo de la escolaridad. Sin duda que veo cambios en lo que va del año, pero tenemos la suerte de tener maestros en la escuela que están hace tiempo y que fueron maestros de estos niños que llegan a sexto y poder escuchar las características de cómo eran esos niños desde hace unos años y como son ahora.

Realmente se ve un proceso fantástico, procesos en los que hay cambios de conducta radicales, para bien, se ven situaciones de aprendizaje, mucho más buenas, situaciones de manejo en la escuela mucho más buenas, son niños que llegan a sexto y se manejan sin problemas, que le podés pedir un mandado y va a ir sin problema a la dirección o a la secretaría, se va a poder vincular con los adultos que se tenga que vincular, más allá de su dificultades logra buscar salidas, una situación puntual; a principio de año la familia e olvidaba de poner merienda y la situación era de una crisis, de llorar y no saber cómo salir de esa situación.

Y hoy por ejemplo no encontró la merienda, y el planteo fue; mi mamá se olvidó de la merienda, no la encuentro, ¿le puedo pedir a la muchacha de la cantina y mañana le pago? Le digo; bueno dale andá. Y él va solo y negocia con la muchacha de la cantina, esos son pequeños logros que hacen a que él vaya generando una autonomía, necesaria, entonces, sin dudas, hay ocasiones en que él se frustra mucho más y otras en las que ha aprendido a mejorar, yo creo que igual este proceso va muy acompañado del trabajo de la familia, es una familia muy presente que viene a la escuela cuando se la llama pero también a veces se acerca sin ser llamada para consultar cómo va, cómo lo ven, cómo lo pueden ayudar, están muy preocupados con el próximo ingreso al liceo y tomar las mejores decisiones para que pueda estar contenido.

**E- Está en una etapa en la que está terminando la escuela y viene como la transición hacia la educación media.**

M2- Si es sumamente compleja porque la familia lo toma como una decisión importante, es un niño al que le cuestan los cambios y que tampoco está dentro de las posibilidades llevarlo a un liceo y cambiarlo y cambiarlo después, entonces ellos tratan de buscar una decisión que sea definitiva y que sea la correcta de alguna forma.

Están haciendo todas las averiguaciones, están revisándolo entre ellos y analizándolo, pero sin duda la familia cumple como te digo, con un rol fundamental de acompañar de siempre estar abierta a los que los docentes les planeamos para mejorar y se suma también que el niño está haciendo también un acompañamiento por fuera de la escuela con terapeutas, acompañamiento de la psicóloga, la psicóloga ayuda un montón, se acerca a la escuela, cuenta lo que está trabajando, nos cuenta que es lo que él le plantea a ella como problemática de la escuela, me parece que eso es bien rico también, porque que los técnicos se puedan acercar y podamos trabajar en conjunto, hay una comunicación muy fluida, incluso si hay situaciones siempre está abierta a que yo pueda comunicarlo y ella lo pueda tratar afuera de la escuela si hay una situación que no se pudo cerrar digamos, concluir dentro de la escuela.

**E- ¿Ella le da herramientas para manejar ciertas situaciones?**

M2-Ella, claro, te da pautas de pautas de manejo, incluso a comienzo del año conversamos un montón sobre la ubicación en la clase por ejemplo, es un niño que como te decía necesita mucho movimiento, entonces se le proponía sentarse en el fondo del salón para que tuviera espacio para regularse, para moverse, después yo estuve probando que el estuviera en otros lugares como focalizando un poco más a la socialización y ahora está adelante, al medio y no ha tenido ningún inconveniente y se levanta cuando necesita algo y a veces se levanta y mueve y da unas vueltas, pero no ha tenido ningún inconveniente y ha estado en distintos lugares hemos tratado de cambiar los compañeros con los que se sienta, de poder generar eso de que vaya encontrando distintos lugares y el lo ha manejado muy bien.

**E- ¿Y el relacionamiento con los compañeros cómo es? Son niños que lo han acompañado en todo el proceso también.**

M2-Bien, eso es lo más complicado. Ellos son un grupo que han venido desde toda la escolaridad, algunos han ingresado después y algunos se han ido y demás. La escuela tiene un solo grupo por grado, entonces eso hace que todos los compañeros desde primero estuvieran juntos. Entonces pasa, que, sin dudas esto dentro de su trastorno es lo más complicado, el vínculo con los demás. Él ha logrado vincularse sobre todo en relación a la necesidad de alguna forma, si necesita algo lo pide, si necesita trabajar en grupo se levanta y va a trabajar un compañero, el no elige de alguna forma el relacionamiento para tiempos libres, pero si para cuando lo necesita, lo soluciona.



En los tiempos en que tienen recreo adentro, por ejemplo, que las actividades son más limitadas que pueden jugar a juegos de mesa, dibujar, tuti-fruti, conversar, el sabiendo jugar a ciertos juegos de mesa y disfrutando de ciertos juegos de mesa igual prefiere tener una hoja y dibujar o caminar por el salón y observar, entonces trata como de mantenerse un poco al margen de las actividades de los compañeros. De todas formas, en los trabajos en grupo él hace un gran esfuerzo y lo puede sostener. Por momentos como que se distrae o se queda un poco por fuera de los trabajos y demás, incluso en los trabajos en colectivo requiere una llamada de atención, ¿Cómo vas?, ¿Estás trabajando?, y bueno como que ahí él vuelve a focalizar de alguna forma. Pero sin dudas que es el mayor desafío, pero él lo ha logrado bien y cuando se vincula se vincula de forma muy acertada, pero sin dudas que es una de las dificultades.

#### **E- Además de la dificultad adaptativa, de adaptarse a todos los espacios....**

M2-Claro, yo creo que además tiene una dificultad importante que tiene que ver como a nivel organizativo, él es muy organizado con sus cosas, muy organizado con sus cuadernolas, con sus lápices, con todo, pero con las actividades le cuesta un poco adaptarse, nosotros vamos a cierta hora a inglés, yo diez minutos aviso; chicos quedan diez minutos, vamos terminando las tareas, vamos organizando todo y él siempre termina siendo el último que va, el último en guardar, como que le cuesta un poco seguir esos ritmos.

#### **E- ¿Es como más lento que sus compañeros?**

M2- Es como que espera:: hasta el último momento para empezar a guardar, no prevee eso de:: quedan cinco minutos, voy guardando, así ya estoy pronto. No, él trata de seguir, se pone muy nervioso cuando no termina las tareas, eso hace que a veces tenga ciertos enojos con los compañeros porque no terminan la tarea a tiempo, se pone nervioso si otros terminan y él no, se exige un montón, trabaja muy bien y él sabe que trabaja muy bien y siempre se exige a esa altura, se exige trabajar muy bien.

#### **E- ¿Es muy perfeccionista en eso?**

M2- Es muy perfeccionista, tiene algunas cuestiones en que está trabajando la psicóloga, de inseguridad, de venir y de preguntarte, de; "¿acá entonces respondo esto?", y bueno uno insiste; "tú ya lo sabes, lo estuvimos conversando", y bueno y él responde y dice; "bueno, si lo sé" y va y escribe, pero siempre está buscando como esa aprobación.

#### **E- Como reforzarle un poco la autoestima y la seguridad.**

M2- Y la seguridad, que si (x) si duda lo están haciendo desde la casa, desde la terapia.

**E- Es todo como un trabajo en equipo; desde acá el trabajo que hacés con él, es muy importante, el trabajo de la familia que lo contiene lo estimula y lo apoya y también desde el acompañamiento terapéutico que tiene de la psicóloga, ¿es cómo un equipo, ¿no?**

M2- Es todo un equipo, que se ve en estos casos que funciona la comunicación, eso es lo importante, a veces tiene un montón de personas que comparten con él pero está fragmentado ese trabajo::, yo creo que por lo menos una comunicación, saber en qué se está trabajando, saber las preocupaciones de cada parte es importante, y él lo sabe, sabe que de alguna forma nosotros todos estamos atendiendo su necesidad y demás.

**E- Y el apoyo desde la dirección y de la institución ¿Cómo es con respecto a la inclusión de él?**

M2- La dirección y la escuela en general yo resalto que es una escuela que realmente defiende la inclusión, trabaja para la inclusión, trabaja para todos los niños y focalizando en que todos puedan sentirse bien en este ambiente, en este sentido es que la dirección ha logrado que, si bien no son muchísimos niños, pero son un número importante, la dirección conoce a todos los niños, sabe prácticamente las historias de todos los niños, conoce a la familia de todos los niños y eso genera que los chiquilines estén contenidos en una institución donde todos los conocen, donde todos saben cómo ayudarlos, desde los profesores, hasta la dirección, hasta los docentes. Y que además sea realmente atendido por la institución, yo creo que eso es lo valioso, son casos que no son casos de la clase, de la maestra, no, son casos de la institución y se toman como tales y se toman desde ese lugar, si bien es la maestra la que está a cargo, es la que lleva más la mirada sobre los casos porque es la que lo ve todo el tiempo, es la que puede hacer las evaluaciones de proceso y demás, sin duda que en la medida que se conversa con la familia y demás, la mayoría de los casos se los hace desde la institución, con la presencia de la directora y buscando eso, que se vea que en realidad que los que estamos preocupados es toda la escuela, no es (x) es la preocupación aislada de un docente, no viene por ahí.

**E- Es la escuela la que de alguna forma acepta hacerse cargo de esa inclusión y hacer todo lo que esté a su alcance para poder ayudar.**

M2- Sin dudas la escuela ha logrado mecanismos buenos para la inclusión como son las clases por ejemplo, se contratan profesores de distintas áreas que buscan eso, crear otros espacios y potenciar otras cosas sobre todo en chiquilines que tienen discapacidades intelectuales, chiquilines que en el trabajo áulico no ven o no se sienten satisfechos con sus logros, que puedan tener otros espacios donde si lo sientan, ya sea arte, ya sea teatro, ya sea

música. Entonces se ha ampliado un poco esta rama artística, para, si bien son contenido que están dentro del programa, que los docentes los trabajamos, se ha creado un espacio específico para ello más allá del trabajo de aula, un espacio donde hay un docente, donde es otra persona la que guía el trabajo con otra propuesta distinta.

**E- Es que a ellos les sirve para adaptarse a otros docentes, a otros ambientes, ¿no?**

M2- Sin duda, y son propuestas en las que se trata de que se rompa un poco ese trabajo que implica que el estar quieto, el estar leyendo un texto, el estar escribiendo un texto, si bien en la escuela hacemos un montón de tareas que implican movimiento, estos talleres creemos que son importantes desde ese lugar, desde que la propuesta que se plantea es distinta, la postura de los chiquilines tiene que ser distinta, la actitud del docente también es distinta, es distinto el ambiente que se genera, entonces el poder encontrar y conocer distintos ambientes para saber en cuales yo me puedo mover mejor de alguna forma, en cuales me siento más cómodo y que son desafíos distintos.

**E- Y en el caso de este niño le va a servir para educación media que tiene una diversidad de asignaturas y de espacios, también va a tener una preparación.**

M2- Sin duda, y yo creo que se focaliza en todos además de este cambio de asignatura, se focaliza en todos, el trabajo con el otro, entonces el trabajo en grupos, desde educación física se trabaja un montón en grupo, teatro, son actividades que exigen el otro como parte de mi proceso, entonces se trabaja desde ahí que es el mayor desafío de todos los chiquilines, incluso de chiquilines que no tienen ningún diagnóstico específico y que tienen dificultades para relacionarse con otro, entonces yo creo que desde ese lugar estas actividades fortalecen estas habilidades que van más allá de los contenidos programáticos a enseñar, no.

**E- Que apuestan como a potenciar otras áreas. ¿Y cuáles te parecen que serían como las dificultades que hay como a nivel general en el sistema para que se efectúe la mejor manera de inclusión educativa de estos niños?**

M2- Yo creo que siempre, sin dudas tiene que ver con intenciones, pero desde las políticas educativas, desde el discurso de las políticas educativas está la inclusión, entonces de alguna forma se podría inferir que no es que hay intenciones de no promover la inclusión, por el contrario hay intenciones de promoverla, entonces yo quiero creer o creo de alguna forma que hay limitantes económicas que siempre las hay en el desarrollo de estas estructuras un poco renovadoras de cambiar dinámicas educativas, tener niños incluidos implica cambiar dinámicas educativas.

## **E- Es un proceso de cambio**

M2- Es un proceso de cambio, estos docentes que nosotros contamos, estas actividades que nos parecen interesantes, son actividades que se pagan desde la comisión fomento, no se pagan desde primaria, entonces yo creo que cada escuela, partiendo de lo que cree y hacia dónde quiere ir y desde lo que entiende por inclusión y desde lo que entiende por acompañamiento de esa inclusión es que plantea los recursos que necesita, y en la medida en que la escuela lo plantea seguramente otras escuelas lo planteen distinto. Entonces es difícil también generar un plan de inclusión en donde todas las escuelas tengan ciertas cosas, yo no sé si eso funcionaría tampoco, yo creo que deberían ser más flexibles las posibilidades de creación y de inventiva de cada escuela de lo que necesite. Cada escuela crea espacios en la medida de lo que cree que es beneficioso para sus alumnos.

## **E- Y de los recursos que tiene también.**

M2- Y de los recursos que tiene también, sin dudas. No se cuenta con recursos extras, incluso hay escuelas que cuentan con maestra de apoyo, y hay escuelas como esta que tiene inclusiones en todas las clases y no tiene maestra de apoyo, entonces digo, sin dudas que hay una parte económica que desde el sistema creo yo influye en que no se cuente con todos los recursos que nos gustaría contar.

## **E- ¿Te parece que ese factor económico ayudaría mucho a que sean más exitosas las inclusiones?**

M2- Sin dudas, es relativo, nosotros siempre decimos que es relativo el éxito de las inclusiones, porque en qué medida una inclusión es exitosa, es difícil de evaluar, incluso un niño con cierta discapacidad intelectual o un trastorno específico porque, ¿qué es lo que tiene que lograr este niño?

Entonces uno siempre, incluso con los demás compañeros también, siempre se evalúa desde el proceso, desde el proceso realizado, así sea muy poco es proceso, proceso avanzado. Entonces, sin duda de que cada niño va haciendo su proceso a su tiempo y que posiblemente en estos seis años de escuela no haga el proceso de su vida pero si va hacer un proceso importante, y nosotros apostamos a eso, de que la escuela pueda colaborar en un proceso benéfico para él, que pueda disfrutar de alguna forma de la escuela, nosotros ponemos siempre en el tapete eso, que el niño disfrute, que el niño la pase bien en la escuela, que puede venir, compartir y aprovechar este espacio y en la medida de eso tratar de nosotros trabajar en función a ello, pero bueno, hay veces que los recursos sin duda limitan ciertas actividades, ciertas posibilidades y ciertas atenciones.

## **E- ¿Y qué destacarías como positivo de la inclusión educativa?**

M2- Bien, yo creo que tiene que ver con lo que te decía al comienzo, creo que no hay otra forma, de alguna forma de pensar una escuela. Una escuela que no sea inclusiva de alguna forma no cumple con este interés de universalidad, creo que viene desde ese lugar. Una escuela universal tiene que ser inclusiva necesariamente. Entonces creo que partimos de esa base, que ni siquiera lo diría como algo positivo y negativo, sino que tendría que ser, que es un derecho de un ciudadano más allá de su condición de poder acceder al centro educativo.

Si lo llego a pensar, antes de presentarse la inclusión dentro de las escuelas, existían y siguen existiendo las escuelas especiales, que ahí lo que se da es una inclusión de los niños al sistema educativo y no una inclusión de los niños entre ellos, que son de alguna forma otra mirada a la inclusión. Yo creo que de alguna forma los niños, y bueno, y lo dicen los psicólogos, Vygotsky entre ellos, y muchos más lo siguieron después, pero yo creo que los niños sin duda, con otros pueden lograr mucho más de lo que pueden lograr solos. Entonces en la medida que haya niños que estén compartiendo con otros, avancen y tengan mejores logros y mejores procesos en ese sentido es benéfico, sin dudas. Sin duda sigo pensando que la escuela tiene que poder, controlar y ser consciente de las inclusiones que puede contener.

En una clase de 28 niños una inclusión me parece suficiente, dos inclusiones, ya sería desatendida la inclusión. Entonces es complejo evaluar cómo serían las condiciones óptimas para la inclusión, yo creo que sea realmente benéfico, implicaría que sea benéfico para el niño, y para ser benéfico para el niño necesita una atención que tiene que tener a partir de esto, de condiciones dadas para ello, grupos reducidos donde se cuente con profesionales que puedan asesorarnos a los docentes, un psicólogo que yo pueda ir a consultarle, "bueno... mirá..., este niño está teniendo asperger y está teniendo estas actitudes, ¿qué te parece a vos? ¿cómo tengo que actuar yo?", nosotros no somos especialistas y necesitamos asesoramiento, un asesoramiento personalizado, muchas veces se nos ofrece ciertos cursos y demás y bueno, está bien formarnos pero sin dudas que no es lo mismo ir a un curso y aprender cuestiones generales a resolver los problemas de cada día, del día a día, de la clase, de los niños, entonces siempre estamos en colectivo, y en ese sentido el colectivo tiene que estar fuerte para poder atender a esto, "bueno, tengo esta situación", el equipo director, las maestras, como podemos resolverlo, ¿qué puedo hacer?. Pero sin duda termina todo de alguna forma sobrecargado al docente que tiene que ponerse al hombro un montón de cosas y queda un poco solo, la escuela, queda el colectivo luchando por un montón de cosas que tiene que construir para poder aprender.

## **E- Depende un poco de eso que se desarrollen de la mejor manera**

M2- Sin duda, no vale la pena incluir y ta, que estén en la clase, no es la idea, sin duda que al niño, como te decía, cada situación depende de su atención. Yo creo que ta, que hay que poder de alguna forma tratarlo como uno más en el colectivo desde una lógica de igualdad y de equidad, pero de todas formas con la atención que requiere, requiere una atención específica, y que bueno, tienen derecho a tenerla, ¿no?

**E- Formación en discapacidad, inclusión, ¿has tenido?**

M2- No, no tengo formación

**E- ¿Y en formación docente?, ¿Cuándo estabas estudiando tuviste formación?**

M2- Nosotros tenemos, este año incluso está cambiando el plan, entonces tendría que verse en este plan nuevo que se está formando, qué es lo que se está contemplando para formar a los docentes a partir del año que viene, pero en el plan 2008 que es en el que me formé yo había un seminario que era de dificultades de aprendizaje y que eso era lo más acercado a la inclusión, el poder identificar ciertas irregularidades de proceso de alguna forma y poder atender y poder derivar a quien se tenga que derivar a tiempo esas observaciones para poder investigar y analizar a ver si hay alguna dificultad de aprendizaje, pero no nada específico a nivel de inclusión.

Hoy en día yo creo que se está construyendo mucho conocimiento y hay muchas investigaciones y cada vez se escribe más sobre inclusión, pero también en este sentido, que nadie tiene una receta sobre la inclusión, que la inclusión se está desarrollando y se está recién evaluando qué es el impacto que tiene una inclusión dentro de un aula.

**E- Falta mucho camino por recorrer**

M2- Sin duda, y muchos cambios en todo sentido.

**E-Bueno, muchas gracias por tu entrevista, fue muy valiosa, mucha información brindada**

M2- Por favor.

## ***6.Registro de observaciones***

A continuación, se presenta el registro de dos observaciones de la clase de 4to y 6to año.

## Observación de 4° A

Fecha: 25/7/2017

Horario: 10:00-10:45

N°	Instancia	Duración	Espacio físico	Actividad	Materiales	Estrategia	Actitudes de los niños	Colaboración	Observaciones
1	Clase con la maestra	45'	Salón de clase	La maestra plantea preguntas en relación a un ejercicio de matemáticas.	Cuaderno y lápiz.	La maestra intenta que los niños participen de la actividad	En general los niños están atentos a la maestra. Al1 pasa al pizarrón, se equivoca al responder la pregunta volviendo a su lugar. La maestra le consulta Al2, al comienzo también se equivoca, pero luego contesta bien.	En esta situación no se observa conductas de colaboración entre los compañeros, si desde la maestra hacia ellos, intentando que participen y realicen la consigna	Al1 se muestra dependiente de la maestra, se levanta en varias ocasiones para hacer consultas. Al2 está disperso debido a que no se encuentra la acompañante pedagógica

## Observación de 6° Año

Fecha: 16/8/2017

Horario: 10:40-11:40

N°	Instancia	Duración	Espacio físico	Actividad	Materiales	Estrategia	Actitudes de los niños	Colaboración	Observaciones
2	Clase con la maestra	60'	Salón de clase	Clase expositiva. Consigna: realizar un texto	Cuaderno y lápiz.	La maestra realiza una clase expositiva sobre los "años locos de EEUU" y después les solicita que realicen un texto sobre el tema.	Al3 elabora el trabajo de manera adecuada, pero se levanta en varias ocasiones a realizar consultas a la maestra. Además, tiene dificultades para solicitar un libro a sus compañeros que necesita para la actividad, hasta que la maestra lo ayuda a conseguirlo.	En esta instancia no se observa trabajo colaborativo entre los compañeros, Al3 realiza la actividad solo.	La maestra manifiesta que Al3 es inseguro y que realiza consultas de manera permanente con el fin de obtener su aprobación o pedirle ayuda. También lo hace cuando no sabe manejar las situaciones, como por ejemplo solicitar el libro a sus compañeros.