



Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y prácticas en educación

Tesis para defender el título de Magíster en Ciencias Humanas, opción
Teorías y prácticas en educación

**Educación inclusiva en un centro urbano de educación primaria
pública.**

Prácticas docentes, atención a la diversidad y cultura institucional

Autora: Carolina Sanguinetti Di Paulo

Directora de Tesis: Dra. Profa. Mabela Ruiz Barbot

Fecha y lugar: 6 de noviembre de 2024,

Montevideo

Página de aprobación con el aval de la directora de tesis

Montevideo, 6 de noviembre de 2024

Como Directora de Tesis de la Licenciada y maestranda Carolina Sanguinetti Di Paulo, avalo la entrega de su tesis titulada: *Educación inclusiva en un centro urbano de educación primaria pública. Prácticas docentes, atención a la diversidad y cultura institucional*, para ser defendida ante el Tribunal correspondiente. Presenta un sólido y reflexivo trabajo de investigación, y análisis de la educación inclusiva en un centro educativo de Montevideo.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Mabela Ruiz Barbot', is centered on the page.

Dra. Profa. Mabela Ruiz Barbot

Dedicatoria

A mi directora de tesis, Mabela Ruiz Barbot, el más sincero agradecimiento por su constante apoyo, compromiso y calidez a lo largo de este proceso. Su orientación y sus conocimientos han sido cruciales para que este trabajo alcanzara la profundidad y el enfoque necesario. Gracias por inspirarme y por ayudarme a explorar con rigor y dedicación los caminos de la Educación Inclusiva.

A Horacio, por su afecto, por su comprensión y por estar siempre a mi lado en cada momento de esta travesía, brindándome el apoyo necesario para enfrentar los desafíos que implicó. Cada lectura, diálogo, pregunta y reflexión han sido esenciales para llegar hasta aquí.

Al centro educativo, donde se desarrolló este trabajo de campo. Agradezco profundamente la disposición del equipo directivo, docentes, estudiantes y todo el personal, quienes me permitieron ser parte de su realidad educativa. Su apertura y generosidad hicieron posible este estudio, y me ofrecieron una visión enriquecedora de las prácticas inclusivas y su cultura institucional. Su interés y disposición fueron clave para entender cómo se vive la Educación Inclusiva en un contexto concreto. Gracias por contribuir con su valiosa experiencia a la construcción de esta investigación.

Este trabajo refleja la importancia de seguir investigando sobre Educación Inclusiva, un tema que necesita visibilizarse cada vez más en nuestra sociedad. Pretendo aportar un pequeño grano de arena, reconociendo que cada contexto, cada territorio y cada práctica son piezas clave en este proceso, para que, poco a poco, logremos transformar los entornos educativos en espacios de encuentro y aprendizaje para todas las personas.

Es mi deseo que este estudio contribuya a hacer más visible la temática, a reflexionar sobre las transformaciones necesarias y a seguir construyendo un camino hacia un sistema de educación más equitativo, justo y respetuoso de la diversidad.

Con gratitud y esperanza, dedico esta tesis a todas aquellas personas que, desde sus diferentes lugares, espacios, roles y geografías, trabajan cada día para contribuir a un cambio real en las comunidades educativas en sentido inclusivo.

ÍNDICE

RESUMEN	10
SUMMARY.	12

INTRODUCCIÓN

PRESENTACIÓN DEL TEMA Y ANTECEDENTES	14
Presentación del tema	14
Fundamentación del problema	16
Antecedentes del tema	22
Estructura organizativa del texto... ..	29

CAPÍTULO PRIMERO

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS Y PREGUNTAS	33
1.1 Delimitación y descripción del problema de investigación.....	33
1.2 Objetivos... ..	35
1.3 Preguntas que busca responder la investigación	36

CAPÍTULO SEGUNDO

MARCO TEÓRICO.....	37
2.1 Equidad e inclusión: pilares para una educación de calidad	37
2.1.1 Educación Inclusiva.....	37
2.1.2 Educación Inclusiva y calidad educativa	40
2.1.3 Principios de equidad e inclusión... ..	43
2.1.4 Pedagogía para la Educación Inclusiva	45
2.1.5 Justicia educativa y justicia cultural... ..	46

2.1.6 Derechos Humanos: Discapacidad y Modelo Social	49
2.1.7 Índice de Inclusión... ..	50
2.2 Accesibilidad	52
2.2.1 Accesibilidad física	52
2.2.2 Accesibilidad a la información y comunicación.....	54
2.2.3 Accesibilidad cognitiva... ..	54
2.2.4 Accesibilidad pedagógica	56
2.3 Metodologías y herramientas favorecedoras de la Educación Inclusiva... ..	56
2.3.1 Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).	55
2.3.2 Introducción al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)... ..	57
2.3.3 Prácticas pedagógicas para responder a la diversidad en el aula... ..	58
2.3.4 Metodologías favorecedoras de la Educación Inclusiva	59
2.3.5 Aprendizaje colaborativo.....	60
2.3.6 Aprendizaje entre iguales o “estudiante tutor”	60
2.3.7 Estaciones de conversación... ..	60
2.3.8 Estudiantes mediadores... ..	61
2.3.9 Estudiantes acogedores.....	61
2.3.10 Círculo de amigos.....	61
2.3.11 Aprendizaje basado en proyectos (ABP).....	62
2.3.12 Trabajo por zonas o estaciones... ..	62
2.3.13 Juego y aprendizaje... ..	62
2.3.14 Gamificación... ..	63
2.4 Accesibilidad y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	64
2.4.1 El DUA en la práctica: las rutas... ..	65
2.4.2 Rutinas de pensamiento... ..	66
2.4.3 Estilos de aprendizaje... ..	66

2.4.4 Relaciones entre DUA y Estilos de Aprendizaje.....	67
2.4.5 Barreras para el aprendizaje y la participación.....	68
2.4.6 Atención a la diversidad e interseccionalidad.....	70
2.5 Prácticas docentes.....	73
2.5.1 Práctica docente y práctica educativa	73
2.5.2 La evaluación inclusiva	77
2.5.3 El cambio actitudinal... ..	78
2.6 Cultura institucional.....	79
2.6.1 Centro educativo y Cultura institucional... ..	79
2.6.2 La participación: comunidad, estudiantes, familias... ..	83
2.6.2.1 Participación estudiantil	83
2.6.2.2 Familias... ..	84

CAPÍTULO TERCERO

DISEÑO METODOLÓGICO.	85
3.1 Definiciones metodológicas.....	85
3.1.1 La selección del centro educativo y de los cuartos años a estudiar... ..	88
3.2 Etapas en el Trabajo de campo... ..	89
3.2.1 En el Trabajo de campo: las Entrevistas en profundidad... ..	90
3.2.2 Observaciones de aula... ..	92
3.2.3 Observaciones de espacios comunes del centro educativo.....	93
3.2.4 Exploración de documentos institucionales.....	94
3.3 Etapas del Análisis de la información	95
3.3.1 Descripción de las dimensiones y categorías de análisis	98
3.4 Aspectos de la implicación	100
3.5 Consideraciones éticas.....	103

CAPÍTULO CUARTO

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS	106
4.1 Análisis por categoría.....	106
4.1.1 Características del centro educativo, su propuesta de Tiempo Extendido y la dinámica escolar	107
4.1.2 Caracterización del Tiempo Extendido en educación primaria	109
4.1.3 Docente de taller como figura clave	111
4.1.4 Desafíos y oportunidades.....	112
4.1.5 Caracterización de los cuartos años.....	113
4.2 Análisis por Categorías... ..	114
4.2.1 Caracterización de la Educación Inclusiva	115
4.2.2 Prácticas de atención a la diversidad... ..	125
4.2.3 Práctica docente.....	135
4.2.4 Cultura institucional... ..	153
4.3 Análisis de Observaciones... ..	162
4.3.1 Observaciones de aula... ..	162
4.3.2 Observaciones de espacios comunes del centro educativo.....	172
4.4 Análisis de Documentos institucionales.....	181
4.4.1. Educación Inclusiva.....	181
4.4.2 Cultura Inclusiva	182
4.4.3 Convivencia.....	183
4.5 Triangulación de la información	185

CAPÍTULO QUINTO

CONSIDERACIONES FINALES	200
5.1.1 Concepciones sobre Educación Inclusiva.....	201

5.1.2 Práctica Docente.....	201
5.1.3 Cultura Institucional... ..	203
5.2 La propuesta de Tiempo Extendido y la Cultura inclusiva	205
5.3 Transferibilidad en el Contexto Educativo	206
5.4 A modo de recomendación y proyecciones... ..	209
5.5 Reflexiones en términos de Justicia educativa y Educación Inclusiva.....	211

APÉNDICES

APÉNDICE 1: Pautas de Entrevistas... ..	213
APÉNDICE 2: Consentimiento informado... ..	223
APÉNDICE 3: Guía para el registro de las Observaciones de aula... ..	224
APÉNDICE 4: Guía de Observación para espacios comunes del centro educativo.....	225

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	230
--	------------

Resumen

La presente investigación se centra en estudiar la implementación de la Educación Inclusiva en una escuela primaria pública urbana. El estudio analiza y discute las prácticas docentes, la atención a la diversidad y la cultura institucional en un centro educativo de primaria pública desde la perspectiva de Educación Inclusiva.

El interés se origina en la necesidad de comprender cómo se manifiestan las concepciones educativas en acciones concretas dentro del centro escolar, las prácticas pedagógicas para atender la diversidad y los estilos de aprendizaje del estudiantado. Esto representa un cambio significativo en las dinámicas educativas, creando ambientes donde se valore la diversidad como un recurso esencial para el aprendizaje y la convivencia.

Así, el estudio pretende explorar las concepciones que tienen docentes y equipo directivo sobre la Educación Inclusiva y la atención a la diversidad, indagando cómo estas ideas se traducen en prácticas y acciones concretas en el aula, las metodologías y recursos utilizados, las condiciones de accesibilidad y la cultura institucional (creencias, valores y prácticas escolares predominantes). Fomentar una cultura inclusiva implica no sólo aceptar la diversidad, sino crear un entorno en el que cada estudiante se sienta valorado y apoyado en términos de justicia.

La investigación pretende identificar las barreras y facilitadores en la implementación de la Educación Inclusiva, analizando las prácticas actuales y proponiendo mejoras que optimicen la atención a la diversidad. Mediante este estudio se obtiene que el centro educativo se encuentra en un proceso de transformación hacia la Educación Inclusiva, evidenciado en la práctica docente, los recursos didácticos y pedagógicos y su cultura institucional, tendiente a la configuración de un entorno educativo que recibe y acoge a la diversidad de estudiantes.

Este estudio intentó generar conocimiento transferible y aportar insumos al sistema educativo en su conjunto, y contribuir a la mejora de las prácticas educativas, generando conocimiento sobre la construcción de experiencias de aprendizaje inclusivas y accesibles.

Palabras clave:

educación inclusiva, práctica docente, cultura institucional, concepciones educativas, recursos pedagógicos y didácticos, accesibilidad

Summary

This research focuses on studying the implementation of Inclusive Education in an urban public primary school. The study analyzes and discusses teaching practices, attention to diversity, and institutional culture in a public primary school setting from the perspective of Inclusive Education.

The interest in this study stems from the need to understand how educational concepts are demonstrated through concrete actions within the school, including pedagogical practices for addressing diversity and the learning styles of students. This represents a significant shift in educational dynamics, creating environments where diversity is valued as an essential resource for learning and coexistence.

Thus, the study aims to explore the conceptions held by teachers and school leadership regarding Inclusive Education and attention to diversity, investigating how these ideas are translated into concrete practices and actions in the classroom, the methodologies and resources used, accessibility conditions, and institutional culture (beliefs, values, and prevailing school practices). Fostering an inclusive culture involves not only accepting diversity but also creating an environment in which each student feels valued and supported in terms of justice.

The research seeks to identify the barriers and facilitators in the implementation of Inclusive Education, analyzing current practices and proposing improvements to optimize attention to diversity. The findings reveal that the educational institution is in a process of transformation toward Inclusive Education, demonstrated by teaching practices, educational resources, and institutional culture, all contributing to the creation of an educational environment that welcomes and embraces student diversity.

This study aims to generate transferable knowledge and provide input to the educational system as a whole, contributing to the improvement of educational

practices and generating insights into the construction of inclusive and accessible learning experiences.

Keywords:

inclusive education, teaching practice, institutional culture, educational concepts, pedagogical and didactic resources, accessibility

INTRODUCCIÓN

PRESENTACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN Y ANTECEDENTES

Presentación del tema

En Uruguay actualmente se está transitando un proceso de cambio de paradigma en lo referido al modelo educativo. El impulso de la Educación Inclusiva ha suscitado la generación de movimientos en las diferentes esferas que componen el sistema educativo. A partir de un conjunto de legislaciones, normativas y recomendaciones de diversos organismos, las políticas educativas incorporan progresivamente esta perspectiva.

La educación actual está convocada a construirse a partir de una realidad heterogénea, plural, dentro de un entramado complejo y dinámico. En este medio, la Educación Inclusiva da respuesta a la diversidad, entendiendo a la misma como oportunidad para que las sociedades sean más justas y participativas. Garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todo el estudiantado con énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación, y que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas (MEC, 2017).

En el documento 10 Claves educativas en el siglo xxi, del entonces Consejo de Educación Inicial y Primaria de la ANEP (2019) se presentan cuatro principios rectores para las Orientaciones de Políticas Educativas, estos son: calidad, integralidad, inclusión y participación; y se enumeran las claves educativas basadas en los cuatro principios:

Expansión de la educación inicial, inclusión, extensión del tiempo pedagógico, integralidad, incorporación de tecnología y uso de la información, desarrollo

curricular y evaluaciones, promoción de experiencias de campamentos y Programa Educativo de Verano, formación permanente de docentes, especificidad de la Educación para el medio rural y fortalecimiento de la continuidad educativa (ANEP, 2019, p. 5).

En relación al principio rector Inclusión, se consigna:

La inclusión educativa es un concepto de la pedagogía que hace referencia a la respuesta de la educación ante el reconocimiento de la diversidad de estudiantes. Surge en los años 90 como revisión del concepto de integración; señala que no son los estudiantes diversos quienes tienen que adaptarse al sistema para integrarse a él, sino que es el sistema educativo quien debe modificarse para responder a todos (ANEP, 2019, p. 16).

Este principio se desarrolla desde una perspectiva de derechos y no discriminación. Supone, además la identificación y reducción de barreras para el aprendizaje y la participación y la disponibilidad de los recursos de apoyo para la comunidad educativa.

La perspectiva de Educación Inclusiva propone un giro en la mirada e interroga desde qué lugar se construye la educación y quiénes participan en esta. De tal manera, entran en tensión las concepciones sobre discapacidad, inclusión, integración, exclusión, dependiendo la referencia conceptual, el paradigma de base y el momento histórico. Abordar un proyecto o programa educativo desde la perspectiva de Educación Inclusiva implica tener como eje la atención a la diversidad en su sentido más amplio. Esto supone contemplar a todo el estudiantado, con sus diversas formas de aprendizaje y de convivencia. Para ello, se deben reconocer cuáles son las principales dificultades que el centro educativo enfrenta, cómo se encuentra organizado, qué estrategias de enseñanza y evaluación se están utilizando, y cómo son los entornos de aprendizaje. También reconocer las prácticas inclusivas preexistentes. A su vez, considerar las diferencias individuales como una oportunidad

para la convivencia, reconociendo la diversidad como característica constitutiva de la humanidad.

En el ámbito educativo, el rol docente es fundamental, teniendo en cuenta los aspectos relativos al desarrollo del proceso de enseñanza, las prácticas, las concepciones y la cultura institucional.

Resulta de fundamental importancia caracterizar cuáles son las políticas y acciones educativas que favorecen los procesos de inclusión. Para ello será clave contrastar cuál es el paradigma educativo desde el cual el centro educativo desarrolla sus prácticas. En este sentido existen claras diferencias dependiendo qué posición adopta el equipo docente.

Fundamentación del problema

Según datos del Monitor Educativo (ANEP, 2021), durante 2020 se registró el número de inscriptos a educación inicial de 92.340, por otra parte, asistentes a escuelas comunes la cifra de 244.303 y a escuelas especiales 5.639; un total de 342.282.

Si se compara con cifras de años anteriores, en 2020, existe una disminución en la matrícula de educación especial y cifras que aumentan en relación a la matrícula en educación primaria común. Si bien Uruguay es considerado uno de los primeros países de la región en alcanzar la universalización de la Educación Primaria, la población con discapacidad entre los 4 y los 17 años que asiste a un centro educativo es del 84,3 %, casi once puntos por debajo en relación con la asistencia de la población sin discapacidad (INE, 2004; citado en Viera, Zeballos, 2014) lo que evidencia la desventaja.

En la Ley General de Educación N° 18.437 del año 2008, se ubican los principios de universalidad y la obligatoriedad de la educación. Se destaca el Artículo 8 que versa sobre el principio de Diversidad e Inclusión Educativa: El Estado

asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social (Viera, Zeballos, 2014).

El Observatorio de Políticas Públicas de Uruguay (2014) en su publicación sobre la Educación Uruguay, menciona:

[la preocupación por la inclusión] pone en evidencia la necesidad de contar con políticas educativas flexibles y contextualizadas, con centros con capacidad de adaptar su oferta educativa a la población a la que atienden y con equipos docentes con formación específica para poder enfrentar nuevos desafíos. Diversos análisis apuntan a que los sistemas educativos deben redefinir propuestas que hasta el momento han sido homogéneas y regladas, por otras más flexibles y contextualizadas que permitan abordar la diversidad (2014, p. 17).

Históricamente la educación ha estado destinada a aquellas personas que se ajustan a cierta matriz social, económica, cultural, dejando por fuera a quienes no cumplen con determinados parámetros impuestos por las estructuras dominantes de cada época. Esto tiene asidero de diversas maneras conforme al momento histórico, social, antropológico, imprimiendo en las sociedades un paradigma singular y representativo del mismo.

La Educación es un Derecho Humano fundamental que emana principalmente de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). Representa la principal misión de la Unesco, y a su vez, es uno de los principios rectores de la Agenda Mundial 2030 aprobada desde la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU, 2015) a la que Uruguay adscribe, incorporando los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el contexto nacional. El Objetivo de Desarrollo Sostenible N° 4 (ODS 4) es: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas.

Dentro de las metas para dar cumplimiento a dicho objetivo, se destaca:

- De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulneradas incluidas las personas con discapacidad (...).
- Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

En este sentido, desde el año 2017, existe en Uruguay el Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos (decreto del Poder Ejecutivo N°72/017) elaborado por la Comisión de Continuidad Educativa y Socio Profesional para la Discapacidad¹, con el fin de que los centros educativos cuenten con una guía de referencia, para instaurar buenas prácticas inclusivas en los ámbitos educativos tanto públicos como privados. De forma posterior, la mencionada Comisión decidió actualizar el documento a la luz del dinamismo conceptual de esta temática, y en el año 2022 se presentó el Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la Educación Inclusiva de las personas con discapacidad (decreto del Poder Ejecutivo N°350/022).

El documento de Unesco titulado Declaración Mundial sobre Educación para Todos. La Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, recupera la premisa fundamental de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que señala “toda persona tiene derecho a la educación” (p. 8).

¹ La Comisión de Continuidad Educativa y Socio-Profesional para la Discapacidad es un ámbito interinstitucional que busca promover estrategias y realizar gestiones para facilitar y suministrar a las personas con discapacidad los medios para el pleno desarrollo en materia educativa, física, recreativa, cultural y social, cumpliendo con el mandato legal vigente según la Ley General de Educación N° 18.437 y de Protección Integral de Personas con Discapacidad, N° 18.651. Es presidida por la Dirección Nacional de Educación del Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Creada por Resolución N° 238/2013 del MEC del 11 de marzo de 2013 (MEC, 2023).

En la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990), se presenta a la educación como condición indispensable para el desarrollo, contribuyendo al progreso social, económico y cultural. El artículo V. remite a la Ampliación de la perspectiva de la educación básica; por recuperar las características de “diversidad, complejidad y naturaleza cambiante de las necesidades básicas de aprendizaje”, entendiendo que la perspectiva de la educación básica necesita ser constantemente redefinida, por su carácter dinámico.

El Grupo de Reflexión sobre Educación (GRE) en su documento Punto y seguido. Diez años de debates, elaboraciones y propuestas (2019), presenta un concepto general de educación integrado con dos conceptos complementarios como son los de democracia y de participación. Según el documento mencionado (2019), es necesario construir democráticamente saberes que superen la mera información, que se orienten a comprender la realidad para su transformación (GRE, 2019, p.10). La búsqueda de la justicia social suscita revisión de los formatos institucionales. Atendiendo los datos presentados, es dable apuntar las siguientes interrogantes: *por qué, para qué y para quiénes* debe existir una Educación Inclusiva, ya que en el marco normativo actual de nuestro país se encuentra garantizada. Esto resulta un punto de exploración fundamental que se abordará en la investigación.

Los aportes de Bordoli en relación a inclusión educativa, recuperan los postulados de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y de Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) “la inclusión junto a la justicia se presenta como las dos dimensiones que definen la equidad en la educación” (OCDE, 2008, citado en Bordoli 2022, p.75). En esta articulación que coloca los contenidos de las mencionadas agencias, a través de un conjunto de recomendaciones a los países, se desarrolla acerca de los sistemas educativos inclusivos y equitativos; así como el marco de las políticas de inclusión. Se hace referencia, además, a la transformación de las escuelas en sentido inclusivo como clave para lograr las oportunidades de aprendizaje para todo el estudiantado.

En el plano nacional, Uruguay cuenta con la Ley N° 18.651 de Protección Integral de Personas con Discapacidad (Poder Legislativo, 2010) como legislación vigente en esta materia. El capítulo VII está dedicado a los distintos niveles de la Educación, haciendo mención específica a la equiparación de oportunidades. También en materia de legislación nacional, Uruguay ratifica la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) por medio de la Ley N° 18.418 (Poder Legislativo, 2008). La ratificación insta a la presentación periódica de informes a Naciones Unidas sobre avances al cumplimiento de dicho documento Internacional. El proceso de reporte implica que los organismos del estado documenten y sistematicen información sobre las políticas públicas que están siendo implementadas para garantizar el cumplimiento de los Derechos Humanos.

En el año 2016, Naciones Unidas, a través de su Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, efectuó observaciones al Estado uruguayo en relación al incumplimiento o cumplimiento parcial de los principios generales y obligaciones que establece la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). En lo relativo al artículo 24 (Educación) se manifiesta (2016, p. 15) “que no exista una política integral de educación inclusiva y que prevalezca la educación especial y segregada a todos los niveles con evaluaciones basadas en las discapacidades de las personas”. Alude, asimismo, a las dificultades en la formación sobre Educación Inclusiva para docentes, imposibilitando la transición hacia un sistema de educación inclusivo.

Específicamente en cuanto a Educación inclusiva, el Comité recomienda al Estado parte (2016, p. 15):

1. Que implemente un plan con una hoja de ruta para una transición hacia la educación inclusiva de calidad, a todo nivel hasta el superior, capacitando a docentes y disponiendo de los apoyos y recursos necesarios, tales como el Braille y lengua de

señas y en particular que se tome en cuenta a las personas con discapacidad intelectual y psicosocial.

2. Que desarrolle e integre los derechos de las personas con discapacidad como elemento obligatorio en la formación de docentes y adopte una política de no rechazo para la admisión de estudiantes con discapacidad.
3. Que lleve a cabo campañas de toma de conciencia, dirigidas a la sociedad en general, las escuelas y las familias de personas con discapacidad, con el fin de promover la educación inclusiva y de calidad.
4. Que preste atención a los vínculos entre el artículo 24 de la Convención, el Comentario general N° 4 del Comité sobre el derecho a la educación inclusiva, y las metas 4.1, 4.5 y 4.a de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, para promover la educación inclusiva y de calidad, en entornos inclusivos y con instalaciones educativas accesibles.

En el marco de la ANEP, existe la Mesa de Trabajo sobre Educación Inclusiva, creada por el Consejo Directivo Central (Acta 57, Res. 60 del 15 de septiembre de 2020) “con el propósito de diseñar, articular y coordinar la implementación de las políticas educativas en clave ANEP en consonancia con las recomendaciones que Uruguay ha recibido y con el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024”. Es coordinada por la Dirección Sectorial de Integración Educativa e integrada por la Dirección de Derechos Humanos, Educación de Jóvenes y Adultos, Dirección Sectorial de Planificación Educativa y representantes de los Consejos de Educación y de Formación en Educación. Su trabajo se encuentra enmarcado en el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 de la ANEP, en el que:

Se proponen políticas relativas a la inclusión, en referencia a los estudiantes en situación de discapacidad. Estas políticas apuntan a mejorar tanto el acceso como la permanencia y el aprovechamiento de las oportunidades educativas, buscando mejores articulaciones entre las escuelas especiales y las escuelas comunes, y los múltiples recursos que allí existen. También se proponen iniciativas tendientes a

mejorar las oportunidades educativas de adolescentes en situación de discapacidad en la educación media (CODICEN-ANEP, 2020, p. 151).

La fundamentación desarrollada a partir del marco normativo y la existencia de referencias que sustentan la responsabilidad y la importancia de implementar la Educación Inclusiva, permite comprender su relevancia en términos de derechos y representa una situación que no es posible omitir.

Según Angenscheidt y Navarrete (2017), la promoción de culturas inclusivas en la educación es un proceso gradual. Este avance depende de la transformación de las políticas educativas y de la asimilación y adopción de prácticas pedagógicas innovadoras e inclusivas por parte de docentes, en un contexto que, de manera progresiva, aprenda a aceptar y valorar la diversidad.

Antecedentes del tema

Se ubican un conjunto de antecedentes de investigación que serán organizados como nacionales e internacionales.

A nivel internacional, se colocan las siguientes tesis doctorales desarrolladas en España, la primera es: Un estudio sobre la situación de la educación inclusiva en centros educativos desde la percepción de la comunidad educativa (López Azuaga, 2018), la segunda es: El desarrollo de sistemas de apoyo inclusivos: un estudio de casos múltiples (Rappaport, 2017). En la Universidad de Alicante (Bravo Cópola, 2013) investigó la temática a través de la tesis doctoral: Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la Dirección Regional de Enseñanza de Cartago en Costa Rica. Este conjunto de investigadores realizó un análisis y evaluación de la situación de la Educación Inclusiva en centros educativos que están implementando modelos

educativos inclusivos, se atiende la situación de los recursos, los ajustes y adaptaciones en términos de sistemas de apoyo, la formación específica de los equipos docentes y la participación del estudiantado.

Una investigación llevada a cabo en el mencionado país, se propuso conocer la opinión que tiene el profesorado de las condiciones para llevar a la práctica la Educación Inclusiva en los centros educativos públicos de primaria y secundaria. Se obtuvo que las percepciones del profesorado sobre los apoyos y recursos para la Educación Inclusiva son poco favorables. Estas percepciones son relevantes para la toma de decisiones en cuanto al apoyo que se requiere para desarrollar en forma exitosa la educación inclusiva en cada contexto sociocultural particular. Se comprendió como una oportunidad para las autoridades técnicas y administrativas de la región educativa, para mejorar las condiciones y hacer frente a los retos que se plantean en las escuelas.

Un estudio realizado en México (2014), sobre Educación inclusiva y preparación docente en aulas regulares, donde participaron docentes de educación primaria, arroja algunas perspectivas desde la óptica docente, afines a esta investigación: La primera es respecto a preparación docente para atender a niños con discapacidad, se ve como insuficiente o nula. La segunda perspectiva aborda el tema de los apoyos de otros actores del contexto educativo, aludiendo, por ejemplo, a la falta de apoyo psicológico. La tercera perspectiva es el dilema de si los niños deben asistir a aulas regulares o a aulas de escuelas especiales. Se ubican respuestas que se posicionan en la duda. Algunas hacen acuerdo con recibir a niños en aulas regulares, pero por otro lado se sienten inadecuadas para enfrentar el reto por falta de preparación. Otra postura tiene que ver con el dilema de que los docentes asuman la responsabilidad de obtener capacitación por su cuenta, que requiere recursos económicos y tiempo. En esta investigación, los resultados indican que los docentes esperan mayor colaboración de la propia institución educativa, aludiendo a asumir una responsabilidad compartida. Se identifica la necesidad de que las instituciones

formadoras de docentes y las autoridades educativas apunten a consolidar la formación para fortalecer la Educación Inclusiva en el aula regular.

Continuando con este país (2016), se identifica al nivel Multigrado como uno de los casos más representativos de Educación Inclusiva y con mayores retos. La autora (Schemelkes, 1994) incorpora el concepto de justicia frente a las desigualdades que produce el sistema escolar mexicano y enumera un conjunto de injusticias en las que, a su entender, las autoridades educativas tienen responsabilidad: Una apunta a la ausencia de mayor inversión en el estudiantado de escuelas indígenas, de zonas rurales y urbanas en contextos desfavorecidos. También, la escasa relevancia del aprendizaje propuesto en el currículo oficial, para un sector numeroso de la población que no forma parte de la clase media urbana, el cual además es homogeneizador en un país diverso como México. Otro conjunto de injusticias son las pedagógicas, producto de una deficiente preparación del magisterio con bajo desarrollo profesional, la creación de ambientes hostiles y los tratos discriminatorios. Las injusticias derivadas de una gestión del sistema educativo centralista que impide decisiones en los estados o en las propias escuelas. Se observa que las dificultades relacionadas con la calidad en la educación, no residen exclusivamente en los docentes, sino en el sistema con el que opera la escuela en su conjunto (Schmelkes, 1994); y en este sistema, la inclusión es un objetivo fundamental. Se hace referencia a la necesaria problematización de las diferencias y desigualdades construidas a lo largo de la historia entre grupos diversos, bajo la premisa de que la diversidad escolar es un elemento que debe abordarse desde la escuela.

En Ecuador (2017), se realizó un estudio sobre las prácticas del profesorado que fomentan una cultura inclusiva en la escuela, con el propósito de aportar a mejorar la educación e implementar prácticas inclusivas. Se identificaron las siguientes categorías que deben trabajar las instituciones: el Proyecto Educativo del Centro, el Contexto y cultura del centro, las Relaciones con las familias, la Propuesta Curricular, el Trabajo en el aula y el Profesorado. Se manifiesta que, en ausencia de

capacitación didáctica, los docentes continuarán teniendo dificultades para abordar grupos heterogéneos. Se necesitan enfoques metodológicos y pedagogías centradas en el estudiantado para facilitar la diversificación y flexibilidad de la enseñanza, de modo que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje.

En una investigación documental llevada a cabo en el mencionado país (2020), la Educación Inclusiva se reconoce como un desafío que subyace a la diversidad de necesidades del estudiantado. Se concluye que el mejoramiento de los aprendizajes y calidad de vida del alumnado con alto riesgo de exclusión beneficia, no sólo al alumnado más vulnerable, sino a toda la comunidad educativa.

Una investigación desarrollada en cuatro instituciones educativas con docentes de primaria del departamento de Nariño, Colombia, destaca, en una de sus categorías: Una historia que aún insiste en permanecer en el aula, en sus fundamentos pedagógicos entiende al estudiante objeto de la educación especial, considerado desde el déficit y no desde su potencialidad, la visión de los docentes manifiestan cómo las prácticas educativas se han apropiado del discurso del déficit y a pesar de convivir con la diversidad, las instituciones continúan flexibilizando algunos procesos, pero las formas de funcionamiento de estos discursos siguen marcados por las deficiencias, reproduciendo prácticas educativas tradicionales basadas en las carencias, sin reconocer las fortalezas. Asimismo, existe un movimiento que intenta actuar en la educación desde la diversidad: se pone de manifiesto la necesidad de institucionalizar políticas para aceptar el reto de la atención a la diversidad, para cambiar la realidad material y dar elementos para un progreso social.

En el artículo que expone los resultados obtenidos en la investigación titulada Construcción de planeaciones pedagógicas para la educación inclusiva, en la que participaron maestros de la ciudad de Medellín, en Colombia, se consigna como objetivo de la investigación identificar las transformaciones generadas por un programa de formación para el desarrollo de planeaciones con características

inclusivas. Se concluye que el programa de formación favorece la construcción de planeaciones inclusivas de docentes y puede ser replicado con otros profesionales de la educación e instituciones empleando la misma metodología.

En una investigación desarrollada por la Universidad de Cienfuegos (2016), se plantea a la diversidad humana como un gran desafío para los sistemas educativos y específicamente para la escuela, la cual debe garantizar una educación de calidad para el desarrollo del alumnado. El estudio permitió identificar como uno de los principales problemas, la insuficiente preparación científica y metodológica de los docentes para atender la diversidad de estudiantes. Para contribuir a resolver esta problemática, se diseña un curso de superación que se sustenta en una concepción didáctica desarrolladora que supone el planteamiento de problemáticas, la discusión teórica y práctica y la producción de nuevos conocimientos. Los resultados obtenidos después de su impartición permitieron apreciar niveles superiores en la preparación pedagógica de los docentes implicados para la atención a la diversidad en la escuela bajo los estándares de una Educación Inclusiva.

En un estudio realizado por la Universidad de Granada, España, tuvo por objetivo conocer la visión de los maestros sobre enseñar desde un enfoque inclusivo y sobre las barreras y facilitadores existentes que condicionan la implementación de buenas prácticas para atender a la diversidad en las aulas. Se exponen dos enfoques disímiles sobre el concepto de inclusión: uno centrado en los alumnos con “necesidades educativas especiales”² y otro que defiende que la inclusión tiene que ver con todo el alumnado. Como principales barreras se resaltan la ausencia de formación docente en atención a la diversidad y metodologías inclusivas, así como la escasez de recursos. Mientras que el compañerismo y la colaboración con otros

² Se utilizará el término *necesidades educativas especiales* “NEE” exclusivamente al transcribir y/o citar a otros autores. Este concepto se encuentra en desuso en relación a los actuales marcos conceptuales y paradigmáticos de la temática.

profesionales del centro se convierte en uno de los principales facilitadores que impulsan la inclusión.

Por otro lado, a nivel nacional, se encuentra la tesis de maestría “Concepciones y estrategias educativas en el trabajo con alumnos con dificultades de aprendizaje: estudio de caso en el primer nivel de una escuela de educación común” (Barcia, 2016); que analiza las concepciones y estrategias educativas de maestros de primer nivel de una escuela pública de educación común, en el trabajo cotidiano con estudiantado que presenta dificultades en el proceso de aprendizaje. El estudio se desarrolla desde la perspectiva de la educación inclusiva, señalando que las concepciones docentes sobre atención a la diversidad inciden en la planificación de las estrategias educativas. Se utiliza un enfoque metodológico cualitativo, a partir del estudio de caso. Uno de los resultados de la investigación, evidencia que existe una mirada compartida sobre las dificultades de aprendizaje entre docentes, y se identifica como desafío la coexistencia de distintas concepciones en lo que refiere a inclusión educativa y atención a la diversidad. Esto lleva a la reflexión del centro educativo, en el sentido de habilitar instancias oportunas para pensarse en sus prácticas y estrategias.

Continuando con investigaciones nacionales, se halla el trabajo de grado: “Actitud docente e inclusión educativa: un estudio de caso sobre la influencia de la actitud en la práctica docente en clases “inclusivas” (Arap, 2015). Este pre-proyecto de investigación indaga sobre la incidencia de la actitud del docente en su práctica educativa inclusiva en una escuela pública. Se trata de un estudio de caso con enfoque cualitativo enmarcado en un paradigma de investigación interpretativo. La referencia teórica caracteriza a la Inclusión educativa desde una postura ética y ontológica, comprendiendo a la discapacidad desde un enfoque bio-psico-social. Como resultado, se espera recabar información sobre el modo en el que docentes afrontan la práctica inclusiva, con la intención de contar con nociones sobre los obstáculos y facilitadores de esta tarea.

De Boer, Oijl y Minnaert (2011) llevaron a cabo una revisión bibliográfica de 26 estudios acerca de las actitudes de los docentes hacia la inclusión. Plantean que la mayoría de los docentes posee una actitud neutral o negativa hacia la inclusión de estudiantes con “NEE” en la educación regular, siendo la capacitación, género, años de experiencia trabajando en ambientes inclusivos y tipo de necesidades educativas, factores que impactarían en las actitudes de los mismos. Como factores relacionados con los docentes surge en primer lugar la formación profesional. Un docente, al egresar de su formación inicial, no sólo debe ser competente en el dominio de los contenidos que imparte, sino que, además, debe ser capaz de promover el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado y contar con herramientas para dar respuestas educativas de calidad a la diversidad de estudiantes.

En un estudio que presenta a la educación intercultural como componente para problematizar la propuesta educativa, a través de la diversidad cultural del estudiantado (Arnaiz, de Haro y Garrido, 1999), se plantea que educar reconociendo las diferentes dimensiones culturales, implica la realización de Proyectos Educativos alineados con los planteamientos educativos interculturales. Las autoras consideran que la educación intercultural no debe identificarse con la educación de los niños pertenecientes a minorías étnicas, sino con la educación de todos los niños para convivir y colaborar dentro de una sociedad pluricultural, ya que todos los centros deben contemplar en alguna medida la interculturalidad (Muñoz y Zabalza: 1992, 1997 en Arnaiz, de Haro y Garrido, 1999, p. 30).

Existen diferentes investigaciones que apuntan a la formación docente. En los puntos de contacto se encuentra que el profesorado reclama mayor capacitación en Educación Inclusiva (Universidad de Granada, Universidad de Cienfuegos) y atención a la diversidad (Navarrete, 2017). También se encuentran destacadas referencias a los recursos de apoyo destinados y a la justicia en el sistema educativo, en términos de acceso a la educación de calidad, participación, presencia y logros en el aprendizaje. Esto se visualiza, por un lado, a nivel de los centros educativos, y por otro, a nivel macro, en términos de políticas que configuran los principios en que el

sistema se basa. Se identifica el concepto amplio de Educación Inclusiva que consigna “no dejar a nadie atrás”, o por fuera de la experiencia educativa. En este sentido, la interculturalidad, la locación geográfica, el género, se ven reflejados en las articulaciones de experiencias y en la formulación de hipótesis y conclusiones de los investigadores. Estas intersecciones acentúan la desigualdad que se visualiza en el centro educativo.

Estructura organizativa del texto

La estructura del texto está diseñada para guiar la lectura a través de una investigación sobre Educación Inclusiva: cuenta con una Introducción y cinco capítulos, además de un Índice y secciones complementarias. Para favorecer las condiciones de accesibilidad, se presenta un acercamiento al contenido de cada parte:

El Índice da cuenta del listado de las secciones y capítulos del documento. En los Agradecimientos, se desarrolla el reconocimiento a quienes han colaborado, apoyado o participado de alguna manera en este trabajo. El Resumen es una breve sinopsis que expresa la temática del estudio; disponible tanto en Español como Inglés, a efectos de contemplar audiencias nacionales e internacionales y preferencias de lectura.

En la Introducción, se presenta el tema, los antecedentes, la fundamentación y la estructura del texto. La Educación Inclusiva se fundamenta en un marco legislativo que incluye leyes, normativas y recomendaciones internacionales, lo que asienta un compromiso hacia una educación que reconoce y atiende la diversidad. La legislación actual establece la obligación del Estado de promover la Educación Inclusiva. Se destacan los principios clave de calidad, integralidad, inclusión y participación. La inclusión se concibe como un cambio en el sistema educativo, que debe adaptarse a la

diversidad de estudiantes en lugar de esperar que estos se ajusten al sistema. Se exponen datos que muestran disparidades significativas en la inclusión de estudiantes con discapacidad.

El Capítulo primero aborda el problema de investigación, estableciendo su delimitación, objetivos y preguntas de investigación. Señala la situación en relación a las políticas integrales para la Educación Inclusiva y la existencia de modelos educativos segregados. Explora las concepciones en relación a la Educación Inclusiva y la implementación de prácticas desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), como un movimiento transformador dentro de las culturas institucionales. Las Preguntas de Investigación ubican el cruce temático en un punto neurálgico para revisar el impacto de las prácticas docentes, la organización de la enseñanza, los recursos, y la influencia en la presencia, participación y logros del estudiantado.

El Capítulo segundo desarrolla el marco teórico, analizando conceptos clave como Educación Inclusiva, equidad, inclusión, accesibilidad y prácticas docentes. Da cuenta de los paradigmas actuales en relación a la comprensión de la temática, teniendo en cuenta a la Educación Inclusiva como un proceso educativo que responde a la diversidad del estudiantado. Señala entornos y metodologías para garantizar el acceso a una educación de calidad. En términos de equidad educativa, desarrolla el reconocimiento y atención a las diferencias individuales para asegurar que cada estudiante tenga acceso a recursos y oportunidades adecuadas. Alude y describe los Principios de Equidad e Inclusión y las políticas inclusivas, como un conjunto de estrategias y normativas para transformar el sistema educativo, fundamentales para entender cómo construir una educación que sea verdaderamente inclusiva y equitativa.

El Capítulo tercero detalla el diseño metodológico, incluyendo definiciones, selección de muestra y técnicas de investigación. Esta sección establece las bases metodológicas de la investigación y la caracterización del contexto educativo. Se

delimita que sea una escuela con propuesta de Tiempo Extendido, y se aborda la selección de la muestra: los cuartos años del centro educativo. Se presentan las etapas del proceso de investigación y selección de las técnicas, enfocado en las metodologías utilizadas: entrevistas, observaciones de aula y de espacios comunes, y exploración de documentos institucionales. En el análisis, se detallan los métodos aplicados, la descripción de las dimensiones y categorías, y se expresa cómo se clasifica y analiza la información. También se desarrolla el análisis de la implicación y el abordaje de los principios éticos que rigen la investigación, en el marco de la protección, el respeto y el rigor en la tarea investigativa.

El Capítulo cuarto presenta la descripción y análisis de la información recopilada y la triangulación de los resultados. Se centra en el desarrollo de los hallazgos de la investigación, estructurada en secciones que abordan diferentes aspectos de la Educación Inclusiva. Se realiza un análisis detallado por categoría, cada una de las cuales explora un área clave relacionada con la Educación Inclusiva: concepciones sobre Educación Inclusiva, Práctica docente y Cultura institucional. Por su parte, el análisis de observaciones y documentos institucionales, se basa en las observaciones directas y en la revisión de documentos relevantes. Por último, se discute el proceso de triangulación, que implica combinar fuentes y métodos de recolección de información para validar los hallazgos. El capítulo pretende ofrecer un análisis profundo y variado de la Educación Inclusiva, comenzando con las concepciones y prácticas, y culminando con la triangulación de datos para fortalecer las conclusiones.

El Capítulo quinto presenta consideraciones finales y reflexiones sobre la investigación. Se enfoca en ofrecer un panorama crítico y reflexivo sobre los hallazgos de la investigación, y coloca la capacidad de aplicar los conocimientos de la investigación en diferentes contextos educativos, resaltando la relevancia para otros entornos. Articula cómo las prácticas se relacionan con los principios de la Educación

Inclusiva, identificando estrategias y áreas de mejora. Se reflexiona sobre el impacto de la cultura institucional, considerando cómo los valores y creencias de la institución influyen en la práctica. Se registran sugerencias para seguir mejorando los aspectos que favorecen la inclusión, así como ideas de desarrollo en el campo de la Educación Inclusiva.

En un apartado posterior, se ubican las referencias bibliográficas y los apéndices de la investigación.

CAPÍTULO PRIMERO

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS Y PREGUNTAS

1.1 Delimitación y descripción del problema de investigación

El advenimiento de la Educación Inclusiva representa un cambio en las dinámicas institucionales y pedagógicas, ya que permite crear centros educativos que reconocen y valoran la diversidad, para que todas las personas puedan convivir y acceder al aprendizaje de manera justa y democrática, en los mismos entornos. La puesta en marcha de un conjunto de prácticas que se desarrollan desde el marco de Educación inclusiva y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), incorporan un movimiento instituyente (Fernández, 1994) en las culturas institucionales de los centros educativos. A través de estas se genera un nivel de irrupción en lo establecido ya que representa una posibilidad transformadora.

Este movimiento destaca la Educación Inclusiva como una herramienta fundamental para la transformación del sistema educativo. Esta perspectiva no sólo busca integrar a todo el estudiantado en el aula, sino ajustar y enriquecer las prácticas pedagógicas para responder a la diversidad de necesidades, estilos de aprendizaje y contextos de cada persona. Por tanto, es necesario estudiar la implementación de esta perspectiva en las prácticas docentes y en la cultura institucional, lo que constituye el núcleo del problema de investigación.

La pregunta de investigación se formula de la siguiente manera: ¿Cómo se implementa la perspectiva de Educación Inclusiva en las prácticas docentes y en la cultura institucional en una escuela primaria pública urbana? Esta interrogante es crucial, ya que la forma en que se entiende y se desarrolla la Educación Inclusiva influye directamente en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, en la cultura del centro y la convivencia.

El objeto de investigación se configura en la producción de conocimiento sobre las concepciones educativas que poseen docentes y equipo directivo respecto a la Educación Inclusiva y la atención a la diversidad. Se explorará cómo estas concepciones se traducen en acciones concretas en el aula y cómo afectan a estudiantes y sus diferentes estilos de aprendizaje, teniendo en cuenta la calidad educativa.

Además, es vital considerar la cultura institucional, que abarca las creencias, valores y prácticas que predominan en la escuela. Una cultura inclusiva implica no sólo la aceptación de la diversidad, sino la promoción de un ambiente donde cada estudiante se sienta valorado y apoyado. Esto requiere una formación continua de docentes, así como la implementación de políticas que fomenten la colaboración entre la comunidad educativa, las familias y estudiantes.

La investigación buscará identificar barreras y facilitadores en la implementación de la Educación Inclusiva, analizando las prácticas actuales y proponiendo mejoras que permitan una atención más efectiva a la diversidad. En este sentido, se pretende contribuir al desarrollo de estrategias pedagógicas para enriquecer la experiencia de aprendizaje del estudiantado.

Se pretende explorar un conjunto de decisiones sobre qué, cómo, cuándo y cuáles son las formas inclusivas de organizar la enseñanza y disponer los recursos; cuáles prácticas docentes aportan a conseguir la presencia, la participación y los logros en el aprendizaje del estudiantado. La presencia, apunta a que todo el estudiantado esté siempre presente en las actividades, situaciones de aprendizaje y experiencias que se desarrollen con el grupo de referencia. La participación, implica la condición de que sin excepción, participen en todas las actividades, situaciones de aprendizaje y experiencias planificadas para el grupo de referencia; lo que no significa que todas las personas participen de la misma manera. El logro del aprendizaje refiere a que el estudiantado, en todas las experiencias y situaciones planteadas, alcance un aprendizaje óptimo, aunque no sea necesariamente el mismo para todas las personas.

A continuación, se presentan algunos supuestos:

- Las concepciones educativas que los docentes tengan sobre los estilos de aprendizaje y atención a la diversidad, inciden en la planificación y desarrollo de prácticas educativas, y en su apertura hacia la diversificación e innovación de prácticas y formatos.
- El reconocimiento y valoración positiva de los diferentes ritmos y modalidades de aprendizaje, favorece la atención a la diversidad y eso se expresa en la propuesta de trabajo en el aula.
- Contar con recursos didácticos, comunicacionales, espaciales y materiales dentro de los sistemas de apoyo, favorece el aprendizaje y la participación del estudiantado, y promueve un entorno inclusivo.
- Las prácticas de los distintos actores del centro educativo que forman parte del entorno inciden -y componen- la cultura institucional del centro.

1.2 Objetivos

Objetivo General:

- Analizar y discutir las prácticas docentes, la atención a la diversidad y la cultura institucional en un centro educativo de primaria pública desde la perspectiva de Educación Inclusiva.

Objetivos Específicos:

- Identificar y comprender las concepciones educativas sobre Educación Inclusiva de docentes de la escuela primaria pública.
- Conocer las prácticas educativas que desarrolla el centro escolar para atender las necesidades de todo su estudiantado, y en especial de aquellos estudiantes con discapacidad.

- Caracterizar las metodologías y recursos didácticos utilizados para la atención a la diversidad.
- Comprender la incidencia de la perspectiva de Educación Inclusiva en la cultura institucional del centro.

1.3 Preguntas que busca responder la investigación

- ¿Cuáles son las concepciones educativas de docentes sobre Educación Inclusiva?
- ¿Qué relaciones se establecen entre las concepciones educativas de docentes y sus prácticas de atención a la diversidad?
- ¿Qué prácticas educativas se implementan para garantizar la atención a la diversidad?
- ¿Los recursos didácticos utilizados son accesibles y efectivos para todo el estudiantado?
- ¿En qué medida el entorno educativo fomenta la presencia, la participación y el aprendizaje inclusivo del estudiantado?
- ¿La Educación Inclusiva permea la cultura institucional del centro educativo?

CAPÍTULO SEGUNDO

MARCO TEÓRICO

2.1 Equidad e inclusión: pilares para una educación de calidad

2.1.1 Educación Inclusiva

Abordar un proyecto o programa educativo desde un modelo de Educación inclusiva implica tener como eje la atención a la diversidad en su sentido más amplio. Esto supone contemplar a todo el estudiantado, con sus diversas formas de aprendizaje y de convivencia. A su vez, considerar las necesidades y fortalezas del equipo docente, no docente y administrativo. Es decir, la Educación inclusiva permite construir centros educativos a partir de las fortalezas de cada persona, entendiendo que todas tienen algo valioso para aportar.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), la comunidad educativa mundial está avanzando hacia el logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible N° 4 (ONU, 2015) y sus metas; para lo cual, se requiere abordar todas las formas de exclusión y marginalización; promoviendo procesos de inclusión, participación y resultados en el aprendizaje; con énfasis en la igualdad de género. Para ello, se requiere focalizar la atención en los grupos que han sido históricamente marginalizados, como ser las minorías étnicas y lingüísticas; población indígena y personas con discapacidad; entre otras (Unesco, 2017, p. 12)

La Unesco (2005) define la Educación Inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad del estudiantado, incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de aprendizaje de todas las personas, con especial énfasis en quienes, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados.

En este sentido, es necesaria la promoción de la Educación inclusiva, a través de estrategias de enseñanza, apoyo y liderazgo que garanticen la igualdad del derecho a la Educación. Para ello, se deben reconocer cuáles son las principales dificultades que el sistema educativo enfrenta, cómo se encuentra organizado, qué estrategias de enseñanza y evaluación se están utilizando, y cómo son los entornos de aprendizaje. A su vez, considerar las diferencias individuales como una oportunidad para el desarrollo y la innovación en las prácticas y los formatos.

Según los aportes de la especialista Simón (2008), la Educación Inclusiva es un proceso de transformación social y educativa, que tiene como objetivo garantizar el acceso y la participación de todo el estudiantado en el sistema educativo. En este sentido, va más allá de la integración de estudiantes con discapacidades, ya que reconoce la diversidad como una riqueza que debe ser aprovechada para mejorar la calidad educativa.

Simón (2008) resalta que la inclusión implica no sólo la presencia de estudiantes diversos en las aulas, sino la creación de *“prácticas pedagógicas flexibles, adaptadas a las necesidades de los estudiantes”* (p. 45) y la *“transformación de la cultura escolar”* (p. 46) para que sea más equitativa, justa y respetuosa de la diversidad. En este proceso, los docentes juegan un papel clave en la implementación de métodos y prácticas que favorezcan la participación activa de todo el grupo.

De acuerdo a López Azuaga (2011), una escuela inclusiva es una escuela creada y pensada para todas las personas, que acoge las necesidades, intereses, motivaciones, potencialidades y estilos de aprendizaje, del estudiantado y del entorno. Desde el marco institucional es preciso facilitar la participación en la actividad educativa con las ayudas y medios necesarios, es decir, la participación en las distintas experiencias de aprendizaje que se desarrollan en los centros educativos.

El autor plantea que, la perspectiva de Educación Inclusiva, es un eje transversal de la política educativa y curricular del centro educativo, pretende que todas las personas tengan acceso y participen en una educación de calidad en el marco de las aulas ordinarias. Esto implica la provisión oportuna de los sistemas de apoyo pertinentes y de las ayudas técnicas que garanticen una participación en condiciones de equidad para todas las personas.

En relación a Uruguay, coexisten sistemas paralelos que ofrecen propuestas diferenciadas. Por una parte, la educación regular; y por otra; la especial, definida de la siguiente manera según la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) [la Educación Especial]:

Una red de escuelas, aulas, unidades de apoyo, proyectos, equipos, dispositivos, estrategias, recursos, modalidades de la Educación Inicial y Primaria, para favorecer los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, problemas para aprender y altas capacidades, desarrollada desde una perspectiva de derechos, en el marco de una educación inclusiva y de una Escuela con todos, para todos y cada uno (ANEP, 2020).

Según el documento que realiza un análisis histórico de la educación en Uruguay (Varela, De León, Buzzetti et al., 2007) “toda propuesta educativa se enmarca en ciertos conceptos centrales que le dan coherencia y que refieren a las ideas de Hombre, Sociedad, Cultura y Educación”. En esta historización, se encuentra la pedagogía de la igualdad y la laicidad del pensamiento de José Pedro Varela, enmarcada en la segunda mitad del siglo XIX. En lo que refiere a la Educación especial, en el siglo XX se crearon centros especializados para la atención de infancias con algún tipo de “deficiencia física o retraso mental”.

2.1.2 Educación inclusiva y calidad educativa

La revisión bibliográfica da cuenta que el concepto de calidad educativa siempre ha sido objeto de cuestionamiento, y el debate sobre qué constituye una escuela de calidad ha generado múltiples reflexiones a lo largo de la historia de la educación. Autores como Dubet (2006), Tiana (2007) y Bordón (2010) coinciden en que la calidad educativa no puede reducirse únicamente a los logros académicos del estudiantado, como se había considerado tradicionalmente. Con el desarrollo del paradigma humanista en la educación, se ha comenzado a reconocer que existen otros elementos, como el desarrollo integral del estudiante, la equidad, el bienestar emocional y la inclusión, que resultan fundamentales para definir lo que es una educación de calidad. Según Santos (2008) y Hernández (2012), estos atributos reflejan una visión más amplia y holística de la calidad educativa, que incorpora aspectos tanto académicos como formativos, promoviendo una educación más inclusiva y respetuosa de la diversidad.

La Educación Inclusiva es una educación de calidad, ya que garantiza el derecho a la presencia, participación y aprendizaje de todo el estudiantado (Arnaiz, 2019). Según la Unesco, la comunidad educativa mundial está avanzando hacia el logro del ODS 4 y sus metas, para lo cual se requiere abordar todas las formas de exclusión y marginación con énfasis en la equidad educativa. Aunque no existen dudas con respecto a las normativas y declaraciones internacionales, la realidad en los ámbitos educativos no siempre se ajusta a este imperativo ético y legal. Por tal motivo, se requiere focalizar los esfuerzos en la situación de los grupos que han sido históricamente marginados o poseen mayores riesgos de exclusión (Unesco, 2017).

La Educación Inclusiva permite construir ámbitos educativos a partir de las fortalezas de cada persona, entendiendo que todas tienen algo valioso para aportar. Se propone tener en cuenta los estilos de aprendizaje para diseñar planificaciones que

logren responder a esta diversidad, colocando el foco hacia los entornos, como promotores de culturas inclusivas y transformaciones sistémicas.

A través de este abordaje, se pretende lograr una mejora en la calidad en la educación, y, por tanto, en la sociedad en su conjunto, ya que “todas las formas de inclusión y exclusión son sociales, y surgen en la interacción entre las personas y los contextos en los que se desarrollan o desenvuelven” (Booth y Ainscow, 2011, p. 24). Estos autores apuntan que la segregación en el ámbito educativo es una consecuencia de la segregación que existe a nivel social. Por tanto, la inclusión en la educación es una contribución para la inclusión y justicia social.

En este sentido, se favorece la promoción de la Educación Inclusiva a través de estrategias de enseñanza, apoyo y liderazgo que garanticen la igualdad del derecho a la Educación para todas las personas, estrategias que incluyen la educación permanente del equipo docente, las características de la infraestructura, la disponibilidad de materiales accesibles y los currículos flexibles. Para ello, se deben reconocer cuáles son las principales dificultades que el sistema educativo enfrenta, revisando cómo se encuentra organizado, qué estrategias de enseñanza y evaluación se están utilizando, y cómo son los entornos de aprendizaje. A su vez, es fundamental considerar la diversidad como una oportunidad para el desarrollo, la innovación y la equidad educativa.

Con respecto a la noción de equidad, siguiendo los aportes de López (2007):

La noción de equidad renuncia a la idea de que todos somos iguales, y es precisamente a partir de este reconocimiento de las diferencias que propone una estrategia para lograr esa igualdad fundamental (p. 68).

En educación, el enfoque de atención a la diversidad es clave para alcanzar la equidad educativa, la cual está íntimamente ligada con la calidad educativa. Según la OREALC/Unesco Santiago (2007), una educación de calidad debe ofrecer los recursos y apoyos necesarios para que todo el estudiantado alcance los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje posibles.

Esta definición de calidad educativa es resultado de un consenso que deja atrás la idea de que la meta de la educación es la excelencia, la cual limita las oportunidades de aprendizaje de estudiantes cuyas formas de aprender no encajan con lo que brindan sus centros educativos.

Entonces ¿cómo hacer que las escuelas promuevan la equidad educativa en la práctica? Uno de los enfoques para lograrlo es el de inclusión o atención a la diversidad, el cual reconoce la diversidad humana en sus distintas dimensiones como un valor enriquecedor para las comunidades educativas y la sociedad; así como que todas las personas tienen derecho a que se reconozcan sus necesidades educativas.

En ese sentido, la respuesta educativa desde el inicio es diseñada considerando la diversidad de intereses, situaciones, procedencia o cualquier otra característica, de modo que cada persona pueda desarrollarse integralmente. Además, se organizan sistemas de apoyo para el estudiantado y se brinda asesoramiento para el personal del centro educativo; tomando en cuenta que cualquier estudiante puede necesitarlos en algún momento de su trayectoria escolar si existen barreras para aprender o participar.

Asimismo, asegurar una atención a la diversidad es trabajar la inclusión social desde los entornos educativos. La escuela como un lugar para combatir las actitudes discriminatorias, y crear comunidades de acogida y reconocimiento de la diversidad, para ayudar a construir una sociedad inclusiva y cohesionada.

Es decir, no basta que las escuelas brinden recursos especializados a cierto grupo estudiantil en situación de vulneración (por ejemplo, estudiantes con discapacidad), sino que el enfoque de inclusión alega que se requieren medidas sistémicas e integrales que transformen la vida escolar incorporando políticas, prácticas y culturas más inclusivas.

Tras lo mencionado, la equidad y la atención a la diversidad resultan complementarias e interdependientes con el fin de garantizar el derecho a una

educación de calidad para cada estudiante.

2.1.3 Principios de equidad e inclusión

La Unesco (2017, p. 13) expresa que los principios de equidad e inclusión en el ámbito educativo contemplan los siguientes aspectos:

- Valoración de la presencia, participación y logros de todo el alumnado.
- Reconocimiento de la diversidad como oportunidad para el aprendizaje y la convivencia.
- Identificación y sistematización de barreras para el desarrollo óptimo.
- Abordaje desde el potencial de los sistemas educativos equitativos e inclusivos, para reducir las desigualdades, a través de la educación permanente del equipo docente, y un sistema de apoyos para el aprendizaje; mejorando la calidad de la educación.
- Promoción del aprendizaje inclusivo por los principales actores involucrados.
- Movilizar a los principales actores claves del sistema educativo y de la comunidad para propiciar las condiciones para un aprendizaje inclusivo.
- Aplicar cambios de forma eficaz, medir y supervisar su impacto, reconociendo que el logro de la inclusión y de la equidad en la educación es un proceso continuo.

En tal sentido, los principios de equidad e inclusión son pilares para lograr una Educación de calidad.

Existen factores a considerar para garantizar la equidad y, por tanto, la calidad de la educación. Entre ellos se destaca la educación permanente por parte del equipo docente; las características de la infraestructura de los centros educativos, la disponibilidad de materiales accesibles y los currículos flexibles.

En relación a la definición de inclusión; los autores Booth y Ainscow (2011) mencionan: “La inclusión trata de la participación de todos los estudiantes. Trata de

apoyar a los centros escolares para que sean más responsables ante la diversidad de su alumnado, sea en razón a sus orígenes, intereses, experiencias, conocimiento, capacidades o cualquier otra” (Booth y Ainscow, 2011, p. 13).

A través de este abordaje, se pretende lograr una mejora en la calidad en la educación, y, por tanto, en la sociedad misma. Cabe destacar que “todas las formas de inclusión y exclusión son sociales, y surgen en la interacción entre las personas y los contextos en los que se desarrollan o desenvuelven” (Booth y Ainscow, 2011, p. 24). Los autores anteriormente citados expresan que la segregación en el ámbito educativo es una consecuencia de la segregación que existe a nivel social. Por tanto, la inclusión en la educación es una contribución para la inclusión social. La equidad garantiza que la educación de cada estudiante se considere igual de importante.

Según González y Triana (2018), la Educación Inclusiva cuestiona gran parte del modo tradicional de organizar y disponer la enseñanza que las escuelas han mantenido por años. Cambiar las culturas, entonces, es esencial a fin de sustentar cualquier proceso de mejora, pues implica mirar y reconfigurar los paradigmas que pueden estar muy arraigados en los actores de la institución educativa.

Para transformar estos paradigmas es esencial reconocer los valores que se tienen desde los roles docentes o directivos, y que son trasladados sostenidamente al entorno educativo a través de las acciones y prácticas cotidianas.

Las creencias y valores de docentes, que pueden ser excluyentes o segregadores, han sido internalizados de forma inconsciente a partir de los significados otorgados por las sociedades, e influyen en las prácticas pedagógicas y en la política para liderar la institución educativa.

Por ello, una de las premisas más importantes para lograr la Educación Inclusiva, es que los equipos educativos desarrollen actitudes positivas hacia la inclusión, mediante las cuales, cada estudiante se sienta bienvenido y valorado en la comunidad educativa, logre participar y alcanzar aprendizajes significativos.

2.1.4 Pedagogía para la Educación Inclusiva

Como aportes sustanciales es preciso destacar los principios de la pedagogía para una Educación Inclusiva de los referentes internacionales Ainscow, M. y Echeita, G. (2010):

1) La Educación inclusiva es un proceso que contribuye a lograr la inclusión social. Propone la búsqueda constante de mejores estrategias para atender a la diversidad del estudiantado, entendiendo a la diversidad como fortaleza para el aprendizaje y la convivencia.

2) Presencia, participación y progreso en el aprendizaje. La presencia apunta a que el estudiantado se encuentre siempre presente en las situaciones de aprendizaje y experiencias que se desarrollen con el grupo de referencia. Esto implica una responsabilidad institucional para promover la presencia, especialmente de quienes están en riesgo de exclusión educativa, generando las acciones que correspondan para fortalecer la pertenencia y no dejar a nadie atrás en el acceso a la educación. La participación implica que el estudiantado, sin excepción, participe de forma activa, lo que no significa que todo el grupo lo transite de la misma manera, sino que debe ofrecerse un abanico suficientemente amplio de posibilidades, que permita esta participación. El progreso en el aprendizaje refiere a que el estudiantado, al acceder y participar activamente, alcance un aprendizaje óptimo. Estos componentes repercuten en la concreción de procesos educativos basados en la diversificación pedagógica y el desarrollo de cultura inclusiva.

3) Identificación y eliminación de barreras. En sintonía con el Modelo Social de la discapacidad (Palacios, 2008) en el que el foco se desplaza de la persona hacia el entorno. Se manifiesta la potencialidad inclusiva de los entornos a través de las condiciones de accesibilidad de los centros educativos y de sus propuestas pedagógicas, con el objetivo de generar herramientas para la identificación y posterior eliminación de barreras que limitan el aprendizaje y la participación.

4) Énfasis en quienes se encuentren en mayor riesgo de exclusión. Para lograr cambios sostenibles en el tiempo resulta imprescindible que todas las voces sean escuchadas y contempladas; en especial la de grupos o sectores que han sido marginalizados y que aún presentan riesgo de exclusión, como es el caso de las personas con discapacidad.

De esta manera, los fundamentos pedagógicos de la Educación inclusiva se basan en los principios para desarrollar el aprendizaje, aumentar la participación, y favorecer las trayectorias educativas de todo el estudiantado. Propone una innovación en la práctica educativa, tanto en la labor institucional, como directiva y docente. Esta consigna requiere un análisis crítico de las prácticas y postulados que se llevan adelante en clave de participación, por parte de la totalidad de integrantes de la comunidad educativa. A su vez, existen ciertos aspectos presentes en cada institución para que tenga carácter de inclusiva. Uno de ellos es que todas las personas involucradas tengan un lenguaje o marco conceptual común en relación a la Educación inclusiva.

2.1.5 Justicia educativa y justicia cultural

Dussel (2007) ha investigado y analizado acerca de la justicia y las desigualdades en la educación. Su enfoque es relevante para entender cómo el concepto de justicia educativa se relaciona con las desigualdades existentes en el sistema educativo. Desde una perspectiva crítica, la autora destaca la necesidad de abordar las desigualdades estructurales subyacentes.

En su mirada de la justicia y la equidad, Dussel argumenta que la justicia educativa no puede limitarse a la mera igualdad de recursos o de oportunidades, sino que requiere un enfoque que jerarquice las desigualdades estructurales que influyen en el rendimiento y las oportunidades educativas de las personas. Esto implica un entendimiento profundo de la equidad, que reconoce y actúa sobre las diferencias

contextuales y las barreras que enfrentan quienes se encuentran en situación de desventaja.

En su desarrollo, señala que las desigualdades en la educación están profundamente enraizadas en las estructuras sociales y económicas. Estas desigualdades se manifiestan en la calidad de la enseñanza, el currículo y las expectativas educativas. La justicia educativa aborda las desigualdades estructurales y se interesa en la calidad de los recursos. Las desigualdades en la calidad de la educación, como la variación en la formación de docentes, las diferencias en los materiales didácticos y las infraestructuras escolares, son factores que perpetúan las desigualdades. La justicia educativa, desde la perspectiva de Dussel, implica una distribución equitativa de los recursos y de la calidad educativa.

La autora (2009) resalta la importancia del reconocimiento de la diversidad en el contexto educativo. Para que haya justicia educativa, es necesario que el sistema reconozca y valore las diferencias culturales, socioeconómicas y personales del estudiantado. Esto significa adaptar las prácticas pedagógicas para responder a las necesidades específicas de cada grupo y asegurarse de que todas las personas tengan las mismas oportunidades para alcanzar su desarrollo pleno.

Es notable que esta perspectiva implica una transformación de las estructuras educativas existentes, considerando que la justicia educativa requiere un cambio en las estructuras que perpetúan las desigualdades, incluyendo reformas en el currículo, en las prácticas pedagógicas y en las políticas educativas.

Resulta significativa, asimismo, la relación entre la educación y los Derechos Humanos, considerando, a saber de la autora, la educación como un derecho fundamental y un bien común. La justicia educativa, desde su perspectiva, implica garantizar que todas las personas, independientemente de su origen o situación, tengan acceso a una educación que les permita desarrollar sus habilidades y contribuir a la sociedad.

Por su parte, García Canclini (1999) ha desarrollado una perspectiva crítica sobre la justicia que se enfoca en las dinámicas culturales y sociales contemporáneas, especialmente en América Latina. El autor aborda la justicia en el contexto de la diversidad cultural y la globalización, examina cómo la justicia no puede ser entendida simplemente a través de la distribución equitativa de recursos materiales, sino que debe considerar la diversidad cultural y la inclusión de diferentes perspectivas culturales en la esfera pública.

En su planteo, señala que la justicia implica reconocer y valorar la diversidad cultural, alejándose de un modelo hegemónico, a través de la aceptación y el apoyo a las múltiples formas de identidad y expresión cultural. Esto se traduce en la necesidad de políticas y prácticas que respeten y promuevan la diversidad cultural en todos los ámbitos, incluida la educación. La justicia, según García Canclini (2004), también está vinculada a la inclusión activa y la participación de las comunidades culturalmente diversas en la toma de decisiones que afectan sus vidas. De tal forma, las políticas educativas y sociales necesitan permitir y fomentar la participación de grupos marginados y asegurar que sus voces sean consideradas. A través del concepto de *hibridación cultural*, el autor describe cómo las culturas locales y globales se mezclan y transforman mutuamente. La justicia en este contexto supone valorar las formas híbridas de cultura que emergen de la interacción global, reconociendo que nuevas formas culturales pueden ofrecer oportunidades para la equidad y la inclusión. En su desarrollo, el autor señala a la cultura como un derecho fundamental: la justicia cultural conlleva asegurar que todas las personas tengan acceso a la cultura y la educación como derechos inalienables, y no como mercancías.

En lo concerniente al contexto educativo, las nociones de García Canclini sobre justicia determinan los siguientes aspectos: la diversidad cultural y la globalización ofrecen una base conceptual para desarrollar un *currículo inclusivo* que refleje la riqueza cultural y la pluralidad de las experiencias educativas en un contexto globalizado. Se trata de desarrollar un currículo que reconozca y valore la

diversidad cultural de las personas. Esto comporta la inclusión de perspectivas culturales variadas y la adaptación de los contenidos educativos para reflejar las experiencias e identidades.

Amartya Sen (1999) introduce el concepto de capacidades y expresa que la justicia debe evaluarse no sólo en términos de recursos disponibles, sino en términos de las capacidades que las personas pueden desarrollar con esos recursos. En educación, refiere a que la justicia no sólo trata de proporcionar recursos iguales, sino de asegurarse de que todas las personas tengan las oportunidades para lograr sus objetivos educativos, es decir, la capacidad real del estudiantado para alcanzar sus objetivos y aspiraciones.

2.1.6 Derechos Humanos: Discapacidad y Modelo Social

Hasta las últimas décadas, la discapacidad no formaba parte del debate sobre políticas públicas e inclusión. Ciertos avances en el ámbito de los movimientos sociales, la actualización de las políticas internacionales y nacionales en relación a la protección y garantía del derecho a la educación de las personas con discapacidad, logran consolidar un modelo para entender a la discapacidad; el Modelo Social (Palacios, 2008); a través de la aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. La autora Palacios (2008) explica que el Modelo Social: “parte de la premisa de que la discapacidad es en parte una construcción y un modo de opresión social, y el resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente a las personas con discapacidad” (Palacios; 2008, p. 27). La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad define 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 al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de

condiciones con las demás” (ONU, 2006). Esto significa que la discapacidad no define a la persona, sino que se constituye en tanto situación. Según Palacios:

Los presupuestos fundamentales del Modelo Social son dos. En primer lugar, se alega que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas ni científicas, sino preponderantemente sociales. (...) En cuanto al segundo presupuesto -que refiere a la utilidad para la comunidad- se considera que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad, o que al menos, la contribución será en la misma medida que el resto de las personas -sin discapacidad- (Palacios, 2008, p. 103).

De manera congruente, se plantea en relación a los procesos de clasificación (Almeida et. al. 2010, p.21): “Desnaturalizar estos procesos implica entenderlos en su dimensión histórica, e historizar las clasificaciones implica historizar la discapacidad y devolverla a terrenos de donde no debería haber salido: el terreno de las relaciones sociales.”

2.1.7 Índice de Inclusión

Para desarrollar la perspectiva de la Educación Inclusiva, se utiliza un material de referencia internacional titulado *Índice de Inclusión* (Booth et. al., 2000) que propone analizar la realidad educativa de acuerdo a tres dimensiones: *las culturas, las políticas y las prácticas* de los ámbitos educativos. Estas dimensiones dialogan y se interrelacionan, en un proceso que implica la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación, la definición de prioridades y el avance de forma consecuente a ello. El Índice anima a docentes y otros profesionales de los centros educativos a ser partícipes en la construcción de comunidades escolares colaborativas, a compartir y construir nuevas iniciativas, partiendo de sus concepciones, y ayudando a valorar las posibilidades reales que existen para aumentar el aprendizaje y la participación. Este documento se ajusta de acuerdo a las circunstancias de cada institución, siempre que se mantenga el objetivo de desarrollar una escuela inclusiva.

Las tres dimensiones del Índice, culturas, políticas y prácticas, articulan la vida escolar y son consideradas al momento de transformar las escuelas para proveer una educación más inclusiva:

1. Crear culturas inclusivas. Las culturas reflejan las relaciones, los valores, principios y creencias arraigadas en una comunidad educativa. No es una sola, sino que son varias que pueden coexistir dentro de una comunidad; tampoco son fijas, pueden modificarse y variar en el tiempo. Se refiere al desarrollo de valores inclusivos, compartidos y transmitidos a nuevos miembros de la comunidad educativa. En los documentos de gestión se refleja la visión, misión y valores de la escuela.
2. Elaboración de políticas inclusivas. Las políticas se relacionan con cómo se organiza el centro y con los planes o programas que en él se planifican e implementan. Incluyen las normas y procedimientos escolares como la política de admisión, la participación de la comunidad educativa, curricular, la convivencia escolar. Además, se sustentan y apoyan en la cultura escolar, con coherencia en relación a los valores declarados por la escuela.
3. Desarrollo de prácticas inclusivas. Las prácticas son las acciones que se realizan cotidianamente por parte del equipo docente y personal con diferentes roles para generar el aprendizaje. Éstas reflejan la cultura y las políticas del centro educativo, aseguran que se promueva la participación del estudiantado y tenga en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos fuera del centro educativo. Las prácticas necesitan que haya políticas que las sustenten, y son la forma en que se concreta la cultura escolar; puede ocurrir que las prácticas educativas sean poco coherentes con lo que se declara en las políticas del centro.

2.2 Accesibilidad

Es preciso concebir que la accesibilidad refiere a todas las personas, asociada a una realidad esencial: la diversidad como característica entre los seres humanos en cada instante y la diversidad de las situaciones, o condiciones de cada persona durante el ciclo de su vida; situaciones específicas de edad o actividad, situación particular permanente o eventual (Instituto Uruguayo de Normas Técnicas, 2018, p. 4).

2.2.1 Accesibilidad física

La accesibilidad física se refiere a las condiciones y características del entorno que permiten a todas las personas, independientemente de sus condiciones particulares, acceder sin barreras a los espacios, servicios e infraestructuras (Unesco, 2017; OMS, 2001).

En el contexto educativo, la accesibilidad física abarca un conjunto de medidas que buscan eliminar las barreras arquitectónicas y garantizar que todos los miembros de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, personal administrativo, familias) puedan desenvolverse con autonomía y seguridad dentro del establecimiento.

Este concepto se extiende más allá de la mera adecuación de infraestructuras, abarcando también la planificación y distribución de los espacios de manera que se fomente la autodeterminación y la inclusión de personas con diversas necesidades. La accesibilidad física en el ámbito educativo es fundamental para la participación de estudiantes con discapacidades, permitiéndoles participar activamente en la vida escolar sin restricciones.

Existen elementos clave de la accesibilidad física en los centros educativos (ONU, 2006):

Eliminación de barreras arquitectónicas: La adaptación de los espacios debe contemplar la eliminación de obstáculos que impidan el acceso, tales como escaleras sin rampas, puertas demasiado estrechas, o pasillos que no permiten el paso de sillas de ruedas. Esto incluye la modificación de los accesos a las instalaciones, asegurando rampas, ascensores y puertas automáticas donde sea necesario.

Distribución accesible del espacio: La distribución de los espacios debe ser planificada de tal manera que permita una circulación fluida y sin restricciones para personas con movilidad reducida. Esto implica no solo la instalación de rampas o ascensores, sino también la disposición de los muebles, el espacio para el tránsito y la eliminación de obstáculos visuales o físicos que puedan dificultar el desplazamiento.

Baños accesibles: Es crucial que los centros educativos cuenten con baños según las normativas de accesibilidad vigentes. Estos deben estar diseñados con elementos como barras de apoyo, espacio suficiente para el giro de una silla de ruedas, y piletas a la altura adecuada, garantizando el uso de manera autónoma.

Accesibilidad en áreas comunes: Además de los espacios individuales, la accesibilidad debe garantizarse en áreas comunes como aulas, gimnasios, bibliotecas, y comedores. Las rutas de evacuación, señalización visual y táctil, y la disposición de asientos o escritorios deben ser pensadas para que todos los miembros de la comunidad educativa, sin importar sus características físicas, puedan acceder a ellas con facilidad.

Seguridad: La accesibilidad física también debe incluir aspectos relacionados con la seguridad de las personas en el entorno educativo. Esto implica la existencia de sistemas de señalización adecuada, la adaptación de salidas de emergencia, y la formación del personal para atender a estudiantes con movilidad reducida en situaciones de evacuación.

Tecnologías de apoyo: La accesibilidad física no solo se refiere a la infraestructura arquitectónica, sino también a la implementación de tecnologías de apoyo que

faciliten la movilidad, como ascensores con sistemas de voz, señalización en braille o software que permita la navegación accesible por el entorno escolar.

2.2.2 Accesibilidad a la información y comunicación

En cuanto a la accesibilidad en la comunicación e información se trata de brindar información en formatos diversos, como son el componente auditivo, materiales impresos, audiovisuales subtitrulados y recuadro con intérprete en lengua de señas, las imágenes en soporte informático descritas en textos alternativos, la información audiovisual en imágenes con audio-descripción, o bien tener en cuenta las distancias para que el tamaño y la altura se visualicen.

2.2.3 Accesibilidad cognitiva

Este concepto se define como la propiedad que tienen aquellos entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos que resultan de fácil comprensión (Belinchón, M. et al., 2014; CERMI, 2013). Esto implica que las personas entienden:

- En qué consiste y qué caracteriza cada entorno u objeto con los que la persona tiene que interactuar (cómo son);
- Qué tienen en común y de diferente cada entorno u objeto respecto a otros que también conoce y usa la persona (a qué clase o categoría pertenecen);
- Qué puede hacer o qué se espera que haga la persona en o con ellos (cuál es su uso o funcionalidad);
- Qué valores y normas se les asocian (qué implican y cómo se interpretan social y culturalmente);

- Qué relación espacial, temporal o funcional mantienen con otros entornos y objetos;
- Qué personas, y desde qué roles, los pueden o suelen usar.

Al igual que otras medidas de accesibilidad universal, la accesibilidad cognitiva beneficia a todas las personas, dado que en las actividades diarias se emplean una serie de recursos físicos, pero también se demandan recursos cognitivos. Aunque una persona no tenga dificultades de comprensión el esfuerzo se reduce si puede priorizar los aspectos que realmente le importan.

La accesibilidad cognitiva es una condición psicológica indispensable para que todas las personas puedan vivir y desenvolverse en los distintos entornos de una manera autónoma, eficiente y segura. En términos generales, llevada a acciones prácticas se basa en que la información se encuentre disponible en todo momento, de forma sencilla y en diversos formatos, para que el destinatario comprenda el mensaje.

En este sentido, algunas estrategias concretas tanto en los diferentes espacios como en los ámbitos educativos, implican:

- generar la información utilizando formatos complementarios como audio, multigráfico y visual con materiales mate y resistentes, diseños homogéneos, pictogramas, imágenes claras, uso de referencias por color;
- formatos alternativos, alto relieve, braille,
- formato de lectura fácil con vocabulario y nivel de lectura acordes al nivel de comprensión de las personas.

Esto puede realizarse tanto en la señalización de los espacios de la institución como en la cartelería, el material del salón de clases, secuenciación de rutinas, protocolos de evacuación, entre otros (Godoy, 2018).

2.2.4 Accesibilidad pedagógica

La accesibilidad pedagógica es un proceso fundamentado en una serie de decisiones sobre qué, cómo, cuándo y cuál es la mejor forma de organizar la enseñanza para el logro del aprendizaje de todo el grupo de estudiantes.

Resulta viable mediante una planificación estratégica y diversificada que promueva la participación y el desarrollo integral. Este proceso implica un acompañamiento en aras de que los equipos educativos planifiquen currículos flexibles, en vistas a lograr la accesibilidad de los contenidos a abordar, buscando identificar y eliminar aquellas barreras didácticas y actitudinales que limitan el aprendizaje y la participación (Zubieta, 2017).

2.3 Metodologías y herramientas favorecedoras de la Educación Inclusiva

2.3.1 Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

En la actualidad, la democratización y universalización del aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) permiten introducir en el ámbito escolar un conjunto invaluable de estrategias, dispositivos y herramientas que se traducen en configuraciones de accesibilidad en favor de la Educación Inclusiva. Las propuestas de enseñanza que incorporan las TIC pueden facilitar la atención a la diversidad y potenciar motivaciones que otorguen un carácter significativo a los aprendizajes.

En algunos casos, estas tecnologías actuarán como un apoyo específico, en otros, se utilizarán como una herramienta que potencia el desarrollo cognitivo y posibilita el logro de los objetivos pedagógicos. El uso de diferentes formatos digitales (texto, audio, imagen, video, subtítulos) permite la construcción de diversos materiales de aprendizaje y a su vez orienta la búsqueda, la selección y el

diseño para garantizar el acceso del grupo a los contenidos curriculares (Cortés, 2015).

2.3.2 Introducción al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un marco educativo que constituye un componente esencial para el desarrollo de ámbitos inclusivos y accesibles en la educación. Se trata de una respuesta desarrollada por el Center for Applied Special Technology (Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST), que dota de mayor flexibilidad al currículo, a los medios y materiales, de modo que todas las personas puedan acceder al aprendizaje.

Tiene como base al Diseño Universal (DU), un concepto que surge de la arquitectura y el desarrollo de productos universales promovidos desde los años 80. Por Diseño Universal se entiende el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible; sin adaptaciones o necesidad de un diseño especializado. Asimismo, el DU no excluirá las ayudas técnicas a grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten (ONU, 2006, p. 5).

Principalmente, el DUA hace dos aportes:

1. Rompe la dicotomía entre estudiantes con discapacidad y sin discapacidad. La diversidad es un concepto que se aplica a todo el estudiantado. Cada persona tiene su propio estilo de aprendizaje, cada cual aprende mejor de una forma única y diferente al resto. Por tanto, ofrecer distintas alternativas para acceder al conocimiento y para transmitir lo aprendido, no sólo beneficia al estudiantado con discapacidad, sino que permite que cada estudiante escoja aquella opción con la que va a aprender mejor.
2. El foco de la discapacidad se desplaza del estudiantado a los entornos, a los materiales, a los medios en particular y al diseño curricular en general. Entonces, el currículo será discapacitante en la medida en que no permita que todo el estudiantado

pueda acceder a este (Pastor, Sánchez y Zubillaga del Río, 2014). Con los currículos que están diseñados universalmente, muchas de las dificultades de las adaptaciones curriculares realizadas a posteriori pueden ser reducidas o eliminadas, permitiendo implementar un medio de aprendizaje mejor para todo el estudiantado (CAST, 2008).

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), según Alba Pastor (2012), es un enfoque pedagógico que busca garantizar el acceso y la participación del estudiantado en el proceso de aprendizaje, independientemente de sus características o necesidades. Este modelo propone la creación de entornos educativos flexibles, que ofrecen múltiples formas de representación, expresión y compromiso, para responder a la diversidad de estilos de aprendizaje. Al centrarse en la variabilidad individual de las personas, el DUA promueve una Educación Inclusiva que adapta los métodos y recursos didácticos, permitiendo que todo el estudiantado pueda alcanzar sus objetivos de aprendizaje de manera significativa y equitativa.

La planificación de la enseñanza bajo los principios del DUA, se concreta en una planificación de aula intencional y sistemáticamente diseñada desde el inicio para responder a las diferencias individuales del estudiantado. Contempla el diseño de materiales y actividades que permiten que los objetivos de aprendizaje sean alcanzables por la diversidad de personas.

2.3.3 Prácticas pedagógicas para responder a la diversidad en el aula

Por muchos años, se ha mantenido la idea de que todas las personas aprenden igual, al mismo tiempo y de la misma forma, y que las prácticas de enseñanza homogéneas son útiles para transmitir el aprendizaje. Sin embargo, no existe un grupo homogéneo de estudiantes, sino que naturalmente todo grupo de aprendizaje es diverso.

Cada estudiante tiene su propia base de conocimientos, ritmos de aprendizaje, expectativas, intereses; por lo que reconocer esta diversidad es el primer paso hacia la

inclusión. Según Santos (2020), pedagogo uruguayo, es necesario renunciar al clima de enseñanza uniforme, “porque si los aprendizajes son diversos, entonces la enseñanza también tiene que ser diversa” (CIVEI - CES, 2020).

Equipos docentes y otros profesionales de la educación, tienen la responsabilidad de responder equitativamente a estudiantes, brindándoles múltiples propuestas de enseñanza para que nadie quede fuera, construyendo aulas donde se establezcan redes de colaboración y apoyo mutuo para lograr los aprendizajes.

Para hacer realidad la Educación Inclusiva son necesarias transformaciones “a nivel metodológico en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para migrar de un modelo más tradicional a otro más participativo” (Márquez et al., 2021).

2.3.4 Metodologías favorecedoras de la Educación Inclusiva

La clase magistral es una de las metodologías más usadas a nivel mundial; pero esta busca enseñar a todas las personas mediante un solo tipo de contenido, centrando la enseñanza en el docente y al mismo tiempo, imposibilitando una respuesta a la diversidad de formas de participar y aprender del grupo de estudiantes.

Por otra parte, las metodologías activas para el aprendizaje (MAA) brindan un rol más protagónico a estudiantes y tienen como objetivo que se conviertan en responsables de su propio aprendizaje. Estas metodologías, a través de una concepción humanista de la educación, son claves para implementar estrategias que favorecen la inclusión, puesto que, para avanzar hacia una respuesta más inclusiva, se deben eliminar barreras metodológicas para que estudiantes sean el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y se incremente su participación y decisión en el proceso de aprender.

Las MAA comprenden una amplia gama de propuestas metodológicas y estrategias. Algunas son novedosas y otras utilizadas por décadas, y si bien por sí

solas no aseguran la inclusión, favorecen un escenario de enseñanza-aprendizaje inclusivo, ya que crean las condiciones para maximizar el acceso, participación y aprendizaje de todo el estudiantado (Cuesta, 2018).

2.3.5 Aprendizaje colaborativo

Es una estrategia pedagógica que promueve tanto el aprendizaje como la socialización de estudiantes, quienes trabajan en equipos reducidos de carácter heterogéneo, para maximizar su propio aprendizaje y el de otras personas del equipo (Johnson et al., 1999; Kagan, 1994).

Puede implicar la conformación de parejas de estudiantes de edad similar (relaciones horizontales): grupos de aprendizaje cooperativo, estudiante ayudante o “tutor” de otro; o también de estudiantes de diferente edad o grados (relaciones verticales): apadrinamiento, hermanamiento o mentorías.

2.3.6 Aprendizaje entre iguales o “estudiante tutor”

Práctica en la que se forman parejas estableciendo una relación asimétrica (Tutor(a) y tutorado(a)), con diferentes niveles de competencia en una materia, y donde ambas partes tienen un objetivo relacionado al aprendizaje, la enseñanza y el aprendizaje de contenidos sobre la materia (Durán y Vidal, 2004).

2.3.7 Estaciones de conversación

Esta propuesta mezcla el aprendizaje colaborativo con el trabajo por estaciones. Consiste en que grupos de estudiantes construyen activamente el conocimiento a través de conversaciones sobre preguntas generadoras creadas por la

persona docente respecto a un determinado tema. Se denominan también “grupos interactivos”.

Esta favorece la retroalimentación positiva durante el proceso de aprendizaje, ya que el estudiantado puede detectar errores comunes en el razonamiento de las demás personas, y guiar de manera más directa a quienes experimentan mayores dificultades (Cuesta, 2018).

2.3.8 Estudiantes mediadores

Se forman estudiantes para que puedan mediar e intervenir en primera instancia ante conflictos entre el resto de las personas que integran la clase (Fernández et al., 2002).

2.3.9 Estudiantes acogedores

Se trata de estudiantes referentes que faciliten la acogida de estudiantes recién llegados al aula o la escuela, que no conocen las costumbres o normas de su nueva comunidad educativa (Echeita et al., 2016).

2.3.10 Círculo de amigos

Formación de un grupo de estudiantes que minimice el riesgo de marginación de estudiantes recién llegados al aula o la escuela, particularmente si no conocen la lengua mayoritaria, ni las costumbres o normas habituales de la comunidad educativa (Echeita et al., 2016).

2.3.11 Aprendizaje basado en proyectos (ABP)

Tiene como objetivo promover aprendizajes de materias mediante un proceso de investigación realizado en cooperación entre estudiantes (Coll y Serrano, 2018).

Beneficios:

- Desarrolla habilidades para buscar, seleccionar, contrastar y analizar información.
- Desarrolla habilidades sociales para la colaboración y toma de decisiones.
- Promueve la autonomía en el proceso de aprendizaje.

2.3.12 Trabajo por zonas o estaciones

Presenta como objetivo promover la participación activa de estudiantes en la construcción de su aprendizaje sobre una materia (Coll y Serrano, 2018).

Oportunidades:

- Respetar el ritmo de aprendizaje de cada estudiante.
- Desarrolla habilidades para buscar y seleccionar técnicas y estrategias para la resolución de problemas.
- Promueve el razonamiento lógico y la deducción, mediante la experimentación.
- Promueve la autonomía en el proceso de aprendizaje.

2.3.13 Juego y aprendizaje

El juego crea potentes oportunidades de aprendizaje en todas las áreas de desarrollo de las infancias. El desarrollo y el aprendizaje son de naturaleza compleja

y holística; sin embargo, “a través del juego pueden incentivarse los distintos ámbitos del desarrollo, incluidas las competencias motoras, cognitivas, sociales y emocionales” (Unicef, 2018)

Oportunidades del juego en el aprendizaje:

- Promueve el aprendizaje mediante ensayo y error.
- Desarrolla habilidades para la resolución de problemas.
- Promueve la imaginación y la creatividad.
- Promueve hábitos de cooperación y ayuda entre pares.
- Promueve la comunicación activa entre pares.

El juego es un recurso pedagógico para todas las edades.

2.3.14 Gamificación

Espinosa (2017) plantea que la gamificación es la idea de agregar elementos de juegos de una situación que no sea de juego. De esta manera, se recompensa al público participante por ciertos comportamientos. La gamificación generalmente se puede implementar en una sesión o unidad de aprendizaje preexistente para mejorar el aprendizaje. Utilizar gamificación en las aulas es eficaz siempre que se utilice para animar al estudiantado a progresar a través de los contenidos de aprendizaje, para influir en su comportamiento o acciones y para generar motivación.

No todas las estrategias de gamificación contribuyen a la atención a la diversidad. Por el contrario, algunos juegos pueden fomentar una cultura poco colaborativa, basada en el logro individual en el que los ritmos de aprendizaje más lentos sean sancionados por los propios estudiantes.

Por esta razón, es muy importante que docentes, evalúen la finalidad y alineación de la propuesta lúdica a lo que se necesita lograr en un aula diversa: fomentar la colaboración, valorar el error como clave para el aprendizaje, respetar los ritmos de aprendizaje de todas y todos los estudiantes, despertar el interés y la curiosidad, nivelar o graduar la dificultad del aprendizaje, ofrecer andamiajes, generar sensación de logro tanto por logros grandes como por los pequeños, apoyar la autorregulación del aprendizaje.

2.4 Accesibilidad y Diseño Universal para el Aprendizaje

En el marco de proveer una respuesta educativa que sea acorde a las necesidades de las personas, es importante abordar el concepto de accesibilidad, como una primera línea de garantía para la Educación Inclusiva.

El término “accesibilidad” implica contar con las condiciones para posibilitar la llegada, entrada, salida y uso del espacio construido. Para garantizar dichas condiciones debe darse la posibilidad de movilidad, de comunicación y de comprensión del espacio. Cuando la persona no logra realizar dichas actividades en un espacio, es por la presencia de “barreras”, sean estas físicas o de otra índole (Gutiérrez, 2019).

El concepto de la accesibilidad, que inicialmente velaba por garantizar las condiciones antes mencionadas a poblaciones específicas, como es la población con discapacidad, ha ido evolucionando y modificándose para, en la actualidad, entenderse como una característica a contemplar para todas las personas en su diversidad. Es decir, se aleja del concepto del diseño específico para atender a una población en particular, para abordar el diseño como el reto de garantizar entornos, productos y servicios aptos para el uso del mayor número de personas posible sin necesidad de adaptaciones ni diseño especializado o exclusivo. Bajo esta concepción nace el llamado “Diseño Universal” o “Diseño para todos” (Gutiérrez, 2019).

Según López Azuaga, las personas tienen diferentes potencialidades y necesidades (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013). Cada una tiene su propio estilo de aprendizaje, así como puede llegar a dominar una serie de áreas por encima de otras (Gamero, 2014). Los profesionales de la educación pueden identificar los diferentes estilos de aprendizaje y potencialidades que presenta el estudiantado, así como estar atentos a sus necesidades.

2.4.1 El DUA en la práctica: las rutas

El DUA es un marco orientador del diseño de la enseñanza que, a través de sus principios, permite que un amplio rango de estudiantes acceda al aprendizaje, a través de la remoción de potenciales barreras y ofreciendo rutas flexibles para aprender.

Según Unicef (2014), el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) puede mejorar la calidad de la educación al crear métodos flexibles que favorezcan el aprendizaje de todo el grupo de estudiantes. Esto incluye la creación de aulas atractivas, el establecimiento de altas expectativas para todo el estudiantado, el empoderamiento de docentes para reflexionar sobre sus perspectivas, y un enfoque en los logros educativos de la diversidad de estudiantes.

El DUA se anticipa a la variabilidad sistemática asociada al aprendizaje y provee los apoyos necesarios para alcanzarlo. Pretende que cada estudiante construya su propia ruta de formación sin modificar los estándares planteados por los objetivos curriculares. Proporciona opciones, se retroalimenta de sus aprendizajes y modifica la antigua idea de que en los contextos académicos el protagonista debía ser quien impartía la enseñanza; proponiendo a cada estudiante como el protagonista de su aprendizaje.

Por otro lado, el DUA beneficia a las personas con discapacidad, pero también a todas y todos los estudiantes. Por ejemplo, los videos con subtítulos sirven para

estudiantes sordos, para personas que manejan una lengua diferente, para quien ve el video en un ambiente ruidoso. Valorar, de esta manera, que, lo esencial para algunos, es bueno para todas las personas.

2.4.2 Rutinas de pensamiento

Las rutinas de pensamiento son estrategias sistematizadas e investigadas por el Proyecto Zero Harvard, para “entrenar el pensamiento” (Perkins, 2001), o desarrollar las llamadas “destrezas de pensamiento” (Swartz et al., 2016), es decir la capacidad de organizar los procesos mentales para el aprendizaje. Esto se logra a partir de apoyar al estudiante a darle forma al pensamiento y hacerlo visible, a partir de una serie de preguntas ordenadas que obligan a la persona a profundizar en los temas o conceptos que se quieren aprender para organizarlos por medio de la palabra.

Proveer a estudiantes rutinas de pensamiento y trabajar en ellas permite incrementar su motivación y compromiso con el aprendizaje, así como ayuda a fortalecer la posibilidad de Aprender a Aprender, brindando un apoyo que sirve para todo el estudiantado, pero que es especialmente crucial para quienes están experimentando dificultades para aprender

2.4.3 Estilos de aprendizaje

Según López Azuaga (2018, 2011), se refieren a las diferentes formas en que estudiantes captan y responden a estímulos externos, basándose en sus preferencias personales. Estos estilos influyen en la manera de adquirir información y en cómo se reacciona ante ella, promoviendo un aprendizaje significativo. Se identifican varios estilos:

1. Estilo visual: utiliza elementos visuales (gráficos, esquemas, etc.) para organizar y seguir la información.

2. Estilo auditivo: se basa en la escucha para captar ideas, combinándose a veces con el sentido táctil.
3. Estilo kinestésico: asocia el aprendizaje a movimientos y acciones motoras, facilitando el aprendizaje automático.
4. Estilo reflexivo: prefiere analizar la información desde diferentes perspectivas y rechaza tareas de memorización.
5. Estilo teórico: se centra en el estudio de teorías y modelos, analizando y relacionando sin cuestionar.
6. Estilo activo: busca nuevas experiencias y retos, favoreciendo tareas innovadoras.
7. Estilo pragmático: Manifiestan interés por aplicar la teoría estudiada a un caso práctico, sea real o simulado. Le agrada participar en aquellas tareas o proyectos que llaman su atención.

2.4.4 Relaciones entre DUA y Estilos de aprendizaje

Diferentes investigadores han desarrollado aproximaciones sobre la relación entre los principios del DUA y los estilos de aprendizaje. A partir del DUA, López Azuaga (2018, 2011), señala que se deben tener en cuenta las diferentes maneras que tiene el estudiantado de percibir y comprender la información, y de expresar sus aprendizajes y encontrar motivación. Cada estudiante tiene su estilo de aprendizaje, por lo que, si se utiliza una metodología de enseñanza aprendizaje inclusiva, se promoverá la adaptación a las características del estudiantado incluyendo sus estilos y preferencias. Una posible barrera para el aprendizaje y la participación, sucede cuando no se comprende la información, ya que difícilmente se podrá participar en las experiencias de aprendizaje. En este sentido, si la persona no puede acceder a un medio de expresión de sus aprendizajes que se ajuste a su estilo, no podrá demostrar sus capacidades y conocimientos, y no será evaluado de forma justa.

En este sentido, para desarrollar adecuadamente los principios del DUA, es fundamental conocer los diferentes estilos de aprendizaje que existen y plantear una metodología de trabajo que combine los recursos didácticos para representar la información, que estos recursos sean adaptables y que su información pueda ser percibida a través de diferentes modalidades sensoriales. Además, las tareas que se trabajen en el aula importa que sean variadas, implicando la reflexión, la investigación, la resolución de casos prácticos y la exposición.

2.4.5 Barreras para el aprendizaje y la participación

De manera genérica, se entiende a las barreras como “aquellas actitudes o creencias que las personas tienen respecto a este proceso [de inclusión] (...) y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos (...), generan exclusión, marginación o fracaso escolar” (Echeita y Ainscow, 2011).

Las barreras son de diferente índole y no son fijas o estables, sino más bien dinámicas y dependen del contexto. Es posible encontrar barreras curriculares, metodológicas, en los materiales, actitudinales. Lo importante es comprender que estas se presentan como resultado de la interacción del estudiante con algún aspecto de la escuela: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre estudiantes y adultos, o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje sobre los que sustenta la práctica pedagógica de las y los docentes. Las barreras también se pueden encontrar en la experiencia e interacciones, en las dinámicas de las familias o comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales (Booth y Ainscow, 2011).

Bajo la perspectiva de las barreras para el aprendizaje, un docente que se enfrenta al reto de la diversidad en su aula, entiende que:

- La diversidad es un valor, y todas las personas tienen derecho a que se reconozcan las necesidades educativas personales.
- Cualquier estudiante puede experimentar dificultades para aprender en un momento u otro de su escolarización. Estas dificultades educativas resultan de la interacción entre las características del estudiante y el currículo que la escuela le ofrece.
- Los sistemas de apoyo necesitan estar disponibles para todo el grupo de estudiantes.
- La inclusión social se prepara en la inclusión escolar.
- Docentes asumen el progreso de sus estudiantes, sin exclusiones.
- Deben organizarse sistemas de apoyo y asesoramiento a docentes para que pueda asumir sus responsabilidades con todo el estudiantado.

En síntesis, las barreras surgen de la interacción entre estudiantes y sus contextos; y pueden encontrarse en todos los elementos y estructuras del sistema: políticas, culturas y prácticas (Booth y Ainscow, 2000). La práctica se compone de aspectos explícitos e implícitos. Ejemplos de estos son las convenciones tácitas, las intuiciones, las concepciones y los supuestos subyacentes, los que llegan a constituirse en señales de la afiliación a una comunidad de práctica (Wenger, 2001, citado en Muñoz Villa, et. al, 2015). Interesa observar si las concepciones entendidas como supuestos implícitos pueden constituirse en barreras o recursos para el desarrollo de los procesos educativos (Urbina, Simón, Echeita, 2011; citado en Muñoz Villa, et. al, 2015).

Según Florian y Linklate (2020), para avanzar hacia una pedagogía inclusiva, el cambio parte desde las concepciones y los valores de docentes (cambios actitudinales). Es clave dejar atrás las concepciones deterministas sobre la capacidad de estudiantes, así como las prácticas homogéneas que solo responden a las

necesidades de la mayoría. Además, son necesarias transformaciones “a nivel metodológico en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para migrar de un modelo más tradicional a otro más participativo” (Márquez et al., 2021).

Docentes inclusivos suelen:

1. Conectar con sus estudiantes, es decir, ver y experimentar los acontecimientos del aula desde la perspectiva de sus estudiantes para comprender sus acciones y elecciones, así como sus emociones, atribuciones y expectativas durante el aprendizaje.
2. Identificar continuamente las barreras en el contexto del aula que limitan el aprendizaje de sus estudiantes, con el fin de modificarlas y brindar apoyos que les permitan mejorar su rendimiento.
3. Trabajar en conjunto con sus estudiantes: Es decir, reconocen la co-agencia en el aprendizaje. Las y los docentes confían en que pueden mejorar la capacidad de aprendizaje de sus estudiantes, pero también saben que la formación depende de las decisiones que tomen sus estudiantes con relación a su aprendizaje, ya que los consideran agentes activos del proceso.
4. Confiar y brindar confianza: Las y los docentes confían en que su docencia tiene significado y sentido, y además, saben que sus estudiantes tienen que saber y sentir que pueden hablar con ellas o ellos sobre cómo aprenden y cómo se sienten.

2.4.6 Atención a la diversidad e interseccionalidad

Diversidad Humana. Es necesario fomentar la diversidad como un valor y promover actitudes de respeto y no discriminación hacia las personas. El concepto de "diversidad humana" y su valoración en sí tuvo su origen a través de los conflictos bélicos internacionales del pasado, principalmente las dos Guerras Mundial. Hubo

preocupación por establecer una serie de derechos básicos para los seres humanos, comenzando por la Organización de Naciones Unidas (ONU). Se consideró fundamental que todos los grupos sociales oprimidos fueran protegidos y tuvieran un papel activo en la sociedad, y evitar que las diferencias culturales provocasen conflicto. El progreso humano consistía sensibilizar acerca de las injusticias y promover la solidaridad.

Al hablar de respeto a la diversidad se referencia la diferencia dentro de una humanidad común. La diversidad abarca a todas las personas. Cuando los grupos y las comunidades se ven como homogéneas, el valor de la diversidad se pierde. Dar la bienvenida a la diversidad permite la creación de diversos grupos y respeta la igual dignidad, independientemente de la diferencia percibida. En este punto de vista la diversidad es un excelente recurso para la vida y el aprendizaje, en lugar de un problema que superar (Booth y Ainscow, 2011).

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la Educación Inclusiva se fundamentan en la percepción que tiene el cuerpo docente sobre la diversidad. Si ven a la diversidad como una oportunidad y valoran la heterogeneidad del estudiantado, se crean condiciones propicias para una cultura institucional inclusiva. En cambio, si la diversidad es percibida como una dificultad y se busca la homogeneización, será necesario trabajar en estos preconceptos para fomentar entornos participativos y plurales.

Calderón Almendros (2003) enfatiza que el currículo considera la diversidad como una característica estudiantil. Cada estudiante marca su propio camino educativo dentro de una cultura que promueva la diversidad y la colaboración.

Además, los recursos didácticos aportan a reflejar una imagen positiva de la diversidad. Rodríguez-Izquierdo (2009) resalta la importancia de contar con recursos variados y accesibles a través de diferentes medios (como videos, software e Internet) para apoyar una propuesta intercultural e inclusiva.

El concepto de interseccionalidad es entendido como aquel que abarca el estudio de las identidades sociales solapadas o intersectadas y sus respectivos sistemas de opresión, dominación o discriminación. Ilustra que las categorías biológicas, sociales y culturales como el género, la etnia, la clase, la discapacidad, la orientación sexual, la religión, la edad, la nacionalidad y otros ejes de identidad interaccionan en múltiples niveles. El reconocimiento de la diversidad invita a pensar a la Educación Inclusiva en diálogo con estas diferentes dimensiones que la intersectan; como puede ser género, interculturalidad, situaciones de discapacidad (Montserrat, 2021).

La dimensión intercultural en una escuela inclusiva es un aspecto a valorar. Permite la riqueza de obtener nuevos aprendizajes, comprender diferentes puntos de vista de cada elemento cultural o costumbre, así como abrir la oportunidad de acceso a una base cultural con conocimientos diversos que promueven la reflexión. Todas las personas tienen derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades, y la cultura o país de origen de estas personas o de sus familias nunca debe suponer una barrera para el logro de las metas. Es por eso que en los centros educativos inclusivos se debe atender esta diversidad cultural. Por un lado, es fundamental analizar, interpretar y comprender las diferentes culturas que se encuentran en el entorno, así como analizar las creencias e ideas sobre la población migrante y aquellas personas de minorías culturales con el objetivo de revisarlos y reflexionar sobre ellos, por si estuviesen interfiriendo en la valoración acerca de la diversidad cultural (Essomba, 2008; Palomares, Garrote y Sola, 2011).

Según los desarrollos de Arroyo González (2013), el objetivo de la interculturalidad educativa es “dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas desde premisas que respetan y/o valoran el pluralismo cultural, como algo consustancial a las sociedades actuales y que se contempla como riqueza y recurso educativo”. El autor postula que la Educación

intercultural y la Educación inclusiva no son una meta, sino un proceso, una forma de enseñar y aprender, una forma de estar, ser y hacer educación.

2.5 Prácticas docentes

2.5.1 Práctica docente y práctica educativa

Las prácticas hacen referencia a las acciones que se desarrollan cotidianamente en el centro educativo por parte de docentes, equipos técnicos y personal en general, tanto en el ámbito del aula (formas de enseñar y evaluar, uso de materiales didácticos, organización del espacio), como en otros espacios comunes o en las actividades complementarias o extraescolares (Rovira, citado en Echeita, et al, 2019). En este sentido, las prácticas necesitan que haya políticas que las sustenten y apoyen ya que, finalmente, se convierten en la forma de materializar y concretar los valores y principios de la cultura del centro educativo. Para Booth et al (2000) las prácticas inclusivas implican asegurar que todas las actividades ofrecidas desde el centro educativo, promueven la participación y tienen en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por el estudiantado en los diferentes entornos que transita. La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestrar” el aprendizaje y superar las barreras para la participación. A su vez, se promueve la movilización de recursos humanos, materiales y didácticos, para favorecer el aprendizaje activo desde la equidad de oportunidades. El desarrollo de prácticas inclusivas supone basarse en dos aspectos centrales: orquestrar el proceso de aprendizaje y movilizar recursos para lograrlo.

Los autores García-Cabrero, Loredó y Carranza (2008) expresan de manera diferenciada los siguientes conceptos: práctica docente y práctica educativa. La primera “se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de

formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos”.

En relación a la práctica educativa: “el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo”. Cabe señalar que la distinción entre práctica educativa y práctica docente es esencialmente de carácter conceptual, ya que estos procesos se influyen mutuamente.

De acuerdo con Doyle (1986) la práctica docente es multidimensional por los diversos acontecimientos simultáneos que ocurren en ella. La enseñanza se caracteriza también por su inmediatez, dado que los acontecimientos ocurren con una rapidez y en ocasiones son difíciles de entender y de dirigir. Es imprevisible, ya que ocurren situaciones que, sin estar previstas, dan un giro que sale de lo estimado (García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008).

Edelstein (2022) caracteriza a la enseñanza como “práctica social”, una actividad intencional históricamente determinada, en un tiempo y espacio concretos, atravesada por complejos procesos de mediaciones que dan cierta racionalidad al accionar docente en una institución educativa. La autora señala que, como práctica social, la enseñanza reconoce necesidades y circunstancias que trascienden la mirada individual de sus agentes directos. De todos modos, en esa complejidad, aloja singularidad a partir de las definiciones y decisiones docentes en torno a una dimensión central y constitutiva en su labor: el problema del conocimiento, cómo se comparte y construye en el aula (Edelstein, 2011).

La autora entiende a las “prácticas de enseñanza” como “prácticas situadas, contextualizadas y plurideterminadas” (Edelstein, 2022, p. 50), genera la idea de movimiento, para ser resignificadas, recuperadas y revisadas.

D'Abate (2017), toma insumos de Edelstein (2013, 2016), por lo que conceptualiza a la práctica docente como “práctica social”, y propone una caracterización de las mismas desde diversas miradas, basada en una perspectiva multirreferencial (Edelstein, 2013) a partir del entrecruzamiento de distintas disciplinas y enfoques. Para analizar las prácticas docentes se debe considerar, las condiciones históricas, sociales, culturales y políticas que enmarcan el contexto en el cual se llevan a cabo. Este contexto influye en la construcción del rol docente, y adquiere ciertas particularidades dependientes de la situación sociocultural donde se desarrolla la práctica. Plantea que el contexto institucional puede ser determinante, tanto el de formación como el del trabajo docente, de modo que podrá tener incidencia en el conocimiento, así como en la relación con el estudiantado.

Resulta interesante, para posicionar la práctica docente, conocer aspectos del contexto, las condiciones sociales, políticas, culturales. La autora plantea que las prácticas de enseñanza, facilitan la posibilidad de generar reconocimiento sobre el estudiante como un “otro”. Tener en cuenta esta alteridad sitúa al docente en una mirada posible del mundo y de la sociedad: “la alteridad desde una singularidad es lo que permite pensar en una práctica que incluya a todos, en el sentido que todos puedan transitarla, experimentarla” Plantea la oportunidad del encuentro con lo desconocido, con la creación, la imprevisión.

Según Hernández (2012), el panorama investigativo actual que define el pensamiento y las prácticas docentes, contempla las representaciones, concepciones y creencias. Autores como Rodríguez (2010), Ortiz et al. (2008), señalan que las representaciones hacen referencia a la manera general o social en que docentes reconocen, caracterizan o significan ciertas situaciones, conocimientos, metodologías, procesos de enseñanza. Se relacionan con la órbita de los saberes colectivos.

Las concepciones se recuestran en un conjunto de elementos, como creencias, conocimientos, experiencias de diversa índole, fruto de las diferentes

representaciones sociales que les son familiares al sujeto. En este sentido, una concepción es la forma específica como cada individuo descifra y se apropia de lo que le rodea y puede traslucir por medio de su acción y su discurso. Existen concepciones de enseñanza y concepciones de aprendizaje. Las últimas, abordadas por investigaciones de Vilanova, García y Señorino (2007), Aparicio, Hoyos y Niebles (2004) en Hernández (2012) señalan la inclinación docente por un conocimiento externo al sujeto. Se concibe al estudiante como receptor que acumula conocimiento adquirido y lo reproduce, sin transformarlo. Se trata de un único modo de alcanzar la respuesta esperada. Estos autores plantean que en el pensamiento docente perduran elementos de la concepción tradicional, imperando la reproducción antes que la producción de conocimiento. Las concepciones de enseñanza expresan que las concepciones docentes predominantes se caracterizan por concentrarse en el producto, en la información, en la copia del objeto. Se apela a la memorización de los contenidos por los estudiantes, considerando a la enseñanza en un sentido acumulativo (Fernández, Demuth y Alcalá (2009), De Vizanci (2009), Ros Pérez-Chuecos y otros (2010) señalado en Hernandez (2012)).

En relación a las creencias, ubicando los estudios de Gutiérrez, Morales y Bojacá (2002) y Rodríguez (2010) mencionados en Hernández (2012), se cuelean tanto en las representaciones como en las concepciones.

Según Pozo (2008), existe un desfase entre las concepciones de docentes, sus creencias y las prácticas. Sostiene que las concepciones, entendidas como el discurso explicitado e interpretativo, la manera de pensar sobre las situaciones, resultan más avanzadas que las prácticas. Menciona que las teorías asimiladas por docentes se constituyen en su propia práctica. Resulta fundamental en el tema del cambio conceptual, porque no basta con cambiar las concepciones, el cambio debe constituirse en la práctica y en la relación entre unas y otras. El autor plantea que han surgido cambios en relación a las formas de gestionar el conocimiento desde la perspectiva de docentes. Existe un modelo en que la enseñanza actúa sobre el

aprendizaje de manera unidireccional. Por otro parte, en una concepción dinámica, la relación entre enseñanza y aprendizaje es dialógica y sistémica.

Según Arnaiz (2004), la práctica docente va más allá de lo que ocurre en clase y lo observable. Se trata de un proceso que incluye la planificación, la metodología del contenido, las interacciones entre docentes y estudiantes, los procedimientos de evaluación y la organización del aula. Estos factores son evidentes en todos los niveles académicos, desde la educación inicial hasta la superior.

2.5.2 La evaluación inclusiva

Es entendida como un proceso integral que acompaña y guía el aprendizaje del estudiantado, reconociendo su contexto cultural, social y educativo. Según Brailovsky (2011), su propósito es valorar cómo cada estudiante se acerca a los objetivos educativos, transformando la evaluación en una herramienta pedagógica que promueve el aprendizaje. En este sentido, la evaluación se convierte en una oportunidad de retroalimentación continua, permitiendo utilizar las evidencias del aprendizaje para ajustar las estrategias y sugerir mejoras, lo que favorece una enseñanza ajustada a las necesidades individuales.

Es esencial que la evaluación inclusiva fomente la metacognición, es decir, que ayude a cada estudiante a reconocer sus propios procesos de aprendizaje, identificar las estrategias utilizadas y reflexionar sobre sus logros. Esto motiva la autonomía y el sentido de responsabilidad en las personas respecto a su propio aprendizaje.

Para que la evaluación inclusiva cumpla su función pedagógica, es crucial que no se convierta en un fin en sí misma ni en un mecanismo que refuerce las desigualdades. Esta propuesta de evaluación no excluye a aquellos estudiantes cuyas características o ritmos de aprendizaje no encajan en los métodos tradicionales; en

este sentido, da lugar a los principios que garantizan la equidad y la adaptación a la diversidad.

La evaluación formativa, entendida como un proceso continuo, es especialmente relevante en la Evaluación Inclusiva. Esta permite que se puedan realizar ajustes pedagógicos en tiempo real, promoviendo un ambiente de aprendizaje que sea flexible y dinámico. Además, a través de la retroalimentación constante, enfocada en el proceso, permite que el estudiantado comprenda no sólo los logros, sino las oportunidades de mejora.

Como señala Murillo (2016), la evaluación inclusiva es fundamental para guiar el aprendizaje, especialmente en contextos diversos, y es un medio esencial para alcanzar las metas educativas sin que ningún estudiante quede atrás.

2.5.3 El cambio actitudinal

Arnaiz (2004) considera que, para generar entornos inclusivos, se debe promover un cambio en las actitudes y valores de los equipos docentes. Expresa que los sistemas educativos tienen que ser capaces de diseñar programas que respondan a la amplia variedad de características y necesidades del estudiantado, favoreciendo que cada persona aprenda de acuerdo a sus preferencias. Es necesario favorecer el desarrollo de estrategias didácticas que estimulen y fomenten la participación de todas las personas, aprendiendo de manera cooperativa, y la institución debe establecer un proyecto educativo que asuma la atención a la diversidad como principio de funcionamiento, que genere los cambios necesarios en el aula y tiempos comunes para la coordinación docente, la distribución de los espacios en función de los objetivos del centro, y la regulación del tiempo en el aula en función de los ritmos de aprendizaje del estudiantado. Para llevar a cabo buenas prácticas inclusivas, docentes necesitan presentar una actitud abierta al cambio y a la innovación, buscar alternativas a sus prácticas docentes de manera que le permitan responder

adecuadamente a las necesidades educativas de todo el estudiantado (Arnaiz, Escarbajal y Caballero, 2016). Se trata de aceptar la diversidad como un hecho constitutivo con el que se promueve aprender a trabajar, considerando el trabajo con grupos heterogéneos. Conduce a plantear propuestas en la práctica que carezcan de respuestas únicas, para centrarse en las necesidades de las personas y buscar estrategias que favorezcan el aprendizaje en su diversidad.

El pensamiento docente, entonces, vincula la órbita teórico-práctica sustentada en la experiencia, la formación, la cultura y la historia. Estas condiciones afectan la manera de posicionarse en la enseñanza y el aprendizaje, por lo tanto, causan efecto en las prácticas que se desarrollan en la escuela.

El pensamiento docente implica “desentrañar en el aula las relaciones invisibles que afectan las acciones visibles, además de resignificar el estatus docente en el cual el maestro es sujeto cognoscente, planificador, propositivo, lector de los estudiantes, sus necesidades educativas y contextuales” (González, 2010, p.89).

2.6 Cultura institucional

2.6.1 Centro educativo y Cultura institucional

Según Jiménez-Gómez (2004), "cultura" es el conjunto de significados compartidos por los miembros de un grupo y que aparecen reflejados en su conducta, actitudes, representaciones sobre la vida y en su medio ambiente. No es un concepto estático, sino un concepto dinámico, que se adapta a los cambios y transformaciones del medio. A partir de las creencias culturales, se analiza la realidad circundante, se interpretan los estímulos y se le otorga significado. Tiene componentes observables y concretos como otros más abstractos y difíciles de observar. A raíz de esto, cada persona tiene una identidad cultural determinada, y una visión particular de la cultura a la que pertenece (Essomba, 2008).

Por identidad cultural, según Aguado (2004) se hace referencia (...) al grado en que una persona se siente conectada, parte de un grupo cultural, al propio grupo de referencia en el que ha crecido. Incluye una compleja combinación de factores, tales como autoidentificación, sentido de pertenencia o exclusión, deseo de participar en actividades del grupo (p. 45).

Desde el ámbito organizacional la cultura es entendida como “el conjunto de reglas, símbolos, creencias y valores compartidos por todos los miembros de un equipo o grupo humano, que le proporcionan cohesión para trabajar armónicamente hacia la consecución de los objetivos comunes” (Hartasánchez, 2002; citado por Plancarte, 2017).

Desde el ámbito escolar, Booth y Ainscow (2002) sostienen que la cultura se refiere al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, estudiantes, miembros del Consejo Escolar y familias.

La Educación Inclusiva también tiene que ver con la cultura y el clima escolar, lo que está directamente relacionado con el estilo de liderazgo directivo que se ejerce en la comunidad educativa. Los modos de conducir contienen enseñanzas, muchas veces implícitas dentro de las escuelas. Aquellas que mejoran sostenidamente han demostrado que una cultura escolar basada en la identidad compartida, en la colaboración, en la motivación de docentes, directivos y estudiantes tienen un peso mayor en los procesos de mejora que el de aquellas que se basan en la competencia, la rivalidad o el aislamiento (Belli y otros, 2014; citado por Corso, 2021).

Por otro lado, la política educativa para la inclusión busca que todos los procesos que comprende la organización de los centros estén dirigidos a identificar y remover barreras al acceso, aprendizaje y participación de los grupos de estudiantes más vulnerables. Por lo que es necesario plasmar esta impronta en los instrumentos de política escolar a fin de dar un marco institucional a los esfuerzos que realiza la escuela para hacerse más inclusiva; como en el Proyecto de centro o el proyecto

curricular; así como iniciar la construcción y elaboración de nuevos documentos de políticas escolares, como el desarrollo de un Plan de atención a la diversidad o un Plan de progresión de apoyos inclusivos.

Además, el proceso de elaboración y mejora de los instrumentos de política escolar permite a la comunidad educativa reflexionar sobre el lugar de la inclusión y la equidad en la escuela; lo cual obliga a revisar opiniones, creencias y mitos sobre la organización escolar.

Finalmente, este proceso permite hacer coherentes las tres dimensiones de transformación de la escuela hacia la inclusión: las políticas, las culturas y las prácticas educativas.

Frisancho (2016) sostiene que la cultura escolar comprende uno de los componentes del clima: el sistema de creencias y valores que comparten los integrantes de la escuela.

Respecto a la relación entre cultura y clima escolar; algunos autores refieren que son conceptos que se superponen, mientras que para otros la diferencia radica en que el clima escolar destaca las percepciones compartidas mientras que la cultura escolar se centra en las normas y valores compartidos. Otros consideran que normas, valores, rituales y el propio clima son manifestaciones de la cultura escolar. La variedad de acepciones es amplia.

Finalmente, surgen tres ideas clave en relación a la política escolar:

1. Los equipos de dirección del centro educativo tienen un rol fundamental en la constitución de un clima favorable al aprendizaje.
2. La convivencia democrática y la participación son fundamentales para constituir un clima favorable al aprendizaje.

3. Es necesario reflexionar y comprender los diferentes aspectos que componen la cultura escolar, de modo que se puedan planificar, implementar y evaluar estrategias y acciones para su optimización.

Siguiendo a Frigerio y Poggi (s/f), la cultura institucional: “es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos” (p.35). Prosigue con la siguiente referencia: “es, metafóricamente, el escenario, la obra que se representa, el telón y el fondo de las actividades de una institución. En ella se integran cuestiones teóricas, principios pedagógicos en estado práctico, modelos organizacionales, metodologías, perspectivas, sueños y proyectos, esquemas estructurantes de las actividades” (Brunet L., Brassard A., Corriveau L.; 1991; en Frigerio y Poggi, p.35).

Toda cultura halla su sustento en un imaginario institucional: “El imaginario es el conjunto de imágenes y de representaciones —generalmente inconscientes— que, producidas por cada sujeta y por cada grupo social, se interponen entre el productor y los otros sujetos tiñendo sus relaciones, sean éstas interpersonales, sociales o vínculos con el conocimiento. “Los modelos de gestión resultan de la articulación de una propuesta del directivo (tomado en sentido amplio) y del ajuste, más o menos logrado, con el resto de los miembros de la institución.

En otros términos, resultan de la lógica de los actores institucionales y las características particulares del establecimiento” (p. 37).

Por otra parte, ni la cultura ni los modelos son fijos, rígidos ni inmutables, sino que se adecuan en función de los cambios permanentes en el interior de la institución, su contexto y el orden social.

2.6.2 La participación: comunidad, estudiantes, familias

Un elemento clave en la escuela inclusiva es la posibilidad de que todos los miembros de la comunidad educativa (docentes, estudiantado, equipo directivo, familias, personal de administración y servicios) puedan participar en el centro educativo, tanto en la organización y gobierno de este, como en las actividades de enseñanza aprendizaje que se llevan a cabo en las aulas. Esto supone una evolución en la cultura profesional predominante en muchos centros educativos, eliminando cualquier tipo de prejuicio hacia el resto de colectivos de la comunidad educativa y posibilitando una participación más democrática por parte de las familias y el alumnado, entre otros (Escobedo y Sales, 2012; Ferreyra, 2011).

2.6.2.1 Participación estudiantil

Uno de los aspectos fundamentales al referir a la cultura escolar para la inclusión es el aumento de la participación de los miembros de la comunidad educativa. Así, Booth y Ainscow (1998) entienden la inclusión como: “El proceso de aumentar la participación de los alumnos en el currículo, en las comunidades escolares y en la cultura, a la vez que se reduce la exclusión” (p. 21). Por lo que es necesario hacer algunas preguntas a la comunidad educativa sobre el proceso de aprendizaje del estudiantado: ¿Cómo se educan? ¿Cómo aprenden? ¿Sus aprendizajes son relevantes para su vida?

Al referir a la participación de estudiantes, se debe tomar en cuenta que esta puede suceder en distintos niveles, dependiendo de su nivel de implicación tal como lo plantea Hart (1997). Algunas de las formas de participación que se dan en la escuela, en particular cuando se trata de estudiantes más vulnerables, se encuentran en los niveles de “no participación” o de baja participación, por ejemplo, la participación simbólica donde se coloca a algunos estudiantes con discapacidad sólo para cumplir una cuota, pero sin hacerlos realmente parte de las actividades; o la

consulta e información, donde estudiantes realmente no pueden tomar decisiones porque sus opiniones no son tomadas en cuenta. La Educación Inclusiva promueve una participación democrática que habilita a estudiantes a iniciar discusiones, ser parte de las decisiones y aprender a asumir las consecuencias y responsabilidades.

2.6.2.2 Familias

Las familias deben ser consideradas en un rol activo en la dinámica de la escuela, entenderse como un recurso vivo, que necesita sentirse acogida; su participación es imprescindible en todos los momentos del proceso educativo. Es sustancial transformar la forma como la escuela se relaciona con las familias y planificar actividades con propósito de promover la participación familiar.

Según la Declaración de Salamanca, “se deberán estrechar las relaciones de cooperación y de apoyo entre los administradores de las escuelas, los profesores y los padres” y “se procurará que estos últimos participen en la adopción de decisiones, en actividades educativas en el hogar y en la escuela y en la supervisión y apoyo del aprendizaje de sus hijos” (Unesco, 1994).

Al fortalecer la relación familia-escuela y fomentar la participación familiar en la vida escolar, se mejora del rendimiento académico y aumento de la autoestima del estudiantado; se desarrollan actitudes y comportamientos positivos y se mejora la calidad de las relaciones de adultos con estudiantes; se generan actitudes positivas hacia la escuela; y el centro mejora su calidad educativa.

CAPÍTULO TERCERO

DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Definiciones metodológicas

La presente investigación se aborda desde la metodología cualitativa de investigación, dado que se exploran las concepciones y prácticas docentes, y la cultura institucional en un centro educativo urbano de primaria público desde la perspectiva de Educación Inclusiva. El propósito ha sido estudiar y analizar las formas en las que el centro educativo y sus docentes conciben la Educación Inclusiva y organizan las prácticas, los recursos didácticos y los sistemas de apoyo para atender a la diversidad del estudiantado. Se propone, así, escuchar las voces de las maestras y observar la vida escolar, pretendiendo de esta forma abordar el problema de investigación en intensidad y profundidad. En la metodología cualitativa el énfasis está puesto en la interpretación, en la comprensión de un determinado fenómeno social, y en el significado que ello tiene para sus participantes, en este caso las maestras, la dirección y la escuela en su integralidad.

De acuerdo a Aravena et al. (2006):

Para poder comprender acontecimientos y conductas, la investigación cualitativa opta por estudiarlos en el contexto en que ocurren. Así, las entidades sociales, como por ejemplo una escuela o un jardín infantil, son concebidas como globalidades que deben ser entendidas y explicadas en su integralidad. Esto da lugar a una concepción de la investigación donde los significados que las personas atribuyen a su conducta y a la de los demás, deben ser contextualizadas en el marco de los valores, prácticas y consiguientes estructuras de las que dichas personas y conductas forman parte (Aravena et al, 2006, p. 41).

La perspectiva inclusiva propone una visión sistémica que implica un abordaje metodológico holístico, que permita captar la complejidad de las interrelaciones que se establecen en la práctica de los centros educativos: las concepciones de los actores, las convergencias y divergencias que se ponen de

manifiesto cotidianamente, las relaciones (...), las estrategias colectivas, sectoriales e individuales que se llevan a cabo en el marco del contexto cultural y comunitario en el que están insertas (Rappoport, 2017, p.102).

De acuerdo con Sisto (2008), la investigación funciona como un proceso constructivo; en términos conceptuales, se define como “una actividad situada que localiza al observador en el mundo. Consiste en un set de prácticas materiales interpretativas que hacen al mundo visible. Estas prácticas transforman al mundo” (Denzin y Lincoln, 2003, pp. 4 -5; citado en Sisto, 2008). Flick, por su parte, hace referencia a los procesos de transformación social de las sociedades contemporáneas y los modos de construir identidad y de significar los espacios (Flick, 2002, citado en Sisto, 2008).

En tanto el estudio abarca una mirada holística, se implementará a través de un estudio de caso instrumental: una escuela pública de Montevideo. Según Stake (1999), el “caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento”. El estudio de caso es especialmente útil para desarrollar una comprensión profunda y detallada de un caso particular en su contexto real. En este sentido, el caso en un estudio de caso no es simplemente un ejemplo aislado, sino más bien algo concreto y dinámico que está en operación en un contexto específico. La disposición de acotarla a una escuela primaria urbana se fundamenta en el hecho de que esta escuela es un centro educativo de Tiempo Extendido, que permite la convivencia estudiantil en espacios de aprendizaje diversos, se funda en la diversidad de propuestas, al ofrecer un enfoque temático en relación a contenidos de aula así como aspectos artísticos, lúdicos que integran lo expresivo; la vinculación sostenida con instituciones cercanas, con las familias, la apertura a la comunidad educativa. Al recibir estudiantes de magisterio, la escuela genera una dinámica de retroalimentación continua, beneficiosa para la construcción y revisión de las prácticas pedagógicas, impulsando la renovación y en varios aspectos la continuidad de sus acumulados.

Se pretende estudiar la singularidad y complejidad del centro educativo visualizando las prácticas que se desarrollan, las interrelaciones entre maestras y estudiantes, maestra-maestra, maestra y tallerista, la cultura institucional, los distintos espacios escolares, el proyecto institucional del centro que se enfoca en abordar la convivencia dentro del espacio escolar y en relación con la comunidad cercana, las familias e instituciones colaboradoras. Se intentará preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede. Tomando en cuenta los elementos señalados, se pretenderá abordar la integralidad del centro educativo. De esta manera, se construirán los datos e información en su entorno natural a través de diversas fuentes: entrevistas, observación, análisis documental.

El estudio se llevará a cabo mediante la aplicación de técnicas como; entrevistas en profundidad a docentes de aula, docentes de taller, equipo de Dirección, observación de diferentes espacios y situaciones del centro educativo y análisis de documentos (Proyecto institucional). Las entrevistas se realizan con la intención de comprender las concepciones de las docentes sobre la Educación Inclusiva, la diversidad en el aula, las prácticas, las metodologías y la cultura institucional. La observación se desarrolla con el fin de observar las prácticas de enseñanza, lo que sucede en la cotidianeidad del aula y los espacios comunes del centro. El documento institucional hace referencia tanto a la cultura institucional como a la perspectiva de la Educación Inclusiva del centro educativo. Estos elementos aportan a un abordaje metodológico holístico. Otro instrumento que aporta elementos fundamentales a la metodología, es el *Índice de Inclusión*. Se trata de una referencia sustantiva a nivel internacional para abordar las prácticas, políticas y culturas inclusivas.

Como plantea Erickson (citado en Stake, 1999) y ya se ha mencionado, la característica distintiva de la indagación cualitativa es el énfasis en la interpretación. De esta manera, cuando los investigadores cualitativos diseñan los estudios, no limitan la interpretación a la identificación de variables y a la aplicación de un

instrumento ya diseñado, sino que destacan la presencia de un intérprete en el campo para que observe el desarrollo del caso “alguien que recoja con objetividad lo que está ocurriendo, y que a la vez examine su significado y reoriente la observación para precisar o sustanciar esos significados” (Stake, 1999). El enfoque resalta la importancia de la presencia de un intérprete en el campo que se sumerge en la comprensión y análisis de los significados detrás de lo observado. Por ello, las investigaciones cualitativas son de diseño emergente en tanto el plan inicial de la investigación puede modificarse o ajustarse durante su transcurso (Batthyány y Cabrera, 2011). La interpretación es una parte fundamental de toda investigación, siendo que la función del investigador cualitativo en el proceso de recogida de datos es mantener una “interpretación fundamentada” (Stake, 1999). En este sentido es que los investigadores cualitativos se sumergen en el campo para comprender los significados subyacentes y las complejidades de los fenómenos estudiados.

Por otra parte, según Montero (2001) los paradigmas de investigación no sólo tienen dimensiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas, sino también éticas y políticas. La perspectiva de quien investiga es central para interpretar la información que capta y aprehende, por ello es importante realizar un análisis de la implicación poniendo en juego la mirada de la persona investigadora.

3.1.1 La selección del centro educativo y de los cuartos años a estudiar

Para el presente estudio de caso, se seleccionó un centro educativo ubicado en la zona urbana de Montevideo de contexto socioeconómico y cultural medio, por su apertura y disponibilidad para contribuir a un proceso de investigación y trabajo de campo sobre Educación inclusiva. Lo antes desarrollado confirma la accesibilidad del equipo de dirección del centro y de la institución en su conjunto. Al tratarse de una Escuela de Tiempo Extendido, favorece una perspectiva integral de la propuesta que lleva adelante la escuela, argumento a favor de que este centro educativo haya sido considerado como opción para el estudio a realizar.

Se seleccionaron dos grupos de cuarto año, ya que este estudiantado se encuentra familiarizado con la escuela y su dinámica, además de encontrarse en un momento vital donde los aspectos cognitivos, emocionales y vinculares tienen cierto grado de “maduración”, que permite cierto grado de autonomía y participación dentro de un grupo de clase, con un nivel de comunicación más fluido y abierto a la grupalidad y al entorno, tanto hacia el mundo adulto, como son docentes, educadores, y entre pares.

3.2 Etapas del Trabajo de campo

Luego de establecer los primeros contactos con el centro educativo, se elaboró un documento de trabajo, a modo de Hoja de ruta, que fue presentado a la Dirección, en el que se expresaron las características de la investigación, el propósito y las cuestiones operativas relativas al trabajo de campo. En este sentido, se generó un acuerdo concreto que permitió desarrollar el estudio, considerando fundamental la claridad en los procedimientos, y la intención de promover alianzas para que la tarea de campo se pudiera desplegar de manera sólida, rigurosa y cuidadosa con el mayor dinamismo posible. Asimismo, hubo un interés expresado desde la Dirección considerando que el centro educativo se inscribe en la Educación Inclusiva, por lo que favorece la construcción de conocimiento que la tesis propone.

En el trabajo de campo se realizaron entrevistas en profundidad, observaciones de aula y espacios comunes de la institución educativa.

El registro de la información se realizó a través de notas en el cuaderno de campo, en relación a las entrevistas se utilizó la Guía de preguntas preestablecida elaborada a efectos de este estudio; en relación a las observaciones se utilizó un cuadro diferenciado por componentes, considerando insumos del Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2000) en su dimensión de cultura inclusiva.

3.2.1 En el Trabajo de campo: las Entrevistas en profundidad

La entrevista en profundidad fue una de las técnicas de recolección utilizada para este estudio. Se trata de una técnica privilegiada para la investigación, considerando que representa el género de la voz y la autenticidad (Arfuch, 1995) establece un juego de presencia y de relación directa entre personas que aceptan como contrato el decir “la verdad” (p.13). Según la autora, interviene en ella algo de la afectividad y la expresión de los sentimientos (p.25).

Se procuró utilizar dicha técnica en “el cotidiano” de los escenarios, espacios y tiempos institucionales, siendo todas ellas en modalidad presencial en instalaciones del centro educativo, en horarios convenidos entre las partes.

Respecto al tratamiento de la información y su interpretación (Verd, y Lozares, 2016) cabe destacar que ambos constituyen un proceso fusionado, puesto que en una primera fase se resolvió realizar grabaciones para no perder detalles de la interacción verbal, previa autorización de las personas entrevistadas. Finalizadas las mismas, se realizó la desgrabación, y la tarea de interpretación, pues estas fueron analizadas en profundidad, trianguladas y categorizadas, en virtud de dar cuenta de las diferentes posiciones respecto a las concepciones, prácticas y culturas, a fin de concretar los objetivos previstos.

Para enmarcar los acuerdos y avanzar en la etapa de entrevistas, se elaboró un cronograma de trabajo compartido con la dirección del centro educativo, que combinó la realización de entrevistas a maestras de aula, docentes de taller y equipo de dirección. Este último se compone por la Maestra Directora, la Maestra Sub Directora y la Secretaria. En todos los casos se entregó el consentimiento informado previo a la realización de cada entrevista.

En una primera etapa, se validó con la Maestra Directora el cronograma total de entrevistas con los diferentes actores involucrados del centro educativo. Fueron realizadas un total de diez entrevistas. Cabe destacar que estas aparecen nominadas

en el análisis con la abreviatura PE (persona entrevistada) y el número correspondiente a cada sujeto de la investigación (1 al 10).

A través de esta técnica, se realizó la recogida de información acerca de cómo las maestras, docentes de taller y equipo de Dirección conciben la Educación Inclusiva, cómo desarrollan sus prácticas educativas y las representaciones en relación a la cultura de la institución.

La primera entrevista realizada fue con la Maestra Directora con el objetivo de tener un conocimiento general de las características del centro educativo, equipo docente de cuarto año, estudiantado y aspectos de la dinámica cotidiana en relación al desarrollo organizacional, pedagógico y de la cultura institucional del centro.

Asimismo, se indagó sobre los lineamientos y estrategias institucionales en torno a la gestión del centro en relación a la atención a la diversidad, los sistemas de apoyo y aspectos de coordinación /interrelación entre los roles que forman parte de la institución. Posteriormente se coordinaron las entrevistas con las maestras de aula de ambos cuartos, con intención de conocer la organización de su trabajo y sus concepciones sobre la temática en cuestión. Como se ha expresado, en el centro educativo existen dos clases de cuarto año, por lo que se entrevistó, de forma individual a ambas maestras a cargo de dichos grupos.

A través de las entrevistas con las maestras de aula, además de las concepciones sobre Educación Inclusiva, se colocó especial énfasis en indagar acerca de las prácticas docentes para atender a la diversidad, el uso y gestión de diferentes recursos didácticos, visuales, comunicacionales, los sistemas de apoyo y aspectos de coordinación e interrelación entre los roles que forman parte de la institución, para conocer la colaboración docente y un acercamiento al ámbito de la cultura institucional.

En acuerdo con la Maestra Directora y la Sub Directora, fue seleccionado el turno vespertino para la realización de las entrevistas con docentes; y los turnos

matutino y vespertino para realizar las observaciones de clase y espacios comunes del centro educativo. Al finalizar las entrevistas con las maestras de aula, se desarrollaron entrevistas con docentes de taller, por tratarse de una Escuela de Tiempo Extendido. Se desarrollaron cinco entrevistas en profundidad a estos trabajadores, indagando en su tarea educativa como docentes de taller de ambos cuartos. Las temáticas que se imparten en los talleres son: inglés, educación física, artes visuales, música.

3.2.2 Observaciones de aula

Las observaciones tuvieron como propósito el acercamiento a las prácticas de docentes en el aula, es decir, en el contexto cotidiano de encuentro y trabajo con el estudiantado, donde se desarrolla la convivencia, se despliegan las planificaciones y la relación pedagógica. Otros componentes que resultan importantes a efectos de la observación, como la conducción del grupo, gestión de recursos didácticos, selección de metodologías.

Las observaciones fueron coordinadas directamente con las maestras de clase y con la docente del Taller de Artes Visuales. Se concretaron tres instancias de observación en aula por cada grupo, seis en total, de duración aproximada de dos horas en clase; y una hora y quince minutos en taller. El método elegido fue la observación no estructurada de la situación de aula, colocando énfasis en la organización general del espacio, las condiciones de accesibilidad, las interacciones docente - estudiante y entre estudiantes, el uso de los materiales, recursos y dispositivos disponibles y las estrategias educativas para la atención a la diversidad.

El registro de la información se realizó a través de las notas de campo en el cuaderno de campo, considerando los parámetros de observación del modelo ecológico de análisis propuesto por Parrilla (1996). A fines de esta investigación y en relación directa a la temática en cuestión, el modelo es complementado por

subcategorías sugeridas por el Index of Inclusion (Booth y Ainscow, 2002, 2005) que integran el análisis del aula.

Posteriormente la información fue organizada en las fichas de análisis, para su procesamiento y análisis particular.

3.2.3 Observaciones de espacios comunes del centro educativo

Las observaciones de espacios comunes tuvieron como propósito explorar la dinámica cotidiana del entorno educativo y comprender las relaciones interpersonales que se establecen en este contexto. Esto incluye la interacción entre docentes, entre docentes y estudiantes, así como las relaciones entre estudiantes. Las interacciones se componen tanto de diálogos como de cuestiones vinculares, gestos, emociones, tipo de contacto, es decir, incorporando aspectos de contenidos como de percepción de la afectividad o cordialidad en los vínculos. Este análisis se lleva a cabo en un espacio no (estrictamente) reglado, caracterizado por una menor rigidez estructural y una mayor libertad para la interacción.

Un espacio menos estructurado permite que las relaciones se desarrollen de manera más orgánica y espontánea, lo que puede facilitar la creación de vínculos más auténticos y significativos. En estos entornos, las personas tienen la oportunidad de expresarse con mayor libertad, lo que promueve una comunicación abierta y el intercambio de ideas.

La ausencia de regulaciones estrictas también puede fomentar un sentido de pertenencia y comunidad. Cuando estudiantes y docentes pueden interactuar en un espacio más relajado, se crea un ambiente de valoración y escucha. Esta sensación de comunidad puede ser crucial para el desarrollo social y emocional del estudiantado y para su inclusión educativa, ya que les brinda un sentido de seguridad y apoyo.

Además, un espacio menos estructurado ofrece oportunidades para la innovación educativa. En lugar de seguir un currículo rígido, docentes pueden adaptar

sus enfoques pedagógicos a las necesidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Esto puede incluir la incorporación de métodos activos y participativos que favorezcan la curiosidad y el compromiso de los estudiantes, permitiendo que sean protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

De igual forma, es importante destacar que la flexibilidad en la estructura no implica la ausencia de límites o expectativas. La creación de un ambiente inclusivo y de confianza también requiere establecer normas que guíen el comportamiento y fomenten el respeto mutuo. De este modo, se logra un equilibrio entre la libertad de interacción y el desarrollo de una cultura educativa positiva.

En relación a situaciones, se observaron recreos transcurridos en el patio del centro educativo, pasillos de circulación, espacio de ingreso al centro educativo; en lo respectivo a estudiantes, se mantuvo especial atención en el desarrollo de actividades de índole recreativa, lúdica; así como la participación, diferentes nucleamientos y aislamiento de estudiantes. En el contexto de espacio común sucede la convivencia y se comparten y atraviesan situaciones de variadas índoles, así como se suscitan focos o momentos que necesitan una resolución, dialogar, resolver aspectos de la dinámica de convivencia.

Las observaciones fueron coordinadas en un acuerdo general con la Dirección, y de manera alineada se realizaron articulaciones directamente con las maestras de clase.

3.2.4 Exploración de documentos institucionales

Se trata de un insumo que agrega valor a los antes descritos. Complementa y otorga significado, por lo que representa una vía de obtención de información que imprime la institucionalidad del centro educativo y su cultura. El Proyecto institucional fue por excelencia el documento que aportó mayor información para contribuir al análisis, así como proporcionar datos que en circunstancias de la

investigación resultaron de relevancia. También se consideraron las carteleras ubicadas próximas a la Dirección, en el espacio de ingreso y en el pasillo central del centro educativo.

3.3 Etapas del Análisis de la información

En términos metodológicos, se llevó a cabo el análisis progresivo que acompaña el trabajo de campo y el análisis intenso al comenzar el estudio de toda la información.

En relación al análisis intenso, se confeccionó un plan con el propósito de articular el marco teórico, los objetivos, y los insumos aportados en el relevamiento de campo, tomando en cuenta determinadas dimensiones. Se desarrolló el análisis de las concepciones docentes, las prácticas educativas y el uso de recursos didácticos y sistemas de apoyo en base a las entrevistas. Por medio de la observación se pretendió observar el aula y poner en diálogo el discurso con la acción.

En una primera etapa se trabajó con las entrevistas realizadas al Equipo de Dirección y a las docentes de aula, efectuando la codificación y construcción de las dimensiones y categorías de análisis. De esta manera, se abordaron las concepciones docentes y las prácticas educativas para la atención a la diversidad. De forma seguida, los insumos relativos a la cultura institucional.

En una segunda etapa se trabajó con las observaciones de aula. Para el desarrollo del análisis de las notas de campo se tomaron insumos del modelo propuesto por Parrilla (1996), el cual considera al aula desde una perspectiva sistémica; y algunos aportes del Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2000).

El modelo de Parrilla (1996) ofrece una concepción del aula como un sistema complejo donde interactúan múltiples elementos que influyen en el proceso educativo. Este enfoque sistémico permite analizar el aula no sólo como un espacio

físico, sino como un contexto dinámico en el que se entrelazan las interacciones entre docentes, estudiantes, contenidos y recursos disponibles.

Parrilla identifica varias dimensiones que conforman esta red de interrelaciones, tales como:

- Interacciones sociales: examina cómo las relaciones entre estudiantes, así como entre docentes y alumnos, afectan la dinámica del aula. Estas interacciones son fundamentales para el aprendizaje, ya que un ambiente colaborativo puede potenciar la participación y el compromiso de todos los estudiantes.
- Recursos didácticos: considera los materiales y herramientas utilizadas en el aula. La disponibilidad y adecuación de estos recursos son cruciales para facilitar diferentes estilos de aprendizaje y atender la diversidad del alumnado.
- Contexto institucional: analiza cómo las normas y valores de la cultura institucional influyen en las prácticas educativas. Este aspecto destaca la importancia de un entorno escolar que promueva la inclusión y la equidad, asegurando que todos los estudiantes se sientan valorados y apoyados.
- Prácticas pedagógicas: reflexiona sobre las metodologías empleadas por los docentes. Un enfoque pedagógico flexible y adaptado a las necesidades de los estudiantes es esencial para promover una educación inclusiva.

Este modelo permite un análisis integral del aula, reconociendo que cualquier cambio en uno de estos elementos puede impactar en el sistema en su conjunto. Al tener en cuenta esta mirada, se facilita una comprensión más profunda de las dinámicas educativas y la atención a la diversidad.

En este sentido, el Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2000) complementa la perspectiva sistémica del modelo de Parrilla al ofrecer un marco práctico para evaluar y mejorar la inclusión en las escuelas. Este índice se centra en tres áreas clave:

- Acceso: hace referencia a cómo se garantizan oportunidades de participación para todos los estudiantes, alineándose con la idea de recursos didácticos y prácticas pedagógicas del modelo de Parrilla.
- Participación: evalúa cómo se fomenta la implicación activa de todos los estudiantes en el aprendizaje, resonando con las interacciones sociales y la cultura institucional identificadas por Parrilla.
- Aprendizaje: analiza la calidad de la enseñanza y los aprendizajes logrados por todos los estudiantes, lo que está en consonancia con la reflexión sobre las prácticas pedagógicas del aula.

Al combinar ambos enfoques, es posible desarrollar un análisis holístico de la Educación Inclusiva, permitiendo identificar tanto los recursos y prácticas que favorecen la diversidad, como los obstáculos o barreras que pueden estar presentes en el aula.

Luego se procesó la información obtenida en las observaciones de los espacios comunes del centro educativo, y se tomaron aportes de documentos institucionales como el Proyecto institucional a modo de contribuir a la construcción sistémica del análisis de la información en el marco de la investigación.

En una cuarta etapa se buscó triangular la información obtenida en las entrevistas a los docentes de aula con ambas líneas de observación y aportes del marco conceptual.

Posteriormente se trabajó con las entrevistas a docentes de taller buscando contemplar el punto de vista para contar con un conocimiento profundo de la temática.

Finalmente se buscó articular la información obtenida a través de las docentes de aula y Equipo de Dirección con las concepciones de docentes de taller.

A continuación, se presenta una descripción de las unidades de análisis.

3.3.1 Descripción de las dimensiones y categorías de análisis

Tabla N°1: Matriz para la construcción de la información

En el siguiente cuadro se muestran las categorías, las dimensiones definidas y el esquema de preguntas.

Categoría	Dimensión	Pregunta de investigación
<p>Concepciones sobre Educación Inclusiva</p>	<p>A • Concepciones educativas y Educación Inclusiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las concepciones educativas de docentes sobre Educación Inclusiva? • ¿Qué relaciones se pueden establecer entre las concepciones educativas de las docentes y las prácticas de atención a la diversidad?
<p>Práctica docente</p>	<p>B • Prácticas educativas (planificaciones, acciones concretas en el aula), recursos didácticos y sistemas de apoyo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las prácticas que propone el centro educativo para atender a la diversidad? • ¿Los recursos didácticos y materiales son presentados de forma que la información pueda ser captada por todo el estudiantado? • ¿Existen tipos de recursos y apoyos que tomen en cuenta los estilos de aprendizaje del estudiantado?

Cultura institucional	C• Educación inclusiva, cultura institucional, entorno educativo.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿El entorno educativo permite la participación, presencia y logros en el aprendizaje del estudiantado? • ¿La Educación Inclusiva permea la cultura institucional del centro educativo?
------------------------------	---	---

Fuente: Producción propia.

Categoría: Concepciones sobre Educación Inclusiva

Dimensión A-Concepciones educativas y Educación Inclusiva

Pregunta 1. ¿Cuáles son las concepciones educativas de las maestras sobre Educación Inclusiva?

Caracterización: Explora cuál es la concepción docente sobre Educación Inclusiva, para analizar desde qué perspectiva teórica se posicionan dichas concepciones.

Pregunta 2. ¿Qué relaciones se pueden establecer entre las concepciones educativas de docentes y las prácticas de atención a la diversidad?

Caracterización: Indaga la relación posible que se desprende de las concepciones docentes sobre Educación Inclusiva y las prácticas de atención a la diversidad.

Categoría: Práctica docente

Dimensión B- Prácticas educativas (planificaciones, acciones concretas en el aula), recursos didácticos y sistemas de apoyo

Pregunta 1. ¿Cuáles son las prácticas que propone el centro educativo para atender a la diversidad?

Caracterización: Indaga acerca de las acciones educativas de gestión y planificación que desarrollan docentes y equipo directivo para la atención a la diversidad en el centro educativo.

Pregunta 2. ¿Los recursos didácticos y materiales son presentados de forma que la información pueda ser captada por todo el estudiantado?

Caracterización: Explora si los recursos didácticos, materiales y dispositivos utilizados por maestras y docentes de taller se presentan de manera tal que puedan ser comprendidos por el grupo de estudiantes.

Pregunta 3. ¿Existen tipos de recursos y apoyos que tomen en cuenta los estilos de aprendizaje del estudiantado?

Caracterización: Indaga sobre los tipos de recursos y apoyos que se despliegan en el aula para reconocer y responder a los estilos de aprendizaje de estudiantes, y explora la visión docente sobre la comprensión del estudiantado de la propuesta educativa.

Categoría: Cultura institucional

Dimensión C - Educación inclusiva, cultura institucional, entorno educativo

Pregunta 1. ¿El entorno educativo permite la participación, presencia y logros en el aprendizaje del estudiantado?

Caracterización. Explora si el entorno educativo ofrece un lugar seguro, respetuoso y acogedor para promover la participación, la presencia y los logros educativos del estudiantado.

Pregunta 2. ¿La Educación Inclusiva permea la cultura institucional del centro educativo?

Caracterización: Indaga la comprensión docente sobre la cultura institucional del centro educativo, sus oportunidades y desafíos. Se busca caracterizar cómo el centro educativo entiende y vivencia la atención a la diversidad y cómo la organiza.

3.4 Aspectos de la implicación

A continuación, se desarrolla el análisis de la implicación realizada durante el proceso de investigación.

Para este propósito, se dispone una articulación entre conceptos clave como son implicación, compromiso, subjetividad; y el *interjuego* con la temática de la Educación Inclusiva, las prácticas docentes y la cultura institucional, como constructo que matiza la presente investigación y habilita posibilidades de análisis desde la visión de la investigadora.

Una de las referencias a utilizar, es el desarrollo conceptual de Ardoino (1997), quien le asigna distintos sentidos al término "implicación". A saber, adquiere un sentido específico en el ámbito psicológico, ya que alude a "aquello por lo que estamos asidos, sujetados, agarrados". La idea de implicación remite a la adhesión y

al arraigo, a lo cual no se quiere renunciar. El autor desarrolla una distinción entre los términos implicación y compromiso: la primera es inconsciente, incontrolable y genera padecimiento. El compromiso, por su parte, es voluntario. Las implicaciones son parte de una realidad psicológica y de una realidad sociológica, en este sentido, es importante destacar que la temática de investigación se vincula íntimamente con el ámbito de desarrollo profesional en el que me encuentro, y de esta manera, con interrogantes y situaciones de problematización relativos a mi rol profesional. También se ubican en escena las circunstancias devenidas del momento de discusión actual en términos paradigmáticos y el ámbito de las prácticas docentes, en términos históricos de tensión y/u orientación de los diferentes paradigmas conceptuales y sociales relativos.

Comprender el paradigma actual de la Educación Inclusiva y conocer su experiencia directa en los ámbitos de la educación, a nivel de culturas, prácticas y políticas institucionales es un núcleo de fuerza y conforma un campo de inquietudes que me ha motivado a estudiar con mayor profundidad la temática. Esto se encuentra en relación con mi experiencia en términos de práctica docente, como formadora y a nivel institucional, coordinando procesos de diseño e implementación de políticas educativas inclusivas.

Durante el trabajo de campo, resultó fundamental considerar atentamente las perspectivas de los distintos actores implicados, maestras, directora, secretaria, talleristas. Esta información resulta valiosa por sí misma, pero aún más articulada en una visión integrada, conociendo y transitando situaciones y espacios de la convivencia escolar.

La actitud asumida como investigadora y el papel desempeñado en el desarrollo del campo resultaron fundamentales. Asimismo, la subjetividad configuró un aspecto crucial en la investigación, ya que, durante el proceso investigativo se puso en juego la influencia de las experiencias individuales, valores, creencias y

perspectivas. Además, la elección del tema de investigación articula diferentes aristas al vincularse con experiencias personales, intereses y valores resonantes con las propias preocupaciones y pasiones. En este sentido, es relevante cómo las experiencias de las demás personas movilizan nuestros sentires y nuestras propias experiencias que, si bien no son iguales, muchas veces tienen puntos de contacto. En ese ejercicio de ir y venir entre lo propio como investigadora y aquello de los sujetos de la investigación, articulado a la teoría, se produce conocimiento.

La investigación cualitativa se caracteriza por una serie de prácticas interpretativas y materiales que estudian los fenómenos en los escenarios en que transcurren, tratando de interpretarlos en función de los significados que las personas les otorgan (Denzin; Lincoln, 2011). Permanecer en los escenarios implica establecer relaciones con el objeto de estudio.

El objetivo de la investigación es la creación de conocimiento, y para ello la participación en el proceso de investigación siempre ha de ser descentrada, asumiendo que el conocimiento generado no debe ser tratado como la “Verdad” del tema tratado, sino una de las aproximaciones posibles.

En el planteo que desarrollan las autoras Manrique, Di Matteo, Troussel (2016) se expone que las características subjetivas de la persona investigadora se traslucen en la vinculación, el abordaje y comprensión del objeto de estudio. De forma complementaria, Guber (2013), Galindo (2009, 2013) y Elías (1990) consideran importante reflexionar sobre los procesos personales y subjetivos en tanto aspectos conscientes e inconscientes. Para lograr el distanciamiento, según Elías (1990) es necesario un trabajo sistemático de reflexión. En tal sentido, el proceso de distanciamiento resulta fundamental, contar con la mayor claridad al momento de intervenir con la teoría y con el trabajo desde la práctica de investigación junto a la directora de tesis, posibilitan este distanciamiento.

Enriquez (1996), alude a la implicación en el contexto educativo como un equilibrio dinámico, en otras palabras, como un *interjuego* entre simpatía y distancia. Esta idea sugiere que, para establecer una relación efectiva con las docentes, es fundamental que la investigadora muestre empatía y comprensión, creando un ambiente donde las personas se sientan valoradas y respetadas. También es importante mantener una cierta distancia que permita ser ecuánime.

Este *interjuego* implica que, aunque la investigadora debe ser accesible y cercana a la docente y a los grupos, necesita establecer un encuadre propicio para el desarrollo de la investigación. La simpatía favorece la conexión emocional y la motivación, mientras que la distancia permite una mirada más objetiva. Este proceso promovió la articulación de ambas en un equilibrio armónico.

3.5 Consideraciones éticas

Los autores Arias -Valencia S., Peñaranda F. (2015) expresan que la ética moderna se preocupa por la justicia, la reconocen como un asunto vital que compromete a quien investiga en su calidad de sujeto moral. En este proceso, la persona investigadora se enfrenta a sus principios y necesariamente genera interrogantes en relación a la jerarquía de valores que guía su práctica investigativa. Este es un ejercicio de autoconstrucción, condicionado desde el punto de vista social, cultural y emocional; basado en la autorreflexión, el autoanálisis y la autoevaluación, que permite reflexionar sobre la coherencia entre los ideales de promover la justicia social por medio de la investigación y la práctica investigativa propiamente desarrollada.

A saber, si en este ejercicio la justicia social orienta los principios de dignidad, la equidad, los derechos humanos, las necesidades de las personas, aporta a la ética en la investigación al entenderse como un problema deliberativo, y de esta manera, como resultante de procesos argumentativos.

Este enfoque de la ética coincide con los fundamentos de la Educación Inclusiva, ya que coloca a la justicia social como componente sustantivo en el corpus y desarrollo de sus acciones. En este sentido, Elizondo (2021) presenta a la Educación Inclusiva desde una mirada ética, como activo para transformar la educación, ya que reafirma ciertos principios éticos universales, como el respeto a la vida, la dignidad humana, la democracia, la justicia social y la responsabilidad compartida de un futuro común. El planteamiento humanista, en consonancia, aborda a la educación más allá de su función utilitaria de cumplimiento con el desarrollo económico, ya que el planteo se dirige hacia una educación basada en valores democráticos de justicia social, que promueve una sociedad abierta, dialogante y sostenible. El sentido de la ética y la justicia social, entonces, han sustentado el diseño y la construcción del presente estudio en el desarrollo de cada una de sus dimensiones.

A partir de las condiciones tendidas en el planteo que antecede, para la concreción de este proyecto fue necesario realizar gestiones ante la dirección del centro educativo. A través de un encuentro habilitado para el diálogo, desde el rol de investigadora consideré fundamental explicitar y contextualizar la información sobre la investigación, en referencia a los cuidados en un marco ético en la práctica investigativa. En ocasión de avanzar con el trabajo de campo, se tramitaron las siguientes autorizaciones a través de consentimiento informado, para:

- Equipo de Dirección
- Maestras de aula
- Docentes de taller

El consentimiento informado constituye un proceso formal que consiste en la elaboración de un documento escrito en donde se les explica a las personas participantes de manera clara y concreta los objetivos de la investigación y las características de su desarrollo y participación en ella.

Se deja sentado que en todo momento se resguardará la identidad de las personas y se respetarán sus acciones y opiniones, en términos de confidencialidad, entendiendo que cada aporte resulta valioso y significativo para la investigación. Además, el consentimiento informado es útil para plasmar algunos énfasis en el marco de la investigación, tanto en un sentido conceptual como metodológico, y proporcionar datos de contacto para que las personas remitan sus consultas o apreciaciones durante el transcurso, si fuera necesario.

También se explicita de manera anticipada que finalizado el proceso de investigación se realizará una devolución de las aportaciones obtenidas al centro educativo.

CAPÍTULO CUARTO

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

4.1 Análisis por Categorías

En este capítulo se describen y analizan los resultados, estructurados en siete apartados que abordan diferentes dimensiones del estudio. En el primero, se desarrolla el análisis de las concepciones docentes, correspondiente a la categoría "Concepciones sobre Educación Inclusiva", basado en las entrevistas en profundidad. El segundo apartado presenta el análisis del discurso docente en relación con las prácticas educativas definidas en la categoría "Práctica docente", sustentado por los datos recogidos en las entrevistas.

El tercer apartado aborda la interrelación entre la Educación Inclusiva, la cultura institucional y el entorno educativo, conforme a la categoría "Cultura institucional", también fundamentado en las entrevistas en profundidad. En el cuarto apartado se detallan los resultados de las observaciones de aula, donde se permite estudiar las prácticas tal como se producen, generando interpretaciones sobre las dinámicas y discursos observados.

El quinto apartado presenta los insumos obtenidos en las observaciones de los espacios comunes del centro educativo. En el sexto, se analizan los documentos institucionales, que aportan contexto a las prácticas educativas. Finalmente, en el séptimo apartado se lleva a cabo la triangulación de la información, integrando los hallazgos de las entrevistas con las observaciones y los documentos institucionales.

Es importante señalar que, aunque este capítulo presenta las etapas de manera secuencial, el proceso de análisis es inherentemente de carácter no lineal. Algunas etapas se desarrollaron de manera casi simultánea en el tiempo, lo que enriquece el proceso de investigación. Por ejemplo, mientras se llevan a cabo las entrevistas para conocer las concepciones de docentes, las observaciones en el aula pueden estar en

curso, permitiendo una comprensión más profunda y matizada de las prácticas educativas.

Además, los hallazgos de una etapa pueden influir en el enfoque de otra. En tal sentido, los resultados de las observaciones de aula pueden iluminar aspectos de las concepciones docentes que previamente no habían sido evidentes, llevando a revisiones y ajustes en el análisis de las entrevistas. Asimismo, los insumos de los documentos institucionales pueden ofrecer un marco que contextualiza tanto las concepciones como las prácticas observadas.

Esta no linealidad permite una reflexión más rica y continua sobre la información recopilada, favoreciendo un enfoque holístico que integra múltiples perspectivas y fuentes de información. Hilvana una construcción permanente que se basa en la articulación. Así, el análisis no solo se convierte en un proceso de revisión, sino en una construcción colaborativa de conocimiento, donde cada pieza de información se articula y dialoga con las demás, enriqueciendo la comprensión del fenómeno de estudio.

4.1.1 Características del centro educativo, su propuesta de Tiempo Extendido y la dinámica escolar

Para el desarrollo de esta selección se tomó como insumo la información proporcionada en las entrevistas en profundidad realizadas al equipo de Dirección del centro educativo: Maestra Directora, Maestra Sub Directora y Secretaria.

En términos de ubicación geográfica, la zona de influencia de la escuela tiene una muy buena conectividad en transporte público de y hacia diferentes barrios de Montevideo, lo que permite el desplazamiento de familias de distintas zonas de la capital hacia el centro educativo. Los sujetos de la investigación destacan el aumento de familias de barrios geográficamente lejanos, que optan por este más allá de las distancias. Se presenta a las familias como personas trabajadoras, varias de ellas

profesionales, personas activas laboralmente y con circulación ciudadana en términos sociales, culturales, vinculares.

Las entrevistadas consideran como potencialidad la cercanía del centro educativo con otras instituciones de la zona, como clubes deportivos, centros comunales, espacios comunitarios, sociales y centros de recreación. Aseguran que se ha conformado una red de referentes familiares, y personal de la escuela que desarrollan en conjunto tareas de colaboración y bienestar para el centro educativo como Comisiones de Fomento, Grupos de familias que se encargan de ventas escolares para recaudar dinero en favor de excursiones de los grupos, salidas didácticas a distintos puntos de la ciudad y el país.

Al desarrollarse un trabajo de campo robusto y en profundidad, este centro educativo fue abordado en sus diferentes dimensiones, considerando aspectos generales y particulares que realzan su caracterización como estudio de caso. La institución educativa se encuentra en la órbita de la educación pública regular y es una Escuela de Tiempo Extendido. Ofrece una propuesta de siete horas diarias, organizadas de la siguiente manera: en el turno de la mañana se dictan talleres con impronta artística, segundas lenguas y educación física. En la tarde se desarrollan clases de aula con las maestras.

La escuela funciona en doble turno, matutino y vespertino bajo la misma dirección, teniendo grupos de primero a sexto año. En la mañana, de forma previa al inicio de la propuesta, el centro educativo ofrece el desayuno. En el tramo que separa el turno matutino del vespertino se proporciona el almuerzo.

Los días jueves el equipo docente desarrolla un espacio de encuentro llamado “Sala de Coordinación”. Las instancias se realizan cuatro jueves al mes, dos son de coordinación entre todo el personal docente del centro educativo, y dos encuentros sólo el equipo directivo con maestras. Estas instancias resultan fundamentales ya que permiten trabajar de manera coordinada y actualizada las temáticas de interés.

Además, la institución recibe estudiantes de magisterio que, durante períodos concretos de tiempo, intervienen en las clases para desarrollar su labor. Esto tiene relación con la mirada de la escuela desde el punto de vista de Educación Inclusiva, siendo que todo el personal dialoga sobre el desarrollo escolar y promueven un abordaje inclusivo.

El centro educativo cuenta con 430 estudiantes. El equipo docente se conforma por 26 personas, además, 7 auxiliares de servicio, 7 con tareas relativas al comedor escolar y algunas personas representantes de la comunidad en general, ya que las familias se encuentran involucradas con la institución.

Desde la Dirección se piensa al centro como un espacio educativo abierto, inclusivo, que tiene diálogo con la comunidad, que acoge a las familias y a las instituciones que solicitan la inscripción, y desde hace años tiene un listado de espera ya que muchas familias eligen a este centro para la trayectoria educativa de los niños y niñas. Expresa que existe un cupo específico que se asigna a programas del Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (Inau), y una prioridad hacia familias que ya tienen menores inscritos y cursando.

El centro educativo cuenta con un Proyecto institucional, también llamado Proyecto de centro, de carácter anual, que en este período lectivo apunta a la convivencia en entornos saludables, con intención de promover vínculos y aceptación de las diferencias.

4.1.2 Caracterización del Tiempo Extendido en educación primaria

Antes de esbozar algunas otras líneas, es pertinente presentar información acerca del marco de política educativa en el que se ubica la propuesta de Escuela de Tiempo Extendido.

Según datos de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), entre 1995 y 2019 la educación primaria pública amplió la cantidad de escuelas y de alumnado con jornada extendida. A esto se agregó la transformación, entre 2013 y 2019 de 56 escuelas de jornada simple a la modalidad de Tiempo Extendido. En la actualidad, ambas modalidades (tiempo completo y tiempo extendido) dan cobertura a 49.028 estudiantes de 1° a 6° y a unos 12.262 niños y niñas de inicial. En los primeros 10 años considerados, entre 1995 y 2005, la cantidad de escuelas aumentó en un 126%, las escuelas pasaron de ser 46 a 104 (ANEP, 2021, p.45)

El dispositivo Escuela de Tiempo Extendido se creó en el año 2011, en la órbita de la actual Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) de la ANEP. Según datos de este organismo, al año 2020 cuenta con un total de población atendida de 12.740 niños y niñas.

Tiene por objetivo “garantizar el acceso, permanencia y sostenimiento de trayectorias escolares personalizadas y de calidad, para mejorar el aprendizaje de todos los/as niños/as habilitándolos a participar en la vida social con igualdad de oportunidades” (ANEP, 2021).

Según figura en el sitio oficial de la ANEP, tomando de base el Reglamento de Tiempo Extendido (Circular N° 108 del 21 de octubre de 2013 del CEIP), las características que distinguen a las escuelas que se transforman a esta modalidad son las siguientes:

- Jornada diaria de 7 horas organizada en 2 horas de taller, 1 hora para almuerzo que incluye espacios de recreación, y 4 horas de clase con docente de aula.
- Incorporación del rol docente de taller, que en su propuesta ofrece actividades relativas al arte, segundas lenguas, educación física, entre otros. Cada grupo es atendido, además del rol de maestra de aula, por un docente de taller o tallerista.

4.1.3 Docente de taller como figura clave

La información consultada resalta que el docente de taller desempeña un papel fundamental en la propuesta de Tiempo Extendido, en varias esferas incluyendo la cohesión y articulación interna de la escuela, contribuyendo a la creación de una comunidad educativa con una postura pedagógica compartida. Esta figura actúa como un nexo esencial entre los diferentes roles del centro educativo, facilitando la comunicación y el intercambio de ideas. Además, se convierte en un referente para sus colegas, teniendo en cuenta su formación pedagógica y didáctica, y brinda apoyo al equipo directivo en la implementación de estrategias educativas innovadoras.

La propuesta de Tiempo Extendido introduce en la escuela nuevos saberes que aportan lógicas y especificidades diferenciadas. En este contexto, el rol del docente de taller se vuelve aún más relevante, ya que su conocimiento permite enriquecer a los colectivos docentes. Al interactuar con otros maestros, el docente de taller genera procesos de innovación educativa que impactan positivamente en la experiencia de aprendizaje del estudiantado.

Este enfoque fortalece la complementariedad que se promueve en el paradigma de la Educación Inclusiva, al articular condiciones de accesibilidad y fomentar la renovación de las prácticas pedagógicas. La metodología y didáctica en construcción permanente se convierten en un espacio propicio para el reconocimiento y trabajo con la heterogeneidad del estudiantado, respetando y valorando las habilidades, estilos y ritmos.

El docente de taller, por lo tanto, no sólo aporta contenido específico, sino que facilita un entorno en el que la diversidad se convierte en una riqueza compartida. Su papel es crucial para promover un clima educativo que albergue la inclusión y la equidad. Así, la figura de docente de taller se consolida como un agente de cambio, capaz de impulsar transformaciones en la práctica educativa y en la cultura institucional de la escuela.

4.1.4 Desafíos y oportunidades

Así como esta diversidad se considera una fortaleza del formato, es necesario señalar que representa un importante desafío. Lograr que la Escuela de Tiempo Extendido sea una institución con coherencia y unidad es un proceso complejo que requiere esfuerzos para la construcción de una visión compartida a través del trabajo colaborativo.

En tal sentido, el proyecto escolar es elaborado por docentes con aportes de diferentes actores involucrados:

Pensar un problema implica la construcción de un territorio nuevo, que no supone una mudanza física; un nuevo territorio habla de la creación de formas de intercambio abiertas a la multiplicidad. Pensar lo que adviene implica siempre pensarse, es decir repensarse (Duschatzky, Silvia.2010, citado en ANEP 2021).

Es importante mencionar que, en esta propuesta, la institución educativa cuenta con autonomía para la selección de los talleres, en base a las necesidades identificadas y en atención a los recursos con que la escuela y la comunidad cuentan.

Los talleres se organizan de distintas maneras: por clase, en grupos reunidos con criterios particulares, internivelares; pueden ser de carácter semestral, anual. Esa decisión corresponde a los equipos directivos y docentes, y es de carácter flexible.

Se advierte que, la “Sala de Coordinación” es otra de las oportunidades que ofrece la propuesta. En esta se convocan y participan todos los docentes: Maestra Directora, docentes de aula, docentes de taller; quienes se reúnen fuera de horario escolar de forma semanal.

El valor de las salas de coordinación reside en la construcción de una “visión compartida” (Senge, 1994; citado en ANEP, 2021). En ella se trabaja la propuesta educativa teniendo como objetivo la realización de una educación integral que enfoque el conocimiento desde las diferentes disciplinas que lo conforman, sin establecer criterios de jerarquía. Atender la diversidad del estudiantado, implica considerar que existen diferentes formas de enseñar y de aprender, construir la

colaboración cobra valor en el reconocimiento de que las diferentes miradas del equipo docente aportan y son necesarias.

Disponer de espacios físicos adecuados es un requerimiento importante para estas escuelas, el vínculo con el espacio en esta modalidad parte de una concepción de que no tienen que ser fijos sino flexibles. En el dispositivo de Tiempo Extendido, un mismo lugar puede acoger diferentes actividades en distintos momentos de la jornada escolar.

4.1.5 Caracterización de los cuartos años

El centro educativo cuenta con dos clases de cuarto año. Un grupo se compone de 27 estudiantes y el otro de 30, conformando un total de 57 estudiantes de cuarto año.

Cada grupo tiene a cargo una maestra de clase y un conjunto de docentes de taller, que dictan sus propuestas una vez por semana (cada taller) en ambos grupos.

Con respecto a las características de los grupos, tanto la Maestra Directora como las maestras de aula coinciden en caracterizarlos, por un lado, como grupos heterogéneos, con estudiantes participativos, inquietos y afectuosos, por otro advierten una tendencia a la frustración y a la angustia frente a ciertas situaciones.

Una docente expresa:

ante la mínima corrección se angustian mucho por cosas que de repente te las cuentan y no parecen tan significativas como para angustiarse mucho, enojarse o frustrarse (PE4)

Relacionan esto a los pasados años de pandemia³, en los que hubo un debilitamiento en relación a los vínculos y aspectos socioemocionales.

³ Cabe destacar que el trabajo de campo de esta tesis se desarrolló en el año 2022, aún con clara cercanía temporal y emocional de lo vivido durante la emergencia sanitaria.

La maestra a cargo de cuarto año A hace 12 años que egresó de la formación de Magisterio. En este centro educativo, además de desempeñarse como maestra de aula, ocupa el rol de docente del taller de Ciencias Sociales. Señala que no cuenta con formación en Educación Inclusiva ni Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), pero le interesa la temática y ha participado en Seminarios y cursos que tangencialmente abordaron estos temas.

La maestra a cargo de cuarto año B expresa que se desempeña como docente hace cuatro años. Es su primer año en este centro educativo. No cuenta con formación sobre Educación Inclusiva ni Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), de todos modos, señala que los conceptos en cuestión tienen sentido y le resultan cercanos.

En la clase de cuarto año A la docente identificó tres niños que presentan situaciones particulares que de alguna manera implican desafíos en su proceso de aprendizaje. Estos son: un niño con Síndrome de Down, “un niño que tiene un trastorno que le genera negatividad” y una niña que ha relatado “situaciones de violencia”.

En la clase de cuarto año B la docente identificó cinco niños con “problemas de conducta”, desde lo cognitivo expresa que en el grupo hay niños con “niveles intelectuales descendido, medio y alto”.

4.2 Análisis por Categorías

En este apartado se presenta el análisis de la información recogida a partir de las entrevistas con el equipo de Dirección, compuesto por la Maestra Directora, Maestra Subdirectora y Secretaria, así como a ambas docentes de clase. De forma posterior, se presentan las concepciones de los cinco docentes de taller.

4.2.1 Caracterización de la Educación Inclusiva

Equipo de Dirección y Maestras de aula:

La primera dimensión a considerar refiere a la concepción educativa sobre Educación Inclusiva:

Una de las personas entrevistadas, integrante del equipo de Dirección (PE1), expresó lo siguiente:

abordar el concepto de inclusión nos llevaría a poder reflexionar un poco primero sobre lo que entiendo por inclusión; incluir no es solamente incluir al que tiene una discapacidad, sino es pensar en la realidad de mi grupo y qué es lo que necesita cada uno de mis alumnos (PE 1)

Esta afirmación resalta la importancia de adoptar una visión holística de la inclusión, que va más allá de las consideraciones sobre discapacidades. Incluir a todas las personas implica reconocer la diversidad inherente en un grupo, entendiendo que cada estudiante trae consigo una serie de características, habilidades y necesidades particulares. Esta perspectiva invita a reflexionar sobre la tensión entre "pensar en el grupo" y "pensar en lo que necesita cada alumno"; es decir, equilibrar la atención al grupo y a las necesidades individuales. En su discurso, relaciona, asimismo, lo pedagógico didáctico con aspectos de la órbita afectivo emocional, haciendo referencia a alumnos que tienen situaciones emocionales que interfieren con el aprendizaje.

Cuando se piensa en el grupo, se busca identificar patrones comunes y diseñar estrategias que favorezcan el aprendizaje colectivo. Esta visión es crucial para fomentar un sentido de pertenencia y comunidad en el aula, donde todo el estudiantado se sienta parte de un mismo proyecto educativo. De todos modos, el desafío radica en que la homogeneización del grupo puede llevar a la estandarización de las prácticas pedagógicas, dejando de lado las particularidades individuales.

Por otro lado, centrar la atención en las necesidades singulares implica un enfoque más personalizado y flexible. Esto requiere un esfuerzo consciente en la adaptación de metodologías y recursos, lo que puede incluir ajustes en la manera de presentar la información, en las tareas asignadas y/o en las estrategias de evaluación. Al hacerlo, las docentes no sólo abordan las necesidades de aquellas personas con discapacidades, sino que consideran a estudiantes con distintos ritmos de aprendizaje, intereses o contextos familiares.

Desde su discurso puede pensarse en cierta integración de ambas perspectivas: pensar en el grupo y en lo que necesita cada estudiante, ya que no son enfoques excluyentes sino complementarios. Esto se comprende como una idea que aún se encuentra en proceso.

Por su parte, otra de las integrantes del equipo de Dirección (PE 2) señala que, ella, se concibe como:

una defensora de la educación inclusiva, pero la limitante y la gran problemática es la matrícula y el número de niños que tenemos (PE 2)

Relaciona, además, con la diversidad de estrategias y las formas de búsqueda creativa que, a su modo de entender, identifican a esta institución educativa en particular, aludiendo a la continua colaboración entre docentes y equipo directivo.

Los aportes de una persona entrevistada del equipo de Dirección (PE 3) expresa que: “tiene que ver con adaptar la propuesta para que pueda ser interpretada por los distintos niños, y que el maestro tenga en cuenta el resultado de ese niño de acuerdo a ese niño, y no de acuerdo a una respuesta única”.

En este sentido, la afirmación de la persona entrevistada del equipo de Dirección (PE 3) destaca un aspecto fundamental de la Educación Inclusiva: la necesidad de ajustar las propuestas educativas para que sean accesibles e interpretables por todo el estudiantado. Al afirmar que "el maestro tenga en cuenta el resultado de ese niño de acuerdo a ese niño, y no de acuerdo a una respuesta única",

se está promoviendo un enfoque centrado en el estudiante, que reconoce y valora la singularidad de cada uno.

Este enfoque implica una personalización del aprendizaje, donde las docentes además de considerar los contenidos a enseñar, contemplan las diversas formas en que cada estudiante puede interactuar con ese contenido. La adaptación de la propuesta educativa se traduce en la utilización de diferentes recursos, metodologías y evaluaciones que respondan a los variados estilos de aprendizaje y contextos. Esto no sólo enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que crea un entorno donde todo el estudiantado se siente valorado y capaz de contribuir.

Integrando la noción de equidad en la educación, como señala López (2007), es esencial reconocer las diferencias individuales sino como oportunidades para lograr una educación que respete y celebre la diversidad. La equidad implica proporcionar a cada estudiante lo que necesita para su despliegue, lo que puede significar dar más apoyo a aquellos que enfrentan mayores desafíos. Para este autor, se prepondera el reconocimiento de las diferencias entre las personas, como camino para lograr la igualdad.

El reconocimiento de estas diferencias es crucial para avanzar hacia la igualdad en el ámbito educativo. Al adaptar las propuestas de enseñanza a las necesidades particulares de cada estudiante, se promueve un modelo donde todas las personas tienen la oportunidad de alcanzar su máximo potencial. Esto va más allá de "incluir" a todas las personas en el aula; se trata de garantizar que cada una tenga acceso a experiencias de aprendizaje significativas y que se consideren sus habilidades y contextos específicos.

Esta visión se materializa en la práctica docente, considerando que varios educadores cuentan con preparación y con herramientas necesarias para realizar las adaptaciones. La colaboración entre docentes, la planificación conjunta y el

intercambio de experiencias también juegan un papel vital en la creación de un entorno educativo inclusivo y equitativo.

Puede inferirse que los aportes del equipo de Dirección resaltan la importancia de una educación que no sólo incluya, sino que adapte y reconozca las diferencias individuales como un camino hacia la equidad. Al centrar la enseñanza en las necesidades de cada estudiante y promover la flexibilidad en la evaluación y las prácticas pedagógicas, se contribuye a construir una comunidad educativa más justa y accesible.

Por su parte, una de las maestras de aula (PE 4) se refirió a la Educación Inclusiva a través del siguiente aporte:

Tiene que ver con esto de que todos los niños que están en clase, estén incluidos de alguna manera en la manera en la que vos estás enseñando (PE 4)

Otra de las maestras entrevistadas (PE 5) señala lo siguiente:

La educación inclusiva apunta a que todos tengan las mismas oportunidades. Creo que está enfocado más en los aprendizajes, dentro de sus limitaciones que ellos aprendan, no todos tienen que aprender lo mismo, según sus capacidades, pero que haya una evolución (PE 5)

Ambas maestras de clase, de alguna manera, vinculan a la Educación Inclusiva con las formas de enseñar y de aprender. Se denota un valor al rol docente en relación a la manera de enseñar y el lugar que ocupa la Educación Inclusiva. Se presenta el tema de limitaciones y capacidades, y la idea de evolución como parte del tránsito educativo.

Es posible inferir que estas apreciaciones, se reconocen como un acercamiento a la conceptualización de la Educación Inclusiva, aún con cierta distancia del concepto actual.

De acuerdo a lo desarrollado en el Marco Teórico de esta investigación, es un aspecto central que las personas que cumplen tareas en los centros educativos

presenten un lenguaje o marco conceptual común en relación a las bases de la Educación inclusiva. Indagar en este aspecto resulta relevante para contar con insumos acerca de la visión desde las diferentes personas que componen el centro educativo y articular la información. Esto posibilita que se generen diálogos comunes al momento de abordar temáticas o situaciones, favorece la práctica cotidiana como tarea docente y la coherencia institucional. Los matices conceptuales también ayudan a generar revisión y colaboración entre docentes en las esferas del pensamiento y las prácticas.

En la clase A, una integrante del equipo de Dirección (PE 1) resalta que tienen “una inclusión”, haciendo referencia al niño con Síndrome de Down,

Es un niño que además tiene muchísimas apoyaturas. Un niño que lee y que escribe, que puede comunicar lo que siente y piensa y disfruta muchísimo de las propuestas. Este año, además, por suerte, tiene una docente que acompaña realmente sus procesos que genera estos espacios para que él se sienta potente en lo que hace, que cobre significado cada una de las propuestas que están en aula (PE 1).

Asimismo, la maestra de aula (PE 4) lo identifica como “un niño que tiene otros tiempos, que necesita otras actividades”, y que la barrera se ubica en no poder atender a todos y cada uno, todo el tiempo.

La Maestra Directora plantea: “otro tipo de inclusiones que son las que también nos preocupan mucho en la escuela y que son todas las que tienen que ver con lo emocional”.

La totalidad de las entrevistadas coinciden en que existen “problemáticas referidas al ámbito emocional” que muchas veces se presentan en niños y niñas que se ven afectados en la autoestima. Al entender de las entrevistadas, este ámbito (emocional) “no está siendo atendido por el sistema” (PE 1), agrega que “cuando hablamos de inclusión, no aparece en ningún lado esa otra realidad que lleva a dificultades en los vínculos, lleva a dificultades en el poder aprender”. Expresa la Maestra Directora, son “niños vulnerables, niños que se sienten

que no pueden aprender o que durante mucho tiempo les dijeron que no pueden aprender que no lo van a lograr”, esto “realmente afecta la autoestima” (PE 1), agrega.

Las intervenciones del equipo de dirección y las maestras evidencian un reconocimiento de la diversidad inherente a cada grupo, así como la importancia de atender tanto las necesidades individuales como las del colectivo. Este enfoque dual permite no sólo promover un sentido de pertenencia en el aula, sino también adaptar las prácticas pedagógicas para que todo el estudiantado, independientemente de sus características particulares, pueda acceder a experiencias de aprendizaje significativas.

La discusión sobre las limitaciones y capacidades resalta que la verdadera inclusión va más allá de integrar a todas las personas en el aula; implica ofrecer oportunidades equitativas que les permitan avanzar según sus propios ritmos y contextos. Las referencias a las problemáticas emocionales evidencian que, para lograr una Educación Inclusiva efectiva, es fundamental atender y dar lugar a las dimensiones afectivas y sociales del estudiante. El reconocimiento de estas necesidades emocionales es esencial, ya que influyen directamente en el aprendizaje y en la autoestima de las personas.

Finalmente, el establecimiento de un lenguaje y un marco conceptual más o menos común sobre Educación Inclusiva en el equipo docente es relevante para fomentar un diálogo constructivo y una coherencia institucional que enriquezca las prácticas educativas. La colaboración y la planificación conjunta se presentan como estrategias vitales para afrontar los desafíos inherentes a la diversidad en el aula, permitiendo que la Educación Inclusiva no solo sea un ideal, sino una realidad tangible y transformadora.

Docentes de taller:

De las entrevistas realizadas con docentes de taller, se recogen las siguientes consideraciones con respecto a la Educación Inclusiva.

Una de las entrevistadas, docente de taller (PE 6), señala que:

creo que es que todos los niños y las niñas puedan interactuar y aprender el uno del otro. También quizás el niño que no tiene ninguna discapacidad también pueda aprender a valorar, a respetar y ayudar y creo que de eso en realidad nos beneficiamos todos (PE 6)

Un docente de taller (PE 7), atiende la pregunta sobre Educación Inclusiva trayendo a colación una situación personal:

tengo una experiencia soy hermano de una persona con discapacidad intelectual, él iba a una escuela especial, que ahora no hay tantas, o están desapareciendo, ahora es más difícil la formación (...) [La educación inclusiva] me parece que está bueno pero que tiene algunas limitantes, cuando al niño se le dificulta, no sé qué tanto apoyo puede tenerlo dentro del aula común (PE 7).

Una docente de taller, que es dupla del anterior, (PE 8) vincula la Educación Inclusiva con la siguiente consideración sobre la escuela común:

pienso que en realidad se habla de que las escuelas comunes son inclusivas, tienen que ser inclusivas, pero no sé si están dadas las condiciones, porque al final nos pasa con muchos niños que vienen y que en definitiva se termina pidiendo un apoyo pedagógico o un acompañante en el sentido de poder sostener las siete horas que permanecen acá, me parece difícil (PE 8).

Ambos coinciden en que aún no están dadas las condiciones para que niños “que necesitan apoyos” estén siete horas en el centro educativo. Identifican que es excesivo, y lo ubican como una barrera de la institución.

Tener en cuenta los apoyos en Educación Inclusiva, es partir de la idea que no todas las personas necesitan lo mismo, por ello, la escuela debe ser flexible y ser capaz de dar a cada quien lo que necesita.

Se identifica que ciertos equipos docentes y directivos se preguntan si hacer una acción diferenciada que brinde más apoyo o andamiaje a un estudiante o a su

familia puede atentar contra la igualdad en la escuela; sin embargo, desde una mirada de inclusión, es necesario reconocer que el centro educativo debe proveer los apoyos a quienes más lo necesitan; y que, cuando sea posible, estos apoyos deben centrarse en la eliminación de las barreras del contexto que dificultan la participación y aprendizaje.

Esta dupla de talleristas (PE 7 y PE 8), coinciden en que las maestras no suelen tener formación específica, y lo entienden como una barrera. Señalan que para lograr la Educación Inclusiva “debe haber más personas formadas en inclusión y en dificultades de aprendizaje” (PE 8).

Una docente de taller (PE9), expresa sobre su concepción en relación a Educación Inclusiva: “es un desafío sumamente importante”, y lo relaciona con determinadas dificultades que acontecen en el aula, en el marco de la tarea educativa, como la falta de tiempo para dedicarse a los apoyos, y cada estudiante.

Por su parte, una tallerista (PE10) expresa que entiende a la Educación Inclusiva “al igual que la educación común”, que cada docente debe permitirse conocer a cada estudiante para saber qué necesita.

Estas acciones pueden darse poniendo en marcha las fortalezas y recursos de la escuela (apoyos internos) o movilizándolo el apoyo de instituciones aliadas (apoyos externos) para constituir una red de apoyos.

Aspectos del análisis a destacar:

En base al análisis desarrollado, se infiere que la transición hacia un paradigma de Educación Inclusiva representa un cambio significativo en la forma de concebir y llevar a cabo la enseñanza. Esta transformación no es sencilla y está marcada por una tensión inherente entre enfoques educativos más tradicionales y las demandas de inclusión.

Por un lado, los paradigmas tradicionales suelen basarse en una visión homogénea de la educación, en el que los métodos de enseñanza se aplican de manera uniforme. Esta perspectiva tiende a simplificar la diversidad, a menudo relegando las necesidades individuales de las personas a un segundo plano. En este contexto, la diversidad se percibe más como un desafío que como una oportunidad, y se espera que cada estudiante se ajuste a un único modelo de aprendizaje.

Por otro lado, el paradigma de la Educación Inclusiva propone un enfoque dinámico y flexible, que reconoce y valora la diversidad como una fortaleza. Implica la necesidad de adaptar las estrategias y formatos de enseñanza para responder a las singularidades. Este cambio de mentalidad exige un compromiso profundo por parte de los educadores para ir más allá de la simple inclusión de todas las personas en el aula; se trata de crear condiciones que permitan que cada uno participe plenamente y desarrolle su potencial.

Es válida la articulación anterior, considerando que las claves identificadas en las entrevistas reflejan esta lucha entre paradigmas. La promoción de diferentes estrategias y la búsqueda creativa de soluciones evidencian un reconocimiento progresivo de la diversidad. Por su parte, los desafíos mencionados, como la falta de tiempo y recursos, ilustran cómo las limitaciones estructurales del sistema educativo pueden dificultar la plena implementación de prácticas inclusivas. Así, la formación docente se convierte en un aspecto crucial, ya que es necesaria una actualización que prepare a educadores para manejar la complejidad de un aula inclusiva.

Además, la referencia a la "situación emocional" de estudiantes subraya la importancia de atender las dimensiones afectivas en el proceso educativo. Las problemáticas emocionales, a menudo relegadas, se presentan como un núcleo de complejidad que impacta directamente en la trayectoria educativa. La disposición de las personas para participar y aprender está íntimamente ligada a su bienestar emocional, lo que pone de manifiesto la necesidad de una aproximación integral que contemple tanto lo académico como lo emocional.

Puede entenderse que la incorporación del paradigma de la Educación Inclusiva exige una reconfiguración profunda de las prácticas educativas. Este proceso no es lineal ni fácil, pero en este centro educativo se han vislumbrado ciertos aportes que llevan a pensar en esa dirección: promover una cultura de colaboración y adaptabilidad, donde la diversidad no solo se reconozca, sino que se celebre y se integre de manera efectiva en la práctica diaria.

A modo de síntesis:

A partir de los insumos obtenidos de las entrevistas, se logran identificar algunas claves en relación a las concepciones sobre Educación Inclusiva:

- La promoción de diferentes estrategias y formatos, se identifica un reconocimiento progresivo al momento de planificar la tarea educativa en términos de Educación Inclusiva.
- Existe una mirada sobre la diversidad, que fluctúa en términos de los grupos y las necesidades individuales: “la diversidad de estrategias y formas de búsqueda creativa”, “adaptar la propuesta para que sea interpretada por distintos niños”.
- Reconocer la singularidad de cada persona y valorar resultados de acuerdo a esa singularidad, otro de los puntos focales para entender cómo se significa la temática y cómo se desarrolla en la cotidianidad del centro educativo.
- Generar oportunidades para todas las personas, tiene que ver con crear y crear circunstancias para ocasionar acontecimientos posibles, habilitar los procesos, ofrecer los apoyos necesarios para la plena participación. Esto se articula con unos de los principios de la Educación inclusiva: como proceso de búsqueda constante de las estrategias más adecuadas para atender a la diversidad del estudiantado, entendiendo a la diversidad como fortaleza.
- Dar lugar al aprendizaje entre pares, habilitar la interacción, impulsar la intención de aprender el uno del otro. La interacción como significativa para todos los niños y niñas.

- Ciertos desafíos como el tema de formación docente en Educación Inclusiva: “es un desafío sumamente importante”, y determinadas dificultades que acontecen en la tarea educativa, como la falta de tiempo para dedicarse a los apoyos, y a cada estudiante de forma personalizada. Se refiere, además, a imposibilidades en términos más globales, como dificultades a nivel del sistema educativo para contar con recursos y apoyos necesarios en el centro.
- Se alude a la “situación emocional” de niños y niñas, también concebidas como “problemáticas referidas al ámbito emocional”, advertida como núcleo de complejidad. Según las entrevistadas, la circunstancia emocional repercute directamente en el desarrollo de la trayectoria educativa del estudiante, en términos de presencia, participación y logros en el aprendizaje. En tal caso, entendido como la predisposición –o no- a tener un rol activo o encontrarse atravesado por la situación de aprendizaje.

4.2.2 Prácticas de atención a la diversidad

Equipo de Dirección y Maestras de aula

En sintonía con lo desarrollado en el Marco teórico, el reconocimiento de la diversidad como característica inherente de la humanidad resulta fundamental para construir entornos y formas de convivencia inclusivas en los ámbitos educativos. Indagar en la mirada de docentes sobre la diversidad y la organización de la práctica educativa en ese sentido, resulta clave como insumo para articular y analizar en esta tesis.

Veamos cómo significan esta dimensión las personas entrevistadas. Las integrantes del equipo de Dirección coinciden en que la escuela tiene un Proyecto institucional que se basa en la promoción de una adecuada convivencia de la diversidad a través de la creación de vínculos saludables, y, en el mismo sentido, se realiza alusión a la adecuación de propuestas pedagógicas a favor del proyecto

inclusivo. En este sentido, se visualiza un reconocimiento de la diversidad y la adaptación de formatos de enseñanza más apropiados para responder a la particularidad de cada estudiante. Podría suponer que se está desarrollando un proceso de transformación de las relaciones e interacciones entre integrantes de la comunidad educativa que aportan al cambio pedagógico (Corso, 2020).

Una entrevistada del equipo directivo (PE 1) trae un ejemplo sobre la disposición y utilización de recursos, en caso que exista un alumno con discapacidad intelectual:

voy a trabajar con un texto y tengo un niño con una discapacidad intelectual... si presento un texto en imprenta minúscula, entonces ya estoy poniendo un obstáculo, la idea es presentar un texto en imprenta mayúscula con un acompañamiento de algo icónico que le pueda permitir a ese niño realmente realizar inferencias en ese texto, ¿ese texto solo se lo puedo presentar a él? ¿Solo voy a presentar textos que tengan imprenta mayúscula para el niño que tiene alguna dificultad o lo puedo presentar para todos? Y bueno, para todos (PE 1)

En el párrafo, se reflejan principios clave del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que busca crear un entorno de aprendizaje accesible y efectivo para todas las personas. La idea de adaptar el formato del texto, presentándose en imprenta mayúscula y acompañándolo con elementos icónicos, muestra cómo se pueden utilizar los recursos para eliminar obstáculos y facilitar la comprensión. Esto no sólo beneficia al estudiante con discapacidad intelectual, sino que puede ser útil para todo el grupo, promoviendo la diversidad en el aula.

El DUA enfatiza la importancia de ofrecer múltiples medios de representación, expresión y compromiso, lo que se refleja en la intención de la docente de presentar un recurso accesible que beneficie a toda la clase. Al adoptar esta estrategia, se fomenta un ambiente donde cada estudiante puede participar activamente y desarrollar sus habilidades, alineándose con los principios del DUA de proporcionar opciones y flexibilidad en el aprendizaje. Una entrevistada del equipo de Dirección (PE 3), por su parte, hace alusión a la importancia de ofrecer una variabilidad de canales para aportar a la diversificación de formatos y promover la

inclusión hacia estudiantes. Presentar información en diferentes formatos aporta significativamente a ampliar las posibilidades de comprensión y asimilación de la información, generar opciones resulta beneficioso para todas las personas, por lo que articula con el respeto hacia la diversidad. Alude, además, al componente de dialogar con las familias para tener un mayor conocimiento de lo que necesita cada estudiante.

Tomando lo aportado por las entrevistadas (PE 2 y PE 3), se identifica un discurso basado en la colaboración de las personas que articulan tareas educativas en la escuela, una intención de singularizar la trayectoria del estudiante para conocer sus necesidades, y la posibilidad de intercambio con la familia para que las propuestas sean comprensivas de las particularidades.

La maestra de clase (PE 4), considera que atender a la diversidad es algo amplio, que no tiene que ver sólo con temas de discapacidad o dificultades de aprendizaje, sino con la atención a situaciones diversas, como “contextos desfavorables, dificultad para lograr recursos o poco apoyo familiar”. Comparte una experiencia de su práctica del año anterior, en un centro educativo de un barrio periférico de la ciudad, donde recuerda que los desafíos en una mirada desde la Educación Inclusiva pueden ser más amplios que situaciones específicas. Relata que el mayor desafío son los “temas emocionales” que, desde su experiencia, lo encuentra de manera reiterada en cada escuela donde desarrolla sus funciones. Sobre el centro educativo actual, agrega:

encontré tantos temas emocionales (más que allá) y ahí te das cuenta que también es diversidad, no es solamente lo que tiene que ver con el aprendizaje, entonces bueno, está eso y es difícil también atender a la diversidad si encontramos estos temas (PE 4)

En este sentido, la docente plantea que “lo emocional es una de las mayores barreras” que identifica en su clase. Se reconoce cierta tendencia a relacionar los aspectos emocionales con un orden de lo negativo; por ejemplo, al señalar que, estudiantes manifiestan tendencia a la frustración, cuando surgen errores o equivocaciones en una tarea, expresa que se frustran rápido y se amargan. Ella

reconoce que la diversidad va más allá de las dificultades de aprendizaje y la discapacidad, e incluye factores como contextos desfavorables y el apoyo familiar limitado.

Asimismo, señala que los "temas emocionales" son recurrentes en su práctica, lo que implica que el bienestar emocional del estudiantado afecta su capacidad para aprender y participar en el aula. La conexión emocional entre docente y estudiante es crucial; si los últimos no se sienten seguros o apoyados emocionalmente, su aprendizaje puede verse comprometido. Esto refleja la idea de que la atención a la diversidad necesita un enfoque integral que aborde tanto los aspectos académicos como emocionales.

Al reconocer que estos temas emocionales son parte de la diversidad, la maestra resalta la necesidad de estrategias inclusivas que consideren el contexto emocional de cada estudiante. Esto implica crear un ambiente de aprendizaje que fomente la seguridad, la confianza y el apoyo emocional, lo que, a su vez, puede facilitar un mejor aprendizaje y una mayor inclusión en el aula.

En el caso de un niño con Síndrome de Down, manifiesta que tiene tiempos distintos al resto, necesita otro tipo de actividades y un seguimiento más personalizado. Asimismo, reconoce cierta preocupación ya que en la tarea cotidiana y sus emergentes no siempre es posible contar con el tiempo y la personalización en el acompañamiento de manera sostenida. Lo identifica como una debilidad de la institución. Continúa:

la diversidad es conocerlos, intentar conocer lo más que pueda de ellos y ver esto, por dónde llegarle a cada niño, que cada niño tiene sus limitaciones y que no todas son de aprendizaje (PE 4).

La maestra de clase (PE5) expresa lo siguiente sobre la atención a la diversidad:

todos los niños son diferentes, vienen de diferentes familias que tienen diferentes culturas y trabajamos mucho con el tema de compañerismo todo el tiempo y en el respeto al otro. Pasó que a un niño le hicieron bullying y ahí lo hablábamos, para trabajar la convivencia y el compañerismo (PE 5).

Los parlamentos anteriores presentan una reflexión importante sobre la Educación Inclusiva y la diversidad en el aula, pero también plantea varias problemáticas que merecen ser señaladas en detalle.

En relación a tiempos y ritmos diferentes: el reconocimiento de que un niño con Síndrome de Down tiene "tiempos distintos" resalta la necesidad de un enfoque individualizado. Sin embargo, esta diferenciación puede llevar a la exclusión si no se implementan estrategias adecuadas para que todas las personas se beneficien del mismo entorno de aprendizaje. La falta de tiempo y recursos para atender estas diferencias puede resultar en una experiencia educativa desigual.

Personalización del aprendizaje: la preocupación por la falta de seguimiento personalizado es fundamental. En un contexto donde las aulas suelen estar sobrepobladas y los docentes tienen múltiples responsabilidades, puede ser difícil proporcionar la atención necesaria a cada estudiante.

Conocimiento del estudiante: la idea de "conocer" a cada persona es central en la Educación Inclusiva. Esto es desafiante cuando se considera la diversidad de contextos familiares, culturales y emocionales que impactan el aprendizaje.

Problematizar las "limitaciones": la afirmación de que no todas las limitaciones son de aprendizaje es crucial. Sin embargo, esta perspectiva debe ir acompañada de un análisis de cómo estas limitaciones afectan el bienestar general del estudiante. Si la escuela no aborda las necesidades emocionales y sociales, se corre el riesgo de que las personas se sientan desatendidas y desconectadas del proceso educativo.

Debilidades institucionales: la identificación de la falta de tiempo y personalización como debilidades de la institución resalta una crítica estructural necesaria.

En relación a lo analizado, se identifica una valiosa perspectiva sobre las necesidades del estudiante con Síndrome de Down, y se pone de manifiesto desafíos significativos

en la implementación efectiva de la Educación Inclusiva, sobre todo en relación a los recursos y apoyos necesarios para atender la diversidad de manera integral.

Docentes de taller:

A continuación, se desarrollan extractos significativos de las entrevistas para luego ser analizados y articulados. La docente (PE6) expresa:

creo que es identificar, primero, la diversidad que tenemos en nuestro grupo y en base a eso poder actuar teniendo en cuenta eso (PE 6).

Por su parte, la docente (PE7) señala:

es más que la inclusión, o sea, la atención a la diversidad es como pensar que todos los niños aprenden diferente y que tiene que ver con muchas vías de aprendizaje, muchos canales de aprendizaje, y que todos tienen ritmos diferentes de aprendizajes, o sea, para mí atender a la diversidad va más por ahí que por pensar en situaciones específicas (PE 7).

La docente (PE 9) manifiesta:

tener estrategias es una de las cosas que me resulta, la clase dividirla en pequeños grupos, después vamos rotando y lo que algunos hacen en una clase, después lo hacen otros y de esa manera también hacer que todos participen, pero hacerlo en pequeños grupitos, trabajarlos más personalizado de alguna manera... entonces, mientras que algunos pintan, otros están creando esculturas, por ejemplo, esto me lleva a que pueda brindarles más atención en determinados momentos (PE 9).

Sobre la temática, (PE 10) plantea:

es una escuela en que se ha trabajado como proyecto institucional, pero pensando la diversidad viene de toda la vida lo que pasa que ahora se están dando más espacios, se está hablando más sin tabú de lo que es diversidad, o sea, en un salón de clase si hay 30 alumnos y un docente, hay 31 casos, la diversidad de cada uno, ya que somos diferentes, por suerte (PE 10).

A continuación, agrega:

la diversidad la trabajo día a día, la diversidad es algo que está desde que salgo de mi casa, al salir a la calle, en la escuela, o sea, diversidad se dio toda la vida y se va a dar, el tema es que se logre tomarlo naturalmente (PE 10).

Los parlamentos anteriores reflejan enfoques diversos y complementarios hacia la Educación Inclusiva, destacando la importancia de reconocer y atender la diversidad en el aula a través de estrategias metodológicas diferenciadas. A

continuación, se relacionan las ideas de cada docente con los conceptos de inclusión y diversidad:

En relación a la identificación de la diversidad, la docente (PE 6) reconoce la necesidad de identificar la diversidad presente en el grupo antes de actuar. Este enfoque inicial es fundamental en la Educación Inclusiva, ya que permite al docente conocer las particularidades de cada estudiante. Reconocer la diversidad implica entender las diferentes necesidades, habilidades y contextos de aprendizaje, lo que sienta las bases para desarrollar prácticas inclusivas acorde.

Considerando los aprendizajes diversos, la reflexión sobre que "todos los niños aprenden diferente" (PE 7) resalta la idea de que la atención a la diversidad no se limita a abordar necesidades específicas, sino que implica un reconocimiento más amplio de los distintos estilos y ritmos de aprendizaje. Este enfoque metodológico considera múltiples vías de aprendizaje, permitiendo que cada estudiante acceda al conocimiento de manera que se ajuste a sus características individuales.

En relación a las estrategias metodológicas, la docente (PE 9) menciona la importancia de implementar estrategias específicas, como dividir la clase en grupos pequeños y rotar actividades. Este enfoque metodológico facilita la participación de todas las personas y permite un seguimiento personalizado. Al ofrecer diferentes actividades (como pintar y crear esculturas), se fomenta la participación activa y se atiende a distintos intereses y habilidades. Esta metodología flexible es crucial para atender la diversidad del aula.

Aspectos a destacar en el análisis de los enfoques metodológicos:

Las entrevistas con las docentes de taller (PE 6, PE 7, PE 8, PE 9, PE 10) revelan una variedad de enfoques sobre la atención a la diversidad:

- La necesidad de reconocer la diversidad en el grupo es fundamental para diseñar intervenciones educativas adecuadas.

- La atención a la diversidad implica reconocer que cada estudiante tiene diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, y que el aprendizaje debe ser personalizado.
- Se mencionan estrategias como la división de la clase en grupos pequeños y la rotación de actividades, lo que permite un enfoque personalizado y fomenta la participación activa.
- La diversidad vista como algo natural en el entorno educativo, y el abordaje del docente de manera constante y sin tabúes.

Aspectos a destacar en relación a las prácticas para lograr un ambiente inclusivo:

La relación entre los parlamentos resalta la necesidad de crear un ambiente inclusivo que promueva el aprendizaje en función de la diversidad. A continuación, se sintetizan las implicaciones:

- Prácticas diversificadas: desde la tarea docente se es capaz de diseñar clases donde se implementen diversas prácticas que respondan a las distintas formas de aprendizaje. Esto incluye la rotación de actividades y la adaptación de los contenidos para que cada estudiante pueda involucrarse de manera significativa.
- Espacios inclusivos: promover espacios donde se valoren estas estrategias. Implica no sólo un entorno físico adecuado, sino también un clima emocional donde se sientan seguros para expresarse y experimentar diferentes formas de aprendizaje.
- Aceptación de nuevas demandas: la idea de que la Educación Inclusiva es un proceso inacabado implica que los educadores deben estar constantemente dispuestos a readecuar sus prácticas. Esto se traduce en la necesidad de escuchar las demandas de estudiantes, lo que es fundamental para garantizar que se atiendan las diversas necesidades en el aula.
- Rol del docente como promotor: la persona docente es presentada como un agente clave en la implementación de buenas prácticas para la atención a la

diversidad. Su capacidad para promover un ambiente inclusivo afecta directamente la calidad de vida de las personas. Este rol proactivo es esencial para facilitar la integración de todos los alumnos y fomentar su desarrollo integral.

- Currículos flexibles e innovadores: la mención de estrategias de currículos flexibles y creativos destaca la importancia de ajustar los contenidos y métodos de enseñanza a las necesidades y estilos de aprendizaje de cada estudiante. Este enfoque no sólo permite que todas las personas participen en el mismo espacio educativo, sino que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje al considerar la diversidad de habilidades y perspectivas.
- Reconocimiento de la diversidad: la referencia al reconocimiento de la diversidad humana en sus múltiples formas (social, intelectual, cultural).

A modo de síntesis:

La Educación Inclusiva se enriquece a través de la identificación de la diversidad, el reconocimiento de los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, y la implementación de estrategias metodológicas que promuevan la participación activa de todo el estudiantado. En relación a los insumos obtenidos de las entrevistas y el análisis desarrollado, se logran identificar algunas claves:

- Se identifican diferentes miradas en torno a lo que se entiende por “diversidad”:
 - algunas personas lo conciben como “algo esperable”, que está en la vida cotidiana, con lo que cada día se debe trabajar.
 - por otro lado, existen miradas que lo interpretan como “algo a identificar en el grupo” para tener en cuenta.
 - “algo amplio” que no tiene que ver sólo con temas de discapacidad o dificultades de aprendizaje, sino con la atención a situaciones diversas, como “contextos desfavorables, dificultad para lograr recursos o poco apoyo familiar”.

- A través del Proyecto institucional de centro se reconoce la “promoción de una adecuada convivencia de la diversidad a través de la creación de vínculos saludables”, así como la colaboración entre personas que articulan tareas en la escuela y con la comunidad.
- Se identifica el propósito de singularizar la trayectoria del estudiante para conocer sus necesidades, y la posibilidad de intercambio con la familia para apoyar el proceso.
- Se hace referencia a la disposición y utilización de recursos en el aula, para presentar la información, consignar tareas; se aprecian diferentes miradas algunas tendientes a focalizar en situaciones particulares, y otras de índole más general.
- En el discurso docente se refleja una visión de "transformación" y "movimiento" en la práctica educativa, enfatizando la importancia de la disposición y utilización de recursos en el aula. Se denota un enfoque dinámico y adaptable para enriquecer el aprendizaje del grupo. La transformación implica utilizar una variedad de recursos para presentar la información de manera accesible y atractiva. Esto puede incluir tecnología, materiales visuales, actividades prácticas y enfoques colaborativos.
- Focalización en lo particular y en lo general: se menciona que existen miradas que se centran en situaciones particulares y otras más generales. Esta dualidad es clave para la transformación en sentido inclusivo. Mientras que es esencial atender las necesidades individuales, también es importante adoptar una perspectiva amplia que considere el contexto general del aula. Esto permite que las estrategias sean inclusivas y equitativas.
- Movimiento y Adaptabilidad: la idea de "movimiento" sugiere que la educación es un proceso dinámico que requiere constante adaptación. La docente puede ajustar sus métodos y recursos en función de las reacciones y necesidades de las personas, fomentando un ambiente de aprendizaje activo. Este enfoque flexible permite responder rápidamente a los desafíos que surgen en el aula.

En base a lo analizado, existe una visión sobre la disposición y utilización de recursos en el aula, enfocándose en la transformación y el movimiento, que resalta la importancia de un enfoque flexible y adaptativo que responda a la diversidad de estudiantes.

Se comprende la Educación Inclusiva como un proceso inacabado, en el cual el rol docente resulta fundamental como figura promotora de buenas prácticas en la atención a la diversidad. Aportar a la mirada crítica y reflexiva de los equipos docentes convoca a repensar sus prácticas. Se entiende que si se emplean estrategias de currículos flexibles e innovadores, todas las personas pueden aprender en un mismo centro educativo; generando una mejor convivencia a través del reconocimiento de la diversidad humana, social, intelectual, cultural, de género, entre otras.

4.2.3 Práctica docente

Dimensión Prácticas educativas (planificaciones, acciones concretas en el aula) recursos didácticos y sistemas de apoyo

Analizar la práctica docente merece un apartado específico ya que se considera una pieza clave para la creación y promoción de la Educación Inclusiva. Como se ha señalado, aspectos tales como la formación específica en la temática y la posibilidad de contar con materiales y herramientas para la inclusión son de suma importancia, pero el asunto fundamental radica en trabajar con la conceptualización y el ejercicio cotidiano que tienen docentes en relación a la diversidad.

La práctica docente es multidimensional (Doyle, 1986) por los diversos acontecimientos simultáneos que ocurren en ella. En sus relatos, docentes expresan diferentes percepciones y proponen acciones variadas que se encuentran acompañadas de diferentes sentires, tales como confianza, entusiasmo, creatividad, dudas. Esto denota con claridad el movimiento y el permanente dinamismo que surge

de la práctica educativa y del quehacer cotidiano, que día tras día se renueva en función de la planificación inicial, los emergentes que acontecen en un tiempo vivo, los ajustes que se realizan a las propuestas, las situaciones actitudinales de estudiantes, y otras cuestiones que se ligan a la experiencia educativa.

Estas consideraciones resultan importantes para la investigación, ya que permiten caracterizar al centro educativo como espacio vivo, interconectado, donde la actitud de las personas y su relacionamiento con las demás resulta significativo para aportar al esquema de interpretaciones que se tejen en el análisis.

El Equipo de Dirección del centro educativo coincide en que el Proyecto institucional del centro representa una base común para organizar las sus prácticas y configurar las actividades tomando como ejes la convivencia y la promoción de vínculos saludables. Refieren a los componentes de colaboración entre docentes, y docente-dirección; así como a un flujo dinámico de situaciones de encuentro determinadas desde la organización del centro educativo, como las Salas de Coordinación, en la que acontecen intercambios entre las personas de la institución para problematizar sobre las prácticas, atender y valorar situaciones concretas y posibilidades de acción y resolución, si fuera necesario. Como práctica institucional destacan el diálogo con las familias, con la comunidad del enclave del centro educativo (instituciones deportivas, culturales, sociales) señalando que se crean lazos con diferentes actores externos ya que es una institución “abierta a la comunidad e inclusiva” (PE 1) en el barrio.

Un aspecto fundamental es la conceptualización que tienen los equipos del centro sobre la diversidad. Si priman docentes que ven a la diversidad como una oportunidad, que reconocen la heterogeneidad como potencia en el entorno de aprendizaje, se entiende que están dadas las condiciones de base para construir una propuesta inclusiva. En contraposición, si las personas viven la diversidad como dificultad, con una connotación negativa, si se proponen tendencias a la

homogeneización, será necesario revisar estos preconceptos para construir entornos participativos y plurales que habiliten el despliegue de buenas prácticas en Educación inclusiva. Estas tensiones pueden encontrarse en la cotidianidad del centro educativo en cuestión.

En relación al análisis desarrollado, los parlamentos de las entrevistas conectan directamente con la atención a la diversidad en el aula al enfatizar que la Educación Inclusiva es un proceso continuo que requiere la adaptación y la innovación en la práctica docente. Al adoptar buenas prácticas y utilizar formatos más flexibles, se puede crear un ambiente educativo inclusivo que promueva el respeto y la convivencia, beneficiando así a toda la comunidad escolar.

De acuerdo a la docente de clase (PE 5):

Para la planificación trabajamos en dupla con (x), en conjunto, una semana planifica una y otra semana la otra. Armamos las unidades y secuencias juntas y después nos vamos dividiendo una semana cada una, me encanta esta forma, a veces yo pongo alguna idea y a ella le encanta; o capaz que yo no lo había pensado por ahí, está bueno lo que ella plantea. Más que ella tiene más años de experiencia. Nos complementamos (PE 5).

Para analizar el parlamento de la docente y relacionarlo con las nociones de "ruptura del aislamiento", "proceso de transformación" y "evaluación institucional y acción política", es fundamental contextualizar cada uno de estos conceptos dentro de un marco educativo que promueva la colaboración y la inclusión.

La declaración de la docente refleja una práctica colaborativa esencial en el ámbito educativo: la planificación en dupla. Esta "ruptura del aislamiento" docente es crucial para fomentar un entorno de aprendizaje dinámico y enriquecedor. Al trabajar en conjunto, como en el caso de PE5, se permite una co-creación de unidades didácticas que integra diferentes perspectivas y experiencias.

Esta colaboración no sólo mejora la calidad de la planificación educativa, sino que fortalece el sentido de comunidad entre docentes. El hecho de que una docente

con más experiencia aporte sus ideas mientras que la otra puede introducir nuevas perspectivas, genera un diálogo enriquecedor que beneficia a la comunidad.

La colaboración en la planificación puede ser vista como un catalizador para un "proceso de transformación" dentro de la práctica educativa. Este proceso implica un cambio en la forma en que se concibe y se lleva a cabo la enseñanza. La combinación de diferentes enfoques y experiencias puede resultar en prácticas pedagógicas más inclusivas y efectivas, donde se toman en cuenta las diversas necesidades del estudiantado. Además, este enfoque colaborativo fomenta una cultura de innovación y mejora continua, lo que es esencial en la Educación Inclusiva.

La transformación genera impacto tanto en la práctica pedagógica como en la cultura institucional de la escuela. A medida que más docentes se involucran en prácticas colaborativas, se crea un ambiente que valora el trabajo en equipo y el aprendizaje mutuo, lo que puede llevar a una mayor cohesión en la comunidad educativa.

Por su parte, la noción de "evaluación institucional" se relaciona con cómo la institución educativa puede implementar políticas que promuevan la colaboración entre docentes. Para que la ruptura del aislamiento y el proceso de transformación sean efectivos, es crucial que las estructuras organizativas apoyen y fomenten estas prácticas. Esto podría incluir espacios regulares para la planificación conjunta, tiempo dedicado al desarrollo profesional colaborativo y recursos que faciliten la co-creación de materiales y estrategias.

La "acción política" en este contexto puede entenderse como la responsabilidad de los líderes educativos de crear un entorno que valore y promueva la colaboración. Esto implica no sólo establecer políticas y procedimientos que permitan trabajar en equipo, sino fomentar una cultura que celebre el aprendizaje colaborativo como un medio para mejorar la enseñanza y atender la diversidad.

Del análisis se desprende que el parlamento de la docente (PE 5) ilustra cómo la ruptura del aislamiento docente a través de la planificación colaborativa puede ser un motor de transformación en la práctica educativa. Este enfoque enriquece la enseñanza y contribuye a una cultura institucional más inclusiva y colaborativa. La evaluación institucional y la acción política son fundamentales para sustentar estas prácticas, asegurando contar con las oportunidades y recursos necesarios para trabajar de forma conjunta en beneficio de sus estudiantes.

En relación a las prácticas, una de las maestras de aula (PE 4), expresa como fundamental disponer diferentes formatos para ofrecer la información al grupo de estudiantes, de la siguiente manera:

Ellos están estudiando y presentando temas, y una de las cosas que hacemos, es que puedan tener distintos recursos: el que quiera leer, el que quiera mirar videos, les traigo imágenes con poquita explicación... tienen una cuadernola de uso libre, que yo no se las corrijo, entonces el que quiere se hace un esquema, un resumen, el que quiere rallar y sacar flecha y poner dibujitos, si le sirve lo hace, entonces creo que hay diferentes formas y se trata de ir buscando lo que les sirva (PE 4).

La afirmación de la maestra refleja una comprensión profunda de la Educación Inclusiva al reconocer la importancia de ofrecer múltiples formatos y recursos que se adapten a las preferencias y estilos de aprendizaje de cada estudiante. Este enfoque posibilita el acceso a la información de manera efectiva y otorga una mayor libertad para elegir cómo interactuar con el contenido, facilitando así que cada persona tome su propio camino en el proceso de aprendizaje.

Al proporcionar opciones como la lectura, la visualización de videos o la creación de esquemas y resúmenes, la docente fomenta un ambiente donde cada estudiante puede explorar su curiosidad y desarrollar sus habilidades de manera personalizada. Esta flexibilidad atiende a la diversidad de necesidades y ritmos de aprendizaje, generando un sentido de autonomía en el estudiantado, empoderándose para que se conviertan en agentes activos de su propio aprendizaje.

Además, la cuadernola de uso libre, que no es corregida, es un claro ejemplo de cómo experimentan con diferentes formas de expresión y comprensión sin la presión de un juicio inmediato. Este enfoque puede aumentar la motivación y el compromiso, ya que los alumnos pueden explorar sus intereses y capacidades sin temor a cometer errores. Al permitir que cada uno elija el método que mejor se adapte a su forma de aprender, la docente contribuye a crear un espacio educativo donde la diversidad se celebra y se transforma en una fortaleza colectiva.

En base al análisis desarrollado, puede entenderse que este tipo de prácticas enriquecen el proceso educativo y reflejan una visión inclusiva que reconoce y valora las diferencias individuales. Al brindar la libertad de elegir cómo aprender, se les ayuda a construir un sentido de pertenencia y a desarrollar su identidad como estudiantes, lo cual es fundamental para el desarrollo integral. La maestra de aula (PE5), responde haciendo referencia al:

trabajo en grupo, el trabajo colaborativo entre los niños... a través de diferentes estrategias como el interrogatorio didáctico, a través de los conocimientos previos de ellos (PE 5).

Se le consulta directamente de qué trata el *interrogatorio didáctico*, señalado como práctica que utiliza en el aula, y alude:

trata de hacer preguntas disparadoras del tema, ver qué saben ellos y a partir de lo que ellos sepan avanzar y enseñar, es una práctica para ver qué saben y que no y a partir de ahí abordar el tema (PE 5).

Ambas docentes expresan que el juego es una práctica efectiva en sus clases, observan que estudiantes se entusiasman a partir de las consignas que se presentan desde una propuesta lúdica.

La maestra de aula (PE5) resalta la importancia del trabajo en grupo y el trabajo colaborativo, utilizando estrategias como el interrogatorio didáctico. Este enfoque permite activar los conocimientos previos de las personas a través de preguntas disparadoras que fomentan la participación y el diálogo. Al preguntar qué

saben sobre un tema, la docente puede adaptar su enseñanza a las necesidades del grupo, creando un ambiente de aprendizaje dinámico.

El juego no sólo facilita la interacción y la colaboración entre estudiantes, sino que actúa como una herramienta para profundizar el aprendizaje, ya que transforma el contenido en experiencias significativas y lúdicas. Así, el juego se convierte en un medio para explorar y consolidar los conocimientos que niños y niñas ya tienen, integrando el aprendizaje de manera divertida y efectiva.

La docente (PE 4) expresa que para desarrollar sus clases utiliza diferentes tipos de recursos que provee el centro educativo como pizarra, pantalla, audio, desplazamiento a distintas zonas del edificio, por ejemplo, ciertos días una parte de la clase la desarrolla en el patio o en un pasillo que tiene mesas pequeñas y libros, agrega que incorpora a sus planificaciones las salidas didácticas, haciendo mención a dos visitas en el último tiempo, una de ellas a un museo, y otra a un sitio al aire libre.

La docente señala que su forma de desempeñar la tarea educativa la lleva a:

ir cambiando en las propuestas e incorporando novedades... trabajar en equipo, salir del salón, el trabajo en duplas, usar distintos espacios del salón y del edificio, trabajar desde la parte en que yo me paré ahí y hablo, y que otros días sean ellos los que dan los orales, dan la clase, incluso se han propuesto algunos (traer) materiales ya hechos para que los demás resuelvan, me parece súper interesante que las cosas salgan de ellos, esto de concursos, anotarnos en concursos de cuentos (PE 4).

La docente aborda la enseñanza como un proceso dinámico y adaptable, donde la intención de innovar y diversificar las experiencias de aprendizaje está presente, pero su concreción representa un desafío. Utiliza diversos recursos del centro educativo, como la pizarra y la pantalla, y desplaza su enseñanza a distintos espacios, como el patio y pasillos, lo que promueve un ambiente más activo y menos rígido.

Incorporar salidas didácticas, como visitas a museos o espacios al aire libre, refleja su compromiso con el aprendizaje experiencial, enriqueciendo el contenido

curricular y ofreciendo contextos reales para que las personas se relacionen con lo aprendido.

Su enfoque de trabajar en equipo y fomentar el protagonismo del estudiantado es fundamental. Al permitir que tomen la iniciativa, como dar clases orales o traer materiales para resolver en grupo, se empodera al estudiante y se fomenta la colaboración. Esta práctica aporta al desarrollo de habilidades críticas como la comunicación, el trabajo en equipo y la creatividad.

Puede comprenderse que si bien la docente tiene claras intenciones de diversificar su enseñanza, la implementación efectiva de estas ideas requiere flexibilidad y creatividad, adaptándose a las respuestas y necesidades de sus estudiantes para que el proceso educativo sea verdaderamente enriquecedor y participativo.

La docente de clase (PE 5), señala:

a través del juego, el otro día usamos una pelota para el tema de instrucciones: ir hacia adelante, ir hacia atrás, derecha, izquierda, derecha, les gustó un montón, siempre trabajamos a través de la experimentación o la observación, y luego vemos un vídeo o un texto entonces son diferentes recursos que también está bueno por el tema de los diferentes niveles que tienen, o diferentes formas de aprender, que algunos aprenden a través de la escucha, otro a través de lo visual, entonces con diferentes estrategias para atender a la diversidad (PE 5).

De esta forma, el rol docente está basado en el compromiso, la responsabilidad y la comprensión del desarrollo de la persona, sustentado en un andamiaje de teorías, recursos y estrategias pedagógicas, motivaciones y modalidades de evaluación de los procesos de aprendizaje del estudiantado.

Para relacionar el rol docente con el interés y la motivación, es esencial entender cómo estos elementos interactúan en el proceso educativo. El párrafo sugiere que el rol del docente se basa en un conjunto integral de principios que incluyen compromiso, responsabilidad y comprensión del desarrollo humano. Cada uno de

estos aspectos son fundamentales para cultivar un ambiente de aprendizaje que fomente motivación e interés.

Al comprender las dimensiones cognitivas junto a las emocionales y sociales, el docente puede diseñar estrategias pedagógicas que se alineen con las motivaciones intrínsecas del grupo de estudiantes. Por ejemplo, si un docente reconoce que ciertos estudiantes tienen un interés particular en temas relacionados con la tecnología, puede integrar esos temas en las lecciones, lo que genera un mayor compromiso y entusiasmo por aprender.

El uso de diversas teorías y recursos didácticos permite al docente personalizar la experiencia de aprendizaje. La variedad de enfoques no solo mantiene la atención, sino que les permite descubrir sus propias pasiones y habilidades.

La manera en que un docente conduce el aula influye profundamente en el clima emocional y social del entorno de aprendizaje. Un aula donde se fomente la participación activa y la colaboración, y donde se valoren las contribuciones de todos los estudiantes, es más propensa a generar interés y motivación. Además, las modalidades de evaluación que se centran en el proceso y el aprendizaje en lugar de la mera calificación pueden incentivar al estudiantado a involucrarse más en su educación, al sentir que su esfuerzo y progreso son reconocidos y valorados.

Este enfoque no sólo beneficia el rendimiento académico, sino que fomenta una actitud positiva hacia el aprendizaje que puede perdurar a lo largo de la vida.

Con base en el análisis desarrollado, se reconocen características propias de un rol docente que promueve buenas prácticas en Educación Inclusiva como: la capacidad reflexiva, la posibilidad de gestionar situaciones diversas de aprendizaje en el aula, la de promover el aprendizaje cooperativo y entre iguales, la capacidad de comunicarse e interactuar, la capacidad de proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo, y la posibilidad de generar motivación, interés e implicación mediante

metodologías activas al estudiantado (Alegre, citado en Fernández Batanero, J. M., 2013).

Desde la perspectiva de Educación Inclusiva, la práctica docente en un centro educativo inclusivo rompe con la organización tradicional del ambiente del aula, en especial la práctica frontal donde el docente establece una relación unidireccional con sus estudiantes. En los centros educativos donde se atiende la diversidad, el aula es un espacio dinámico, donde cada día o semana el ambiente y la disposición del mobiliario pueden adaptarse de acuerdo a las necesidades del grupo y de las competencias a desarrollar (Marchesi, Blanco y Hernández, 2014; p. 55). Este dinamismo favorece el uso constante de los materiales y recursos con los que se cuenta en el aula y en todo el centro educativo.

Las Tecnologías para la Información y Comunicación (TIC) resultan aliadas para promover la atención a la diversidad. La disposición docente para investigar y apropiarse de recursos TICs para incorporar a la planificación se considera fundamental para la creación e innovación pedagógica.

Docentes de taller

Por su parte, (PE 6) expresa lo siguiente:

todo lo que sea jueguitos a ellos les gusta mucho, está, para citarte algo, las adivinanzas...que estén atentos, que escuchen las respuestas de los demás y en base a eso yo uso mucho la parte lúdica y la oralidad también, me gusta que ellos puedan trabajar de forma oral (PE 6).

En relación a los recursos didácticos y materiales agrega que, para contemplar la diversidad de estudiantes, presenta las actividades de manera atractiva, utilizando colores e imágenes.

Las personas entrevistadas (PE 7 y PE 8) señalan que este es un centro educativo “privilegiado” ya que cuenta con variedad de recursos en muy buen estado, lo que permite generar un entorno agradable para el desarrollo de su propuesta de

taller. Refieren a materiales de índole deportivos, como pelotas, aros, colchonetas, y al respecto manifiestan:

para Tiempo Extendido, para los talleres, siempre se hacen compras, o sea, en ese sentido es un escenario privilegiado para trabajar (PE 8).

Una de las docentes de taller (PE 7) hace alusión al desarrollo de la propuesta, señalando que utilizan instalaciones de un club deportivo que se encuentra muy cerca del centro educativo, se trata de un espacio amplio y cómodo. Desde su planificación, propone actividades para que todo el grupo de estudiantes pueda participar, alude, asimismo, a la expectativa de que todos participen, pudiendo darse y reconocerse la participación de diferentes maneras y en distintos tiempos.

Asimismo, hace referencia al tiempo del taller como una limitante, ya que cuenta con una hora y quince minutos de trabajo, que agregando la ida caminando hasta el centro deportivo, se reduce. Señala, aludiendo a recursos, que cuentan con un apoyo visual, una pizarra que es utilizada para explicar algunos temas y ejercicios; también manifiesta el uso de música, aunque de forma aislada: “hemos usado música en algunas oportunidades para poder trabajar algo puntual respecto al ritmo”.

Continúa alegando:

lo que hacemos es plantear una consigna que nos ponga a trabajar y después recoger cómo ellos juegan, para ir corrigiendo a partir de ahí, o sea, qué variantes hacer, ir buscándole la variante a partir de un punto de partida (PE 7).

La docente de taller (PE 10) señala que desarrolla su propuesta en base a unidades temáticas que “adapto de acuerdo al grupo, voy tanteando el primer mes que los conozco que estoy con ellos su interés va por acá, lo que no me funciona a mí capaz a otro le funciona, yo la pruebo de nuevo y funcionó viste, los chiquilines te tantean, uno tiene que ir viendo”

Agrega que, dentro de las actividades previstas, le funciona:

promover proyectos entre los cuartos, por ejemplo, con el área de Ciencias, aprovechando los *reality* de la tele, que todos miran, vamos a hacer los delantales, ya

hicieron el logo, trabajamos las recetas en el idioma inglés y después hacemos una muestra y vamos a cocinar algo para otro grupo (PE 10).

La tallerista decide utilizar estos proyectos con intención de canalizar una mirada distinta en relación a la enseñanza de su disciplina. Ve como oportunidad realizar actividades “Inter clase” para favorecer el intercambio de conocimientos. Añade, al finalizar, que frecuentemente opta por presentar las consignas de trabajo a través de un juego.

Los discursos de los docentes (PE 6, PE 7, PE 8, y PE 10) reflejan compromiso con la Educación Inclusiva, utilizando estrategias y recursos que consideran la diversidad de sus estudiantes. Por su lado, PE 6 destaca la importancia de la lúdica y la oralidad en el aprendizaje, utilizando adivinanzas y actividades que fomentan la participación activa. Este enfoque se complementa con la propuesta de PE 10, quien también recurre a juegos para presentar consignas, lo que facilita un aprendizaje más atractivo y accesible para todo el estudiantado.

La docente de taller (PE6) menciona la utilización de colores e imágenes para hacer las actividades más atractivas. Esta atención a los recursos visuales se alinea con la estrategia de PE 10, quien adapta sus unidades temáticas según los intereses del grupo, asegurando que todas las personas puedan participar y sentirse incluidas.

Los docentes (PE 7 y PE 8) reconocen como valor de este centro educativo, el contar con un entorno privilegiado y diversos recursos disponibles, como materiales deportivos, que enriquecen la experiencia de aprendizaje. La cercanía a un club deportivo proporciona un espacio adecuado para la práctica, lo que permite implementar actividades que fomentan el movimiento y la colaboración.

Por su parte, PE 10 señala la importancia de adaptar las actividades según las reacciones y necesidades del grupo de estudiantes. Esto es crucial para mantener un ambiente inclusivo, donde se valoran las diferentes formas de participación. PE 7 también menciona la necesidad de ajustar las actividades según la dinámica del

grupo, destacando que la participación puede darse de múltiples maneras y en distintos momentos.

La propuesta de PE 10 de realizar proyectos interdisciplinarios, como trabajar con el área de Ciencias y el uso de recetas en inglés, fomenta un enfoque holístico del aprendizaje. Esta colaboración entre áreas no sólo enriquece el contenido, sino que promueve el intercambio de conocimientos, facilitando la inclusión de todo el estudiantado.

En términos generales, puede considerarse que el enfoque de estos docentes hacia la Educación Inclusiva se basa en la creación de un ambiente de aprendizaje colaborativo y flexible. La integración de actividades lúdicas, la adaptación de recursos y la valorización de diferentes formas de participación son elementos clave en su práctica. Al trabajar en equipo y aprovechar las diversas habilidades de sus estudiantes, logran construir una experiencia educativa más rica y significativa, donde todas las personas tienen la oportunidad de contribuir y aprender en un entorno que celebra la diversidad.

A modo de síntesis:

- Colaboración entre docentes, y docente-dirección; Salas de Coordinación como instancia de encuentro sustantiva para problematizar sobre las prácticas, atender situaciones y valorar posibilidades de acción.
- Como práctica institucional se pone de relieve el diálogo con las familias, con la comunidad del enclave del centro educativo (instituciones deportivas, culturales, sociales) señalando que se crean lazos con diferentes actores externos ya que es una institución “abierta a la comunidad e inclusiva” en el barrio.
- El juego es un recurso pedagógico utilizado de manera cotidiana. Las docentes identifican al “juego como una práctica efectiva” en sus clases. Existe coincidencia entre maestras y docentes de talleres sobre la importancia de incorporar

este recurso en la cotidianidad, para activar momentos, promover aprendizajes, generar intercambios, habilitar formas de relacionamiento.

- La incorporación progresiva del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), en términos de presentar información en múltiples formatos y facilitar consignas apropiadas para alentar la motivación y el deseo de aprender; la utilización de diferentes recursos como imágenes, música, entre otros. Se señalan recursos que enriquecen la práctica educativa, como la Lectura Fácil y los audios: “las consignas contienen imágenes e íconos que acompañan los distintos temas”.
- El rol docente como agente de cambio, las condiciones metodológicas y temporales como activadoras de procesos de aprendizaje en estudiantes.
- Utilización de estrategias para promover la accesibilidad e inclusión como herramientas tecnológicas, producción de materiales didácticos específicos, consideración de situaciones estudiantiles.

Análisis de la organización y desarrollo de clases

Para dar cumplimiento a los siguientes objetivos específicos y aportar hacia la articulación de información, se considera oportuno generar este apartado, con propósito de dar cuenta del desarrollo de un día de clase, tomando insumos de las entrevistas realizadas con las docentes, y colocando énfasis en los focos de mayor interés y pertinencia para esta fase de análisis del desarrollo.

- Conocer las prácticas educativas que desarrolla el centro educativo para atender las necesidades de todo su estudiantado, y en especial de aquellos estudiantes con discapacidad.
- Caracterizar las metodologías y recursos didácticos utilizados para la atención a la diversidad.

Descripción de un día de clase

Con intención de conocer desde el relato de las docentes información sobre el desarrollo de las clases, se consigna describir un día de su clase, desde que inicia hasta que finaliza. Esta pregunta fue realizada a las docentes de los cuartos años, tanto maestras como talleristas, no fue realizada al equipo de Dirección ya que no tienen grupos a cargo directamente.

Inicio de la jornada. En este sentido, tres de las entrevistadas manifestaron que al inicio presentan la planificación para el día (utilizan una hoja de ruta) con el objetivo de anticipar al estudiantado lo que sucederá en la jornada.

Dos de ellas plantearon que expresan la información a través diferentes formatos, habiendo coincidencia en el uso de la escritura en el pizarrón y en la alocución, también han observado que estudiantes se sienten entusiasmados cuando se les brinda una fotocopia con la actividad, para rellenar, colorear, dibujar. Cuatro personas relataron iniciar sus clases con un juego o desafío, una de ellas utilizando una rutina lúdica de íconos con caras para señalar “cómo me siento hoy”, cada estudiante señala un ícono de acuerdo a su situación emocional al inicio de esa clase, ese día. La docente de taller (PE 10) expresa:

En la entrada a la clase tenemos una rutina con unos dibujos. Son cuatro dibujos: un corazón, unas manitos (se dan la manito), chocan los cinco y puñitos, para ver cómo viene cada uno, cómo se siente, nos tenemos que saludar todos los días, no es entro como loco al salón ... hacemos fila fuera del salón y van entrando de a uno. Mira los cuatro dibujitos y elige el saludo según como esté ese día, si viene medio dormido capaz que el abrazo no lo quiere, quiere chocar los cinco (PE 10).

La docente de clase (PE 4) expresa lo siguiente:

Lo primero que hacemos es un desafío, todos los días hay un desafío que lo establecimos por un lado porque ellos como que se activan, vienen del recreo y con esto se activa la mente. Por otro lado, genera esos cinco minutos que se sientan a pensar, tranquilos, se van organizado en clase. A veces de matemática, a veces un dibujo para encontrar un objeto, encontrar las diferencias, mover palitos, así arrancamos cada día; luego vemos entre todos cómo era, por si a alguien no le salió (P 4).

Una de las maestras de clase (PE 5) señala:

Nos saludamos, después les copio la agenda en el pizarrón para organizarnos, ellos saben que antes del recreo tienen que hacer dos actividades y después del recreo una, por el tiempo (PE 5).

Esta docente manifiesta que en su tarea educativa entiende relevante organizar cada actividad y controlar los tiempos asignados a cada tarea. Explica que, llevar un registro claro de los tiempos le permite organizar su disposición en relación al estudiante que tiene que brindar asistencia directamente en el aula. Si bien la actividad se consigna para todo el grupo de estudiantes, manifiesta conocer que su tarea de seguimiento de cada estudiante es variable, teniendo presente que determinadas personas necesitan su apoyo en cercanía. Presenta una situación sobre un estudiante en relación a la motricidad:

hay una intención de gradualidad, irle poniendo la dificultad de a poquito para que no sea tan brusco, tiene problemas de motricidad y ahora estamos con el trazado de triángulos, cuesta un montón, él comprende todo, sabe las características de los triángulos tiene noción de las medidas, pero si vos lo ves no está bien, por ejemplo, me tomé un tiempo con él porque no me dan los tiempos para trabajar con todos, y le doy actividades de repaso... ahora mejoró un montón, lo está trabajando con la psicomotricista que la contrata la familia, hoy, por ejemplo, tengo una reunión con ella (PE 5).

Presentación de las actividades. Para presentar la información, tres personas señalan que es frecuente repartir material con actividades para que el grupo se disponga a trabajar. Una docente destaca que en su planificación utiliza el trabajo en duplas, que también permite la colaboración y aporta a la construcción de vínculos entre pares.

Existe coincidencia en las talleristas de inglés (PE 6 y 10) sobre la necesidad de repetir la consigna para facilitar la comprensión y utilizar ejemplos:

explicar la consigna muchas veces, hay repetición con el idioma, para ver si quedó claro, chequear que haya quedado claro, algo que tenemos que tener en cuenta como profesores de idiomas, siempre usar ejemplos, muchos ejemplos y lograr que no se muevan mucho al principio al momento de explicar (PE 10).

La docente de clase (PE 4) señala en relación a la primera actividad de la jornada:

si están las practicantes empiezan ellas, son dos días a la semana, por eso tratamos que tengan la primera hora que es cuando los agarras más atentos para hacer sus

tareas, Matemática, Lengua, porque a veces les cuesta más hacerlo al principio, y dejar actividades de experimentar o de otras cosas para el final, que, aunque estén cansados se prendan igual (PE 4).

Expresa la docente (PE 4) cuando identifica que la consigna presentada no fue comprendida:

acercarme al niño y tratar de ver cómo hacerlo desde otro lado, no es que cambio toda la planificación, tal vez porque no son tantos los momentos en los que me encuentro con esas barreras, sí encuentro que un tema contándolo vi que la mitad no me enganchó, bueno ahí sí planificarme y pensar donde vi las caras que no me entendieron mucho, para la próxima se lo voy a traer de otra manera. Pero cuando son casos puntuales es acercarme al niño que vi que no enganchó, y cambiar un poquito con esa persona directo (PE 4).

En relación a las prácticas que consideran facilitadoras, ambas maestras de clase expresan, en reiteradas ocasiones, que incluyen la disposición de recursos variados, la habilitación del diálogo continuo y la apertura con atención a las diferentes consultas que puedan surgir.

La docente (PE 4), señala:

Habilitar el diálogo todo el tiempo porque es una manera de normalizar que no se entienda las propuestas, esto de que haya alguna tarea, pero que no sean tareas complejas y el que ellos hagan, que creen, que tengan que argumentar... una cosa que funciona es que todo sea para algo, que no sea traer propuestas porque sí, para que te lo digan a vos como maestra (PE 4).

Por su parte, la docente (PE 5) manifiesta:

la fortaleza es que al ser una Escuela de Tiempo Extendido hay niños que tienen dificultades en Lengua y Matemática, pero sin embargo en Arte les va mucho mejor, este el tema de los talleres me parece que están como fortaleza porque ellos pueden desarrollarse a través del arte, a través de la educación física, el deporte no solamente tiene educación física, sino tienen expresión corporal, pueden desarrollar otras habilidades a través del cuerpo (PE 5).

Agrega, en relación a las debilidades:

Como debilidad, capaz que trabajar más en conjunto con las maestras, por más que lo haga, falta. También entre talleristas y maestra, un poco más en conjunto... capaz poder tener una maestra de apoyo en el salón... los grupos que son muy grandes, tendrían que ser más chicos (PE 5).

Aspectos relativos a la evaluación. La evaluación es una instancia de enseñanza, ya que representa una oportunidad de reconocer lo logrado y como posibilidad de orientar y sugerir aspectos nuevos. La evaluación inclusiva no tiene un fin en sí misma, se apunta en desarrollar las funciones y propósitos para garantizar la equidad, informar y orientar a los procesos educativos para que sean acordes a las características diversas del estudiantado.

Momento final de clase. Luego el recreo, esto de moverse un poquito más, que la actividad sea de usar computadoras y buscar materiales hacer un experimento de algo o una actividad que sea más con un juego o de plástica, trabajamos un tema y después del recreo hacen el afiche del tema y un ratito antes de la salida nos organizamos y se van (PE 4).

En relación a los recursos didácticos, las maestras entienden como importante la utilización de recursos diversificados tanto en relación a métodos de enseñanza como de materiales:

Todo lo que tengas a tu alcance se usa, los libros, videos, computadora...trato de utilizar todos los que puedo. El pizarrón... (...) cartulinas, carteleras que las construyen ellos mismos. (...) Después, bueno juegos, usamos mucho (PE4).

En este punto, las maestras coinciden en la importancia de utilizar todos los recursos posibles que estén al alcance. Se destacan algunos recursos más cotidianos, como el pizarrón, la computadora, libros, carteleras, juegos. También una de las maestras enfatiza el hecho de poder combinar diferentes metodologías para la enseñanza de la lectura y escritura, no seleccionando una sola. Este hecho se puede relacionar con la contemplación de distintas modalidades de aprendizaje de estudiantes.

En términos de colaboración entre pares, las maestras entienden que el trabajo colaborativo entre pares posibilita la conformación de grupos integrados por estudiantes que tengan distintos niveles de rendimiento, destacando el papel del par como motivador y activador:

Está bueno porque si se ubican, en este caso, se sientan de mesitas de a cuatro o cinco, si vos mezclan eso, bueno siempre va a haber alguno que tenga más fortaleza que el otro en un área. Entonces bueno se van viendo y ellos se motivan, les encanta explicarse entre ellos (PE4).

Por su parte, la maestra (PE 5), plantea:

se ve mucho, es importante, el trabajo en grupo con pares...ellos utilizan mucho como soporte al compañero, lo que el compañero hace desde el cuaderno hasta lo que dice (PE5).

Asimismo, se entiende que el trabajo colectivo, con la guía del docente, brinda posibilidades para que el grupo pueda conocer las diferentes estrategias utilizadas:

Cuando estoy trabajando un contenido que bueno, que requiere más atención, o es más complejo, que todavía hay mucha dificultad, hago la corrección colectiva en voz alta o en el pizarrón, más que nada para hacer una puesta en común de bueno cuales son las estrategias que utiliza cada uno (PE 5).

Existe coincidencia entre las maestras sobre las posibilidades que ofrecen las estrategias de colaboración entre pares y su utilización.

4.2.4 Cultura institucional

La presencia, participación y logros en el aprendizaje son principios infaltables para conocer cómo el centro educativo organiza su funcionamiento y dispone sus recursos y apoyos en relación a los grupos de estudiantes. Conocer si la diversidad de estudiantes está presente, participa y progresa en los aprendizajes vertebrados la propuesta y es un insumo muy importante para valorar cuán inclusiva es la institución.

A partir de la información recogida a través del Equipo de Dirección, existe coincidencia en que los siguientes aspectos resultan claves:

- La institución promueve la colaboración: entre docentes, equipo de dirección, personal, estudiantes, familias.
- La institución atiende y cuida el desarrollo de la convivencia: clima escolar y aprendizaje.

Las tres personas (PE 1, 2 Y 3) señalan como situación cotidiana el hecho de “sostener” y “contener” tanto a maestras como estudiantes y familias. Esto sucede a través de conversaciones, encuentros de pasillo y pautados, entrevistas, es frecuente el flujo de familias de estudiantes en la sala de Dirección, para dialogar acerca de las trayectorias educativas de sus hijos.

Resaltan la importancia de las instancias de “Sala de Coordinación”, expresando que resultan espacios fructíferos para el abordaje de situaciones particulares del estudiantado, así como una posibilidad de pensar colectivamente como institución de manera cohesionada, valorando cada aporte. Las Salas son oportunidades para identificar barreras y proyectar procesos de mejora a nivel del centro educativo, con centro en cada estudiante.

Las entrevistadas (PE 1 Y PE 2) explicitan que parte de la gestión educativa tiene que ver con promover diálogos responsables tanto con los actores internos como externos al centro educativo, los primeros tienen como actor fundamental a estudiantes, docentes y familias, los últimos son las instituciones de la zona, deportivas, culturales, comisiones, espacios comunitarios, así como lo que comprende a los diferentes proveedores y empresas que trabajan con el centro educativo en rubros alimenticios, sanitarios, eléctricos, entre otros.

En el Marco Teórico de esta investigación se ha señalado que la Educación Inclusiva impulsa una transformación en la práctica educativa, abarcando tanto las tareas institucionales como las labores de directivos y docentes. Para su implementación efectiva, es necesario realizar un análisis crítico de las prácticas y enfoques actuales, con un enfoque en la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa.

En este sentido, en referencia al centro educativo, existe una íntima relación entre la colaboración, el análisis crítico y la posibilidad de pensarse a sí mismo como

espacio de aprendizaje y convivencia. El factor temporal es importante ya que todo proceso requiere necesariamente tiempo para desarrollarse.

Para conocer la cultura institucional, es relevante comprender los aspectos relativos a la convivencia y los vínculos, así como los asuntos que resultan prioritarios para la institución. Este componente, junto con las prácticas y las políticas, se ubica dentro del *Índice de Inclusión*, que, como hemos visto, es una referencia fundamental para abordar y analizar los procesos y tendencias institucionales que apuntan a la Educación Inclusiva.

A continuación, acerca de la cultura institucional del centro educativo, la Maestra Directora (PE 1) señala:

cultura de la paz, de la reflexión, cultura de identidad de escuela construida, pero no solamente desde la escuela, sino desde la escuela y la familia, las familias están permanentemente involucradas en la escuela para construir juntos...somos una escuela que permanentemente está buscando hacer juntos (PE 1).

El parlamento de la Maestra Directora resalta aspectos clave de la cultura institucional de la escuela, enfatizando la importancia de la colaboración entre la escuela y las familias, así como el compromiso con una "cultura de la paz" y la reflexión. Del mismo modo, es relevante problematizar algunos de estos elementos para entender mejor sus implicaciones en la práctica educativa.

-Cultura de la paz: la promoción de una *cultura de paz* sugiere un enfoque proactivo para abordar conflictos y fomentar un ambiente positivo en la escuela. Esto es esencial para crear un espacio que brinde seguridad y valor. Sin embargo, se debe considerar cómo se implementan concretamente estas iniciativas de paz.

- Reflexión colectiva: la mención de una *cultura de reflexión* implica que la escuela fomenta un entorno donde se cuestionan y problematizan las prácticas educativas. Este es un aspecto positivo, pero también plantea la necesidad de asegurar que todos los miembros de la comunidad educativa —docentes, estudiantes y familias— tengan voz en este proceso.

- Identidad de escuela construida: la idea de una "cultura de identidad de escuela construida" refleja un esfuerzo por establecer un sentido de pertenencia y comunidad. En esta perspectiva, es crucial que la identidad no se limite a una construcción homogénea, sino que incluya las diversas voces de la comunidad.

- Involucramiento familiar: el enfoque en la colaboración entre la escuela y las familias es un aspecto fundamental de una cultura institucional inclusiva. Es importante explorar cómo se lleva a cabo este involucramiento: si existen barreras que impiden la participación activa de algunas familias; si se ofrecen formas variadas de participación que consideren las diferentes situaciones y contextos de estas.

Dando continuidad al análisis y en términos de problematización, se pueden identificar desigualdades en las posibilidades de involucramiento de las familias, y en su capacidad de participación. Se ha revelado que las familias con menos recursos o que enfrentan dificultades laborales pueden no tener la misma disponibilidad para involucrarse. Esto puede crear un desequilibrio en la voz y la influencia de diferentes grupos dentro de la escuela. Además, la búsqueda permanente de hacer "juntos" resulta destacable, pero plantea la cuestión de la sostenibilidad. ¿Cómo se mantiene esta cultura en el tiempo?

En síntesis, el parlamento de la Maestra Directora ilustra un proceso que transcurre actualmente en la escuela: la visión positiva y comprometida en relación a la cultura institucional y la necesidad de identificar áreas de mejora para la inclusión real y efectiva de todas las personas.

Los centros educativos inclusivos se conciben abiertos a todo el estudiantado, y se caracterizan por promover la tolerancia y la empatía como horizonte. El respeto a las diferencias se aprende, conviviendo, compartiendo y habitando los mismos espacios. De esta manera, lo esperable es encontrarnos con centros educativos con poblaciones heterogéneas, lo que termina por aportar experiencias enriquecedoras que fomentan la comprensión y la ayuda mutua.

En este sentido, la convivencia y el aprendizaje forman parte del tronco común, la formación integral del estudiantado, que incluye el desarrollo de capacidades cognitivas y socioemocionales. Las condiciones institucionales sobre convivencia y clima escolar están estrechamente ligadas a la calidad de los aprendizajes y en este sentido, las investigaciones sobre dichas temáticas han demostrado que un adecuado clima emocional dentro de las aulas es posibilitador de mejores aprendizajes.

La entrevistada (PE 2), alude a la caracterización del trabajo docente en esta institución:

se deja muy libre a la forma en que cada uno se siente cómodo, en ese sentido, no hay una directiva prescriptiva, sino que respetamos mucho ese ensamble de personalidades y de duplas, espontáneamente las propias maestras plantean en diferentes formatos en distintos momentos y del año y en distintos temas (PE 2).

Expresa, en relación a los cuartos años que la intención es que “no haya uno A y otro B sino que sea la generación de esa identidad que se busca, que no haya una separación, sino que haya unión” (PE 2).

Desde el Equipo de Dirección se presentan las siguientes expresiones:

nosotros para los niños, para las maestras, somos formadoras de formadoras, entonces eso hace que todas las propuestas sean muy pensadas entre varios y eso no pasa en todas las escuelas, no? esto hace que capaz que es muy sistémico porque es como que va todo junto pero a su vez se llevan muchas cosas a la vez es muy abierto y por otro lado tenemos la característica de que también está involucrada la Inspección Nacional de Educación Artística porque la modalidad de la mañana es de talleres y por otro lado tenemos también segundas lenguas con inglés, o sea que es como una convergencia de toda esa diversidad también de formatos de propuestas educativas que la escuela puede ofrecer (PE 2).

compartir con los familiares poder charlar, día a día, que la familia también sea parte de la escolarización, incluso tienen el proyecto institucional nuestro sobre vínculos tienen pensado también incluso a fin de año un campamento que para ser cuarto año es como que es algo muy motivador porque por lo general lo hacen en sexto (PE 3).

escuchar, sostener, dialogar y en ese camino resolver problemas, que siempre van a estar entonces pienso que el colectivo docente de esta escuela es un colectivo que plantea que hay mucha diferencia también en el colectivo docente, pero que eso lo único que hace es enriquecernos (PE 2).

La Secretaria (PE 3) plantea lo siguiente:

acá los docentes son muy inquietos en esto de siempre estar promoviendo cosas nuevas, que a veces tendríamos que estar un poco más organizados para favorecer lo que tiene que ver con la comunicación y con las cosas que se hacen en cada uno de los talleres, estar un poco más informados ya que a veces hay cosas que se nos pierden...te digo que es una escuela muy inquieta, a veces está bueno, que sea inquieta, pero está bueno un momento de calma también, lograr un equilibrio (PE 3).

Agrega:

se generó como un vínculo muy lindo y como que estamos como empezando como a reconstruir vínculos y situaciones puntuales que teníamos entre algunos docentes que no estaban buenos si nos pasa que hay docentes que se desbordan que tienen actitudes que tenemos que seguir trabajando porque no corresponde, pero en general como que hay algo bueno (PE 3).

La maestra de clase (PE5), expresa lo siguiente:

es diversa, inclusiva, heterogénea, con diálogo para afuera...está la comisión Fomento, tenemos colaboración de las familias. Si se necesita, por ejemplo, profesor de música, que lo implementaron este año de poder tener música dentro del horario de la tarde, es pago por comisión Fomento, se comentó a los padres todos estuvieron de acuerdo, y todos los grupos ahora tienen música en la tarde, como parte de la propuesta, un día a la semana (PE 5).

La maestra de clase (PE 4), manifiesta:

En esta escuela, así como te hablo de la diversidad de niños, está la diversidad nuestra también de adultos y creo que cuesta un poquito el integrar, el trabajar más integrado, hay muchas diferencias...cuesta pila aceptar porque capaz que a mí no me gusta la propuesta, pero si hay gente que le está sirviendo está bueno, sirve, eso se podría mejorar (PE 4).

Por su parte, la docente de taller (PE 6), señala:

es muy rica la cultura institucional de esta escuela porque tenemos todos los talleres de la mañana obviamente que el trabajo de la tarde es divino de las maestras también, creo que se hace una linda fusión con todo lo que los chicos tienen porque fíjate que

tienen inglés. Son niños que cuando salen de esta escuela están mejor preparados...niños independientes, viste que nosotros tenemos salones temáticos, ellos rotan en la mañana, van a un salón y juntan sus cosas se van a otro después tienen que ir al salón de la tarde, o sea, eso también fomenta que sean más autónomos, independientes y está buenísimo (PE 6).

Los docentes de taller (PE 7 Y PE 8) definen la cultura institucional de la siguiente manera:

es un lugar que está en permanente movimiento, supongo que es una locura, pero en orden, hay algo de eso...uno viene y como que te pasa la ola, pero siempre estás haciendo cosas. Siempre hay algo que tenés que resolver, mucha gente involucrada y con ganas de venir a la escuela...si venís de afuera me parece que te podés llevar una sorpresa como si hubiera un maremoto alrededor tuyo, es la energía que tiene... para el que no está y llega y está un tiempo también empieza a estar a gusto (PE 7 y PE 8).

La entrevistada (PE 9), menciona:

es diversa, muy rica, los vínculos, las relaciones y como toda institución hay excepciones, pero en su gran mayoría de respeto y compañerismo, creo que se ve en los niños también más allá de los adultos, que pueden convivir con las diferencias y con la manera de actuar de ellos, su actitud ante sus compañeros o pares creo que está bueno, hay excepciones, pero bueno, trabajando para que cada vez sea mejor esta escuela como parte de un barrio, de una comunidad tenés conocimientos y vínculos con instituciones externas, redes, participa de espacios comunitarios, dialoga con el mundo exterior (PE 9).

(...) la escuela tiene una Comisión Fomento que está muy presente y eso también hace que haya una integración en el barrio, porque la Comisión Fomento son las familias y las familias son parte del barrio y además tienen actividades que generan para integrar, hacen festivales, entonces como que abre, o sea la escuela se abre a los vecinos (PE 9).

La docente de taller (PE 10), expresa:

depende del equipo director y el colectivo docente qué vínculo tengan para poder transmitir lo que sea la cultura de la escuela...es una escuela muy dinámica, la mañana fundamentalmente que es donde yo trabajo tenemos espacios de teatro, literatura, inglés, entonces todo eso como que la mañana se nos va, pero la escuela trata de que en algún momento bajemos la pelota y logremos unificar la enseñanza que queremos, tratamos de hacer todo como un colectivo (PE 10).

La descripción por parte de las entrevistadas del centro educativo revela una cultura institucional rica y dinámica, marcada por la colaboración y la inclusión en todos los niveles. La modalidad de tiempo extendido, que permite a las familias contar con un espacio seguro y estructurado para las infancias durante un período prolongado, refleja un compromiso no sólo con la educación, sino también con el bienestar de las familias. Este enfoque ayuda a forjar un sentido de comunidad en el que familias y educadores trabajan de la mano, lo que resulta en una mayor integración y cohesión en la vida escolar.

Las prácticas de planificación colaborativa entre docentes son un testimonio de un enfoque sistémico, donde las propuestas educativas se desarrollan colectivamente, enriqueciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta colaboración fomenta la innovación y permite que se reconozcan y se respeten las diferencias individuales y las diversas necesidades de las personas. La idea de ser "formadoras de formadoras" implica una visión de educación que va más allá de la mera transmisión de conocimientos, abogando por el crecimiento profesional y personal de todo el equipo docente.

Por otro lado, la diversidad de propuestas educativas —talleres, segundas lenguas, actividades artísticas— tiene el potencial de preparar al estudiante para un mundo diverso, promueve la autonomía y la independencia, características esenciales para su desarrollo integral. La rotación en los salones y espacios, mencionada en ocasiones, es un ejemplo claro de cómo se busca fomentar la capacidad para adaptarse y prosperar en diferentes contextos.

De igual manera, existe tensión entre la innovación y el movimiento permanente; y la necesidad de un enfoque más organizado, como se revela en las entrevistas. La inquietud por parte del cuerpo docente de promover constantemente cosas nuevas, en ocasiones genera una sensación de sobrecarga, donde los ajustes en la comunicación y la necesidad de un equilibrio se hacen evidentes. Esta tensión entre

la creatividad y la estructura es un desafío recurrente en las instituciones educativas, y su gestión es crucial para asegurar un ambiente de aprendizaje saludable.

Además, la apertura hacia la comunidad y la integración de las familias en la vida escolar no sólo enriquece la cultura institucional, sino que facilita el establecimiento de vínculos con el entorno. La existencia de una *Comisión de Fomento* que actúa como puente entre la escuela y la comunidad resalta la importancia de trabajar en red y colaborar con otras instituciones y organizaciones locales.

En base a los insumos analizados, el centro educativo se presenta como un espacio inclusivo y dinámico que busca constantemente mejorar y adaptarse a las necesidades de sus estudiantes y sus familias. La cultura institucional se caracteriza por un enfoque colaborativo, donde la diversidad es valorada y se generan oportunidades para todas las personas. La gestión de las tensiones internas y la necesidad de un equilibrio entre innovación y organización son aspectos que hacen parte, y merecen atención para garantizar que la escuela siga siendo un espacio de convivencia y acogida de la diversidad.

En las distintas experiencias, se han revelado como valiosas las instancias en las que los equipos permiten intercambios constructivos sobre las prácticas que vienen desarrollando, para identificar aciertos y problematizar las situaciones que aún generan inquietud o desafíos. Cuando esto ocurre, no sólo se generan aprendizajes más profundos y duraderos que si la reflexión ocurriera únicamente a nivel individual, sino que se habilita un espacio común para dialogar y construir. Para ello es importante el impulso y el ejemplo de la Dirección, pero también es responsabilidad de cada docente, del colectivo y su madurez para escucharse, disentir, identificar desafíos, y exponer convicciones y dudas, en un clima de búsqueda común.

4.3 Análisis de Observaciones

4.3.1 Observaciones de aula

Luego de realizar las entrevistas con las maestras, se acordó realizar un conjunto de observaciones de la dinámica de aula en cada una de las clases. Para este propósito se desarrollaron tres instancias de observación con cada cuarto.

En el presente apartado se presentan los aportes obtenidos de estas observaciones, realizadas durante los meses de junio y julio de 2022, con duración aproximada de dos horas, acordándose previamente el día con las maestras. Para la realización de las observaciones, se eligió la ubicación espacial al final del salón para no interferir con la dinámica de la clase.

En las páginas sucesivas, se presenta la información extraída del análisis de las observaciones en relación a las categorías utilizadas (ver Apéndice 3).

A. Formato/s en que se presenta la información

En relación al formato que la docente presenta la información, se observó que predomina el formato oral, registrándose que en el total de los casos se presenta de forma oral, en tres situaciones se acompaña la oralidad con la presentación escrita en el pizarrón y en una oportunidad se presenta escrita en papel, por medio de una fotocopia entregada a los niños y las niñas.

La predominancia del formato oral con apoyos visuales, como el uso del pizarrón y fotocopias, sugiere una intención de facilitar la comprensión y participación del estudiantado. Esta estrategia es inclusiva, ya que atiende a diversas formas de aprendizaje, permitiendo que quienes tienen preferencias auditivas como visuales puedan acceder a la información.

En este sentido, se identifica que la utilización predominante del formato oral, complementado con apoyos visuales, refleja una estrategia docente que busca alcanzar diferentes estilos de aprendizaje. Este enfoque permite que estudiantes con habilidades auditivas y visuales se beneficien de la información presentada, promoviendo así la inclusión. Según el modelo ecológico de Parrilla (1996), este enfoque reconoce las necesidades individuales de las personas y promueve un ambiente donde todas pueden acceder a la información de manera equitativa.

B. Disposición de participantes

En términos de disposición del grupo de estudiantes en el espacio áulico, existe una tendencia a ubicarse el grupo entero en sus respectivos lugares (bancos mirando el pizarrón), en líneas o en semicírculo, en oportunidades se combina la disposición en duplas y en tríadas, con el fin de realizar tareas subgrupales.

La disposición mayoritaria de los estudiantes en sus lugares, combinada con momentos de trabajo en duplas y tríadas, promueve la interacción y el trabajo colaborativo. Esta flexibilidad en la organización del espacio favorece la inclusión, permitiendo la escucha y la atención de cada persona como parte del grupo hacia los demás y el aprendizaje mutuo.

Esta flexibilidad fomenta la colaboración y el aprendizaje entre pares. El modelo ecológico destaca la importancia de las interacciones sociales en el aprendizaje, lo que enriquece la experiencia educativa y permite a cada estudiante sentirse parte del grupo.

C. Organización Física

En relación a la organización física se ve una alternancia entre la disposición sostenida de cada persona en su lugar, con la disposición de sentarse en semicírculo en el piso, la organización en diferentes mesas con hasta 6 estudiantes. Se observa

que estudiantes por momentos deambulan por la clase, hasta que la maestra les señala regresar a su lugar.

La alternancia entre disposición en lugares fijos y en semicírculo, así como la opción de trabajar en mesas, sugiere una atención a las necesidades de espacio y movilidad del grupo de estudiantes. La posibilidad de recorrer el salón bajo la supervisión de la docente también refleja un ambiente que promueve la autonomía y el respeto por las necesidades individuales. En tal sentido, la libertad de deambular, moverse y circular genera formas de participar más activas, lo que puede contribuir a un ambiente más dinámico y menos rígido.

D. Actividad

Se observa el desarrollo de distintas actividades por parte del grupo de estudiantes a partir de la presentación de la consigna de las docentes. Algunas de estas son: elaboración de un dibujo colaborativo, realización de figuras geométricas en el cuaderno (triángulos), realización de ejercicios de matemáticas, escucha hacia la maestra al contar una anécdota, realizar tarea de geografía, lectura de material, su comprensión lectora y socialización de lo entendido al respecto con el resto del grupo, corrección de tareas y resonancias sobre la corrección.

La diversidad de actividades observadas —desde la elaboración de dibujos colaborativos hasta ejercicios de matemáticas, lectura, y la socialización— muestra un enfoque inclusivo que atiende a diferentes estilos de aprendizaje y favorece la participación activa del estudiantado. Teniendo en cuenta los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la variedad en las actividades también puede ayudar a mantener el interés y la motivación de las personas, alentando el despliegue de sus habilidades. Asimismo, al permitir que participen en diferentes tipos de tareas, se fomenta el aprendizaje activo, esencial para una Educación Inclusiva.

E. Uso de TIC

En relación al uso de tecnologías de la información y la comunicación se observa sólo en una oportunidad el uso de computadora.

La escasa utilización de tecnologías, limitada a una sola ocasión, puede indicar una oportunidad de mejora en la inclusión de herramientas digitales que podrían enriquecer el aprendizaje, diversificar formatos y facilitar el acceso a contenidos diversos. Integrar más TIC podría beneficiar y proporcionar recursos adicionales para aquellos estudiantes que se sientan más cómodos con estas herramientas.

F. Recursos / Apoyos

Se identifica el apoyo mayoritariamente entre pares y con la docente.

En relación a los recursos se utilizan libros de texto, recortes de frases en cuaderno, mapas, computadora, frecuentemente el piso del salón de clase como espacio de acogida.

Este enfoque promueve un ambiente inclusivo, donde el estudiantado puede apoyarse mutuamente y recibir ayuda de la docente. La utilización de recursos como libros de texto, mapas y la colaboración entre pares refleja una cultura colaborativa. Esto no sólo enriquece el aprendizaje, sino que promueve un sentido de comunidad y apoyo mutuo, dando lugar al “necesitar del otro”, permitiendo volcar conocimientos y dudas, y recibir apoyo del entorno. Este interjuego de saberes, de carácter multidireccional, con base solidaria, favorece el aprendizaje colectivo, aspecto esencial en un aula inclusiva.

La cultura colaborativa observada es fundamental para la inclusión, permitiendo apoyarse mutuamente entre todas las personas. Este enfoque refleja el modelo ecológico, que enfatiza el papel del contexto social en el aprendizaje.

G. Colaboración

Se visualiza en variados aspectos: entre pares, con la maestra, en duplas.

La colaboración observada entre estudiantes y con la docente es un aspecto positivo y un indicador de una cultura inclusiva en el aula. Fomentar el trabajo en equipo ayuda a desarrollar habilidades sociales y de comunicación, así como fortalecer las relaciones interpersonales y la cohesión del grupo. En este sentido, en términos de Educación Inclusiva, se identifica el fomento de un entorno donde todas las personas se sienten valoradas y respetadas; reconociendo como activo que todas tienen algo para aportar.

H. Clima evaluativo

En ocasiones puede observarse un clima de mayor distensión, sobre todo cuando la docente se encuentra distendida. También se observan momentos en que la docente se encuentra más activa y atenta a los sucesos del entorno, acerca indicaciones y organiza el uso de la palabra.

El clima evaluativo en el aula es un factor determinante que impacta directamente en la motivación y la participación del estudiantado. Se ha observado que cuando la docente se muestra relajada y accesible, se genera un ambiente de distensión que facilita la interacción y el aprendizaje. Esta atmósfera positiva reduce la ansiedad de las personas y promueve un sentido de seguridad que permite expresar ideas y hacer preguntas sin temor a ser juzgados.

Por otro lado, considerando que puede no ser lineal, se observa cierta variabilidad en el clima del aula, que alterna entre momentos de tranquilidad y otros de mayor actividad y dirección por parte de la docente, lo que cumple un papel crucial en la dinámica de la clase. En los momentos en que la docente ofrece indicaciones claras y

organiza la participación, se observa un aumento en la disposición y energía del grupo, lo que puede incentivar a involucrarse más activamente en las actividades propuestas. Este equilibrio entre distensión y dirección ayuda a mantener la atención y el interés, lo que es esencial para transitar un aprendizaje significativo.

Además, desde los fundamentos de la Educación Inclusiva, un ambiente acogedor y positivo fomenta relaciones interpersonales beneficiosas, no sólo entre estudiantes, sino también entre la docente y el estudiantado. Cuando sienten que sus opiniones son valoradas y que existe una relación de confianza con la docente, se genera un clima propicio para la colaboración y el aprendizaje. Este entorno inclusivo enriquece la experiencia educativa y permite que cada estudiante se sienta parte integral del grupo.

La importancia de un clima evaluativo positivo se refleja en el rendimiento académico y el bienestar emocional del grupo de estudiantes. La promoción de un ambiente donde se celebren los logros individuales y colectivos, y donde se fomente el respeto y la empatía, contribuye a un proceso de aprendizaje más efectivo.

En resumen, el clima evaluativo en el aula, marcado por la distensión y la actividad equilibrada, es un componente clave para lograr el aprendizaje inclusivo. La capacidad de las docentes para modular este clima, a través de su actitud y prácticas pedagógicas, tiene un impacto significativo en la motivación, la participación y, en última instancia, en el aprendizaje de todo el estudiantado.

I. Contenido

Algunos de los contenidos abordados en el aula que pueden registrarse a través de las observaciones son Matemáticas, Razonamiento, Geografía, Lectura, Valores y cultura, Día del amigo, La amistad.

La diversidad de contenidos abordados en el aula, que incluye matemáticas, geografía, temas de valores, entre otros, proporciona al estudiantado una experiencia de aprendizaje integral y multifacética. Esta variedad permite a las personas conectar y articular conceptos de diferentes disciplinas, facilitando un aprendizaje más significativo y contextualizado.

La inclusión de temas como la amistad y otros valores éticos en la propuesta es fundamental para fomentar una educación que trascienda lo meramente académico. Estas temáticas abren espacios para discusiones sobre relaciones interpersonales y emociones, y ayudan a desarrollar competencias socioemocionales esenciales, como la colaboración y el respeto. Al enseñar sobre la amistad, por ejemplo, se promueve una cultura de apoyo mutuo y solidaridad entre estudiantes, lo que contribuye a un ambiente inclusivo donde cada persona se siente valorada y aceptada.

Además, abordar contenidos de valores contribuye a la formación de una ciudadanía responsable y consciente. Un proyecto que integra diversas áreas del conocimiento y valores también ofrece oportunidades para el aprendizaje interdisciplinario. Por ejemplo, al estudiar un tema geográfico, como el impacto del medio ambiente en la comunidad, el grupo puede reflexionar sobre la responsabilidad colectiva que tiene para proteger su entorno. Este tipo de conexión entre las disciplinas facilita una comprensión más profunda de los contenidos, y estimula el pensamiento crítico y la creatividad.

La variedad de contenidos permite al docente adaptar sus enseñanzas a las necesidades e intereses del grupo, reconociendo la diversidad de estilos de aprendizaje presentes en el aula. Esta flexibilidad es clave para garantizar que todas las personas, independientemente de sus habilidades o antecedentes, tengan la oportunidad de participar plenamente en el proceso de aprendizaje.

En tal sentido, la inclusión de una amplia gama de contenidos en el aula, que abarca desde las matemáticas hasta los valores, contribuye a la formación integral de las personas y su desarrollo socioemocional. Este enfoque holístico promueve el despliegue de habilidades académicas, y por sobre todo, cultiva la empatía y la inclusión social como elementos esenciales en la cultura inclusiva. Esto refleja el enfoque del modelo ecológico, que considera el contexto integral del aprendizaje, incluyendo aspectos sociales y emocionales.

J. Participación en la experiencia de aprendizaje

Todo el estudiantado participa, y en circunstancias se aprecia un ambiente de disfrute.

La participación activa de todo el estudiantado es un pilar fundamental para el aprendizaje inclusivo. Cuando las personas participan de manera activa, se sienten valoradas y reconocidas, lo que contribuye a la motivación y al compromiso con el proceso de aprendizaje.

Un ambiente de disfrute, donde las personas se sienten cómodas para expresar sus ideas y opiniones, es crucial para fomentar esta participación. En este caso, la práctica docente promueve la creación de espacios donde la diversidad de voces y experiencias es apreciada. Se han visto estos alcances a través de actividades colaborativas, dinámicas de grupo y prácticas de enseñanza que alienten a cada estudiante a contribuir. Por ejemplo, la implementación de trabajos en equipo o proyectos grupales en los cuales las personas aprenden unas de otras, facilitando la construcción de relaciones interpersonales, la escucha y la atención. La participación activa es clave en la Educación Inclusiva, ya que contribuye a la motivación y al compromiso.

Aspectos del análisis a destacar:

La perspectiva de Educación Inclusiva y el modelo ecológico de Parrilla (1996) implica reconocer y atender las diversas necesidades del grupo de estudiantes, en el sentido de adaptar las prácticas de enseñanza para asegurar que todas las personas puedan participar plenamente. En situaciones se visualiza cómo las docentes utilizan metodologías al permitir que niños y niñas elijan cómo presentar sus ideas — ya sea a través de una exposición, un dibujo o una representación— se les da la oportunidad de participar de una manera que se sienta auténtica y significativa.

Se observa un ambiente que fomenta la participación activa, lo que contribuye a un clima emocional saludable. La retroalimentación se presenta como un componente esencial en el proceso educativo. La docente refuerza la autoestima a través del reconocimiento de logros individuales y grupales, creando un sentido de pertenencia y logro colectivo. Este aspecto es crucial en el modelo de Parrilla, que sostiene que el bienestar emocional y social es fundamental para el aprendizaje y en la promoción de un desarrollo integral.

En tal sentido, la participación activa y el disfrute en la experiencia de aprendizaje son esenciales en el proceso de la Educación Inclusiva. La práctica docente es clave en la creación de un ambiente acogedor y estimulante donde todas las personas se sientan cómodas para contribuir. Al integrar estrategias que fomenten la colaboración, la elección y la retroalimentación positiva, se promueve un aprendizaje significativo que reconoce y valora la diversidad, dando lugar a que cada estudiante tenga la oportunidad de alcanzar su mayor despliegue.

Se aprecia un compromiso hacia el desarrollo de prácticas reflexivas y adaptativas, para garantizar que todas las personas tengan la oportunidad de aprender, participar y desarrollar sus habilidades en un entorno que valore la diversidad. Se identifica la importancia de crear un entorno educativo inclusivo que articule las

necesidades académicas con las condiciones de bienestar emocional y social, y con los intereses del grupo de estudiantes. La práctica docente se orienta a crear un ambiente acogedor, que favorece la comunicación y el respeto mutuo.

En general, se refleja un ambiente de aula que, aunque tiene áreas de mejora (como el uso de TIC), muestra una clara intención de fomentar prácticas inclusivas a través de la diversidad en la presentación de la información, la organización del espacio y la promoción de diversas actividades que fomentan la colaboración. Las docentes parecen estar atentas a las necesidades del estudiantado, lo que es vital para el adecuado proceso de implementación de políticas y prácticas inclusivas.

A modo de síntesis:

Las observaciones realizadas en las clases de cuarto año evidencian una práctica docente en pleno proceso para fomentar un ambiente inclusivo y participativo, fundamental para el aprendizaje de todas las personas. A continuación, se destacan los puntos clave:

Formato de presentación: la predominancia del formato oral, complementado con apoyos visuales, facilita la comprensión y permite la inclusión de diferentes estilos de aprendizaje, atendiendo a las necesidades de la diversidad del grupo de estudiantes.

Disposición y organización del aula: la flexibilidad en la disposición en el aula, que incluye momentos de trabajo en grupos pequeños y en semicírculo, fomenta la colaboración y la interacción. Esta alternancia favorece un ambiente donde todas las personas pueden aportar y aprender unas de otras.

Diversidad de actividades: la variedad de actividades observadas, que incluyen desde la elaboración de trabajos colaborativos hasta ejercicios diversos, refleja un enfoque

inclusivo que motiva y mantiene el interés del estudiantado, alentando su participación activa.

Uso de TIC: la limitada utilización de tecnologías de la información y la comunicación señala una oportunidad de mejora en la incorporación de herramientas digitales, que podrían enriquecer la experiencia de aprendizaje, ofrecer recursos accesibles y continuar diversificando los formatos.

Colaboración y apoyos: la colaboración entre pares y con la docente es evidente y fomenta un ambiente de apoyo mutuo, donde es bienvenida la contribución de cada estudiante, así como la oportunidad de beneficiarse del aprendizaje colectivo.

Clima evaluativo: un clima de distensión y confianza, donde la docente está disponible y modula su activismo según las necesidades del grupo, contribuye a la motivación y participación, promoviendo un ambiente seguro para la expresión de ideas.

Contenido diversificado: la inclusión de contenidos que abarcan áreas académicas y valores éticos, como la amistad, permite un aprendizaje integral que fortalece el currículo, y desarrolla competencias socioemocionales esenciales.

Participación activa: la participación de todo el estudiantado, en un ambiente de disfrute y comodidad, es fundamental para el aprendizaje inclusivo. Las prácticas docentes que promueven el reconocimiento y la retroalimentación constructiva refuerzan la autoestima y la motivación del grupo.

4.3.2 Observaciones de espacios comunes del centro educativo

Para este propósito se confeccionó una Guía de Observación: Cultura Inclusiva en Espacios Comunes (Apéndice 4), estructurada para facilitar la comprensión y el análisis de la cultura inclusiva en los espacios comunes de la

escuela, asegurando que cada aspecto sea claro y relevante para la observación. Este formato ofrece un enfoque práctico para estudiar a través de la observación directa, permitiendo a la investigadora obtener datos significativos en el proceso.

Se organiza en tres aspectos: Construir una Comunidad, Formas de Relacionamento, Condiciones de Accesibilidad.

Aspecto A: Construir una Comunidad

A.1 Acogida

La observación revela que estudiantes y familias se sienten bienvenidos en la escuela, lo que se refleja en el ambiente ameno del primer contacto con el entorno escolar. La escuela luce un espacio luminoso, amplio, ancho que da libertad a la circulación y el encuentro de personas, lo que fomenta el pasaje y el encuentro entre todos los miembros de la comunidad educativa: familias, estudiantes, docentes, directivos, personal administrativo y de servicio. Se aprecia la convivencia de una diversidad de estudiantes, lo que enriquece la experiencia educativa.

La información está disponible a través de carteles y afiches ubicados en las paredes, con textos en español y algunas frases en inglés que transmiten el mensaje “Bienvenidos”. Por otro lado, se observa que la información no está accesible en braille y que no se utilizan canales auditivos para comunicar. Las carteleras se presentan tupidas de material visual atractivo, aunque a menudo se presentan de manera densa, lo que puede dificultar la identificación de la información relevante. Esto se manifiesta en el hall de entrada y en los pasillos, donde los mensajes sobre los valores de la escuela y elementos de la cultura indígena son visibles, pero no siempre fáciles de acceder.

Aspecto B: Formas de Relacionamento

B.1 Trato Respetuoso

En las áreas comunes, como la entrada principal de la escuela y los patios, se observa un flujo significativo de personas, especialmente estudiantes, lo que se intensifica durante los recreos y horarios de alimentación. El trato entre pares es espontáneo, amistoso y cordial, evidenciándose en momentos de juego como el lanzamiento de la pelota, el manchado o competencias improvisadas. En puntuales circunstancias se exacerbaban algunas actitudes, por ejemplo, tirando la pelota, organizando una carrera, evidenciando una concentración importante en la actividad que no permite distracción de ningún tipo, en ningún participante.

Las relaciones entre estudiantes y docentes son cálidas, caracterizadas por contactos visuales sostenidos y una cercanía que se traduce en interacciones significativas.

Las docentes participan activamente en la supervisión del patio, ofreciendo recomendaciones y señalando comportamientos de manera sutil pero efectiva. Las interacciones entre docentes también son visibles, con momentos de conversación informal, como compartir la infusión típica rioplatense (mate) y refrigerios. Varios estudiantes permanecen de pie en el patio, participando en juegos y socializando en pequeños grupos, lo que demuestra una dinámica activa y comunitaria. Se observa la convivencia entre niños y niñas de distintas etapas educativas, quienes se agrupan en espacios específicos, manteniendo dinámicas grupales que fomentan la inclusión, algunas niñas sentadas en ronda o semicírculo, también recostadas en los bancos ubicados en diferentes sitios del espacio.

B.2 Desarrollo de Actividades

En el patio, las docentes mantienen conversaciones entre ellas y con el estudiantado. Se promueve el juego en sus diferentes variedades, con pelota, con cuerda, con el cuerpo, todo acontece con un ritmo que denota intensidad, en el sentido de descarga

de energía y emociones por parte del estudiantado. Esta variedad de actividades no sólo permite canalizar la energía, sino que fomenta la expresión emocional de las personas. El ambiente es ruidoso, con murmullos y risas que resuenan, creando un entorno vibrante.

Se destaca que las docentes conocen por nombre a estudiantes de diferentes grados, lo que facilita el diálogo espontáneo y la creación de un clima de confianza. Durante el tiempo de recreo, las maestras participan activamente en conversaciones con niños y niñas de diversas edades, fortaleciendo los lazos. Se observa que, en general, las interacciones tienden a ser entre pares de edades similares, a excepción de ciertos juegos como el de pelota, donde se mezclan diferentes grupos de edad.

B.3 Participación

La participación de la comunidad educativa es notable en diversas áreas de la institución. En el pasillo central, que auspicia como entrada, se evidencia un constante flujo de personas: directores, secretarías, maestras y familiares que llegan para realizar consultas o mantener reuniones. También se observa la presencia activa del personal de servicio, que, con un fuerte sentido de pertenencia, se involucra en la dinámica de la comunidad.

En el patio, la participación del estudiantado en actividades recreativas es permanente, con grupos que se organizan tanto en dinámicas colectivas como en interacciones más íntimas, varios permaneciendo de pie y en movimiento; algunos grupos en ronda sentados en el piso con menor cantidad de integrantes. Se distinguen agrupamientos que comparten alimentos y risas, mientras que un niño juega de manera solitaria durante algunos minutos, en lo que parece ser una recorrida de un punto a otro del patio, caminando y por momentos realizando saltos acompañados de expresiones faciales jocosas; explorando el espacio antes de unirse a otro compañero.

Esta variedad de interacciones resalta la riqueza del ambiente escolar y su potencial para fomentar relaciones inclusivas y significativas.

Aspecto C: Condiciones de Accesibilidad

C.1 Ingreso al Centro Educativo

Al llegar al centro educativo, se presenta una fachada amplia de color beige, complementada por amplias ventanas y un portón, todos resguardados por rejas. La infraestructura cuenta con una rampa y escaleras, ambas en buen estado, lo que facilita el acceso universal.

A la entrada principal se accede mediante un timbre que debe ser pulsado, lo que activa la apertura de la puerta desde el interior. Aunque esta puerta no cuenta con señalización destacada, su diseño permite que sea fácilmente identificable. Durante los horarios de entrada y salida de estudiantes, las dos hojas de la puerta principal se abren y permanecen de esa manera, creando un amplio espacio que favorece el flujo de personas y la circulación.

Se observa un movimiento fluido de personas, aunque en los momentos de mayor concentración se forman aglomeraciones momentáneas de adultos en la vereda que llegan a traer o recoger a sus niños y niñas. Esta situación se disipa rápidamente después de sonar el timbre, cuando los grupos de estudiantes se organizan en filas y son guiados hacia sus respectivos salones por las maestras. Esta gestión de la entrada no sólo asegura un flujo ordenado, sino que promueve un ambiente de convivencia y respeto entre los miembros de la comunidad educativa.

En general, el diseño del ingreso y la disposición del espacio reflejan un compromiso con la accesibilidad, facilitando la inclusión de la diversidad de estudiantes y sus familias en la vida escolar.

C.2 Desplazamiento por el Centro

En relación a los elementos observados y analizados, se desarrolla lo siguiente:

- Ancho de pasillos y caminos: los pasillos del centro educativo presentan variaciones en su ancho: en la planta baja son adecuados. En el primer piso, son estrechos y la circulación se limita al uso de escaleras. Esta configuración puede representar un desafío para la movilidad. Considerar la posibilidad de ampliar los pasillos en el piso superior podría mejorar la fluidez del movimiento y reducir la congestión, creando un ambiente más inclusivo.
- Existencia de barandillas o soportes en escaleras: las barandillas y soportes en las escaleras son adecuados, proporcionando un apoyo esencial para aquellos que necesitan estabilidad al desplazarse. Esto es un aspecto positivo en términos de seguridad y accesibilidad.
- Diseño de espacios (fácil circulación): en la planta baja, el espacio es amplio, lo que permite una circulación ágil y dinámica. En el primer piso, la reducción en el ancho de los caminos dificulta el desplazamiento y limita la accesibilidad. Se observa mobiliario en algunos de los pasillos que puede interferir en el desplazamiento de las personas. La ausencia de ascensor en el centro educativo restringe la movilidad.

La observación del desplazamiento por el centro educativo revela un compromiso creciente hacia la mejora de las condiciones de accesibilidad. Si bien el ingreso al edificio ofrece condiciones satisfactorias, las limitaciones en el piso superior señalan la necesidad de continuar avanzando en esta área. Las barreras existentes en la circulación interna reflejan un proceso en evolución, donde se reconocen los desafíos y se implementan estrategias para superarlos.

C.3 Acceso a Salones

En relación a los elementos observados y analizados, se considera lo siguiente:

- Puertas de acceso (dimensiones y mecanismo de apertura): a través de una valoración visual, se observa que el ancho de las puertas es adecuado para facilitar el ingreso. El mecanismo de apertura mediante pestillos puede presentar dificultades para aquellas personas que tienen limitaciones en la movilidad de sus extremidades. Este aspecto coloca la oportunidad de considerar mecanismos más accesibles, como manijas ergonómicas o sistemas de apertura automatizados.
- Mobiliario en los salones (espacio para moverse, disposición): la distribución del mobiliario en los salones del primer piso plantea desafíos. Se identifica que hay un exceso de mobiliario en relación al espacio disponible, lo que puede dificultar el desplazamiento de varias personas al mismo tiempo, así como de usuarios de sillas de ruedas. Objetos como sillas, cajas y mochilas dificultan el libre movimiento entre los escritorios y otras áreas del aula. Considerar acciones para optimizar el espacio disponible, como reducir el número de elementos en el aula y garantizar que las áreas de circulación sean amplias y despejadas podría aportar a un más adecuado desplazamiento.
- Accesibilidad de materiales y recursos: se observa la disponibilidad de recursos educativos como cañones, proyectores, pizarras, libros de texto, computadoras y carteleras con información.

C.4 Carteleras y Folletería

En relación a los elementos observados y analizados, se considera lo siguiente:

- Altura y ubicación de carteleras: la disposición de las carteleras presenta una diversidad en su altura. Algunas están ubicadas a una altura que resulta accesible para adultos, mientras que otras se encuentran en niveles más bajos, dirigidas a un público infantil. Esta variabilidad puede interpretarse como una estrategia para segmentar la información según el destinatario.
- Variedad de formatos de la información: la cartelería incluye una variedad de formatos que enriquecen la comunicación, predominando la información visual. Se

observa un uso efectivo de texto escrito, pictogramas, imágenes y fotografías, lo cual facilita la comprensión para diferentes públicos. Esta diversificación es una fortaleza, ya que permite que tanto estudiantes con habilidades lectoras avanzadas como aquellos que se benefician de representaciones visuales puedan acceder a la información.

- Frecuencia de actualización de la información: la actualización de la información en las carteleras parece ser variable. Algunas carteleras mantienen información estática, mientras que otros comunicados y noticias son renovados con regularidad. Esto resulta comprensible por la dinámica cotidiana del centro educativo y sus diferentes actividades y propuestas.

El estudio de las condiciones de accesibilidad en las carteleras y afiches del centro educativo resalta varios aspectos que requieren atención para mejorar la inclusión y la comunicación efectiva con la comunidad educativa:

1. La altura de las carteleras: para garantizar un acceso equitativo a la información, es recomendable estandarizar la altura de las carteleras, ubicándolas en niveles accesibles tanto para adultos como para infancias. Esto asegurará que todas las personas, independientemente de su altura o habilidades físicas, puedan acceder a la información sin dificultad.

2. Enriquecimiento de formatos de información: la variedad de formatos de la información es un punto positivo que debe ser mantenido y ampliado. Incluir más pictogramas y representaciones visuales puede contemplar y beneficiar los diferentes estilos de aprendizaje y preferencias. Además, se podría considerar la incorporación de elementos auditivos para aquellas personas que se sienten cómodas con la utilización de este canal.

3. Actualización regular de la información: para mejorar la claridad y la efectividad de la comunicación, puede ser favorable establecer un protocolo de actualización regular para las carteleras. Esto no solo ayudará a mantener al público

informado sobre eventos y noticias relevantes, sino que contribuirá a crear un ambiente dinámico y en constante actualización.

Se considera que existen elementos positivos en la accesibilidad de las carteleras y la folletería. Atender las condiciones de accesibilidad no sólo beneficia a estudiantes con necesidades específicas, sino que fomenta un entorno escolar más inclusivo y equitativo para toda la comunidad educativa.

C.5 Comunicación

En relación a los elementos observados y analizados, se considera lo siguiente:

1. Métodos de comunicación: en el centro educativo, se emplean diversos métodos de comunicación que facilitan la interacción entre estudiantes y personal. La señalética es particularmente notable en el pasillo de ingreso, donde se utilizan gráficos y símbolos que ayudan a orientar a las personas, promoviendo un ambiente accesible. Esta señalización no solo es útil para los nuevos ingresos, sino que contribuye a que todo el estudiantado pueda navegar por el espacio educativo con autonomía.
2. Recursos audiovisuales: el centro cuenta con recursos audiovisuales significativos, como proyectores, pantallas y computadoras, que se encuentran principalmente en los salones de clase y en la Dirección. Se ha observado que estos recursos no están presentes en los espacios comunes, lo que podría limitar su uso para actividades grupales o interactivas en áreas de recreación y descanso. Se evidenció que la utilización de estos recursos es escasa, lo que sugiere una oportunidad de mejora en su integración en el proceso educativo.
3. Oportunidades de interacción: la comunicación y la interacción entre estudiantes se manifiestan de manera efectiva en diversas situaciones del día a día escolar. Los grupos de estudiantes siguen las normas establecidas al ingresar, desplazarse al patio o llegar a los salones, lo que refleja un claro entendimiento de los

recorridos y circuitos dentro de la institución. Esta organización contribuye a una atmósfera de respeto y orden, permitiendo que la comunicación fluya. Las interacciones observadas son amistosas y se caracterizan por un ambiente de respeto tanto entre pares como con el personal docente y de servicio. En los espacios comunes, se aprecian conversaciones animadas, juegos y actividades físicas que fomentan la interacción a través de la palabra y la comunicación no verbal. Además, el intercambio de recursos lúdicos promueve el juego, la colaboración y el trabajo en equipo.

La accesibilidad y la comunicación son pilares fundamentales en el entorno educativo. La implementación de métodos de comunicación visual, la mejora en el uso de recursos audiovisuales y la promoción de interacciones inclusivas y respetuosas son áreas clave a considerar para potenciar la experiencia de aprendizaje desde la perspectiva de Educación Inclusiva.

4.4 Análisis de Documentos institucionales

A continuación, se desarrolla el análisis del Proyecto institucional del centro educativo a la luz de los principios de Educación Inclusiva, Cultura inclusiva y Convivencia.

4.4.1. Educación Inclusiva

El proyecto se fundamenta en la idea de que todas las personas tienen derechos, lo cual es un pilar de la Educación Inclusiva. La frase inicial, “SOMOS TODOS DIFERENTES... todos tenemos derechos, derecho a que nos escuchen”, subraya el valor de la voz de cada estudiante y la importancia de crear un espacio donde sentirse valorados. Al reconocer y valorar la diversidad dentro de la comunidad escolar, el proyecto promueve un ambiente donde cada estudiante se sienta escuchado y respetado. Esta visión se complementa con el reconocimiento de

las dificultades actuales, como la “masificación de aulas” y el “aumento sostenido de alumnado con necesidades educativas especiales”, lo que requiere una atención personalizada que a menudo se ve comprometida.

Elementos clave:

- Derechos y diversidad: se enfatiza el derecho de cada individuo a expresarse y ser respetado, fomentando un ambiente donde la diversidad es vista como una fortaleza.
- Reflexión colectiva: la importancia de la reflexión sobre las prácticas docentes se alinea con la necesidad de adaptarse a las diversas necesidades del estudiantado.

4.4.2 Cultura Inclusiva

La cultura inclusiva en este contexto se refiere a la creación de vínculos afectivos y positivos dentro del aula y entre todos los miembros de la comunidad educativa. En tal sentido, el proyecto aboga por la creación de estos vínculos afectivos y la promoción de la empatía y el respeto. Las intervenciones propuestas, como “encuentros internivelares” y actividades que involucren a la comunidad, buscan cultivar un ambiente inclusivo y colaborativo. La afirmación de que “no podemos enseñar lo que no hacemos” resalta la necesidad de que docentes modelen el comportamiento que desean ver en sus estudiantes. En este sentido, el proyecto se sitúa en un marco de acción donde las interacciones y el aprendizaje emocional son tan importantes como la enseñanza académica.

Elementos clave:

- Vínculos afectivos: el proyecto propone estrategias para mejorar la comunicación y confianza entre estudiantes y docentes, resaltando la importancia de un ambiente emocionalmente seguro para el aprendizaje.

- Encuentros y reflexiones: los encuentros entre docentes, familias y estudiantes son cruciales para fomentar una cultura de respeto mutuo y colaboración.

4.4.3 Convivencia

El enfoque en la convivencia pacífica y armoniosa es un aspecto destacado del proyecto, especialmente considerando que en la escuela conviven estudiantes que provienen de diversas zonas geográficas e instituciones, como el Instituto del Niño y del Adolescente de Uruguay (Inau), centros de acogida, de barrios de nivel socioeconómico desfavorecido, entre otros contextos. Esta coyuntura resalta que las dificultades en las relaciones interpersonales no son exclusivas de la escuela, sino que son reflejo de cuestiones sociales más amplias. La diversidad de orígenes del estudiantado implica que es fundamental “generar espacios de diálogo para encontrar junt@s las estrategias” que mejoren la convivencia, ya que cada grupo aporta experiencias y realidades distintas.

La promoción de relaciones saludables es un eje central del proyecto. El reconocimiento de que “la crisis económica, ambiental, armamentista... ha generado graves repercusiones en el deterioro de las relaciones humanas” muestra una comprensión del contexto más amplio en el que opera la institución.

Además, el enfoque en la “alfabetización de las emociones” y el desarrollo de habilidades sociales es crucial para la convivencia pacífica. La implementación de asambleas generales y encuentros para reflexionar sobre la convivencia es fundamental para que todas las personas de la comunidad educativa se sientan incluidas y escuchadas, promoviendo un clima de respeto y entendimiento.

Elementos clave:

- Vínculos saludables: se identifica la necesidad de crear relaciones saludables y amigables dentro y fuera de la escuela, abordando temas como el maltrato verbal y la falta de empatía.
- Clima escolar: se resalta la importancia de un clima escolar positivo, donde se promuevan valores como la solidaridad, la honestidad y la justicia.

Desafíos que identifica el Proyecto institucional:

A pesar de los objetivos claros y el enfoque positivo, el proyecto también reconoce varios desafíos que afectan la implementación de estos principios:

1. Desigualdad social: la realidad social compleja y la falta de empatía observadas en la comunidad impactan directamente en la convivencia escolar.
2. Masificación de aulas: el número elevado de estudiantes por aula dificulta la atención personalizada y el establecimiento de relaciones interpersonales efectivas.
3. Diversidad de necesidades: la creciente diversidad de necesidades educativas de estudiantes demanda atención y recursos que a menudo son insuficientes. Este enfoque resalta que las barreras para el aprendizaje y la participación no son inherentes a estos, sino que surgen del entorno educativo y social.
4. Crisis de vínculos: la pandemia y su impacto en las relaciones interpersonales han exacerbado la necesidad de trabajar activamente en la construcción de vínculos saludables.

El proyecto sugiere diversas estrategias para abordar estos desafíos y mejorar la convivencia:

- Espacios de diálogo: generar espacios para la escucha y reflexión tanto entre docentes como con estudiantes y familias.
- Intervenciones específicas: implementar programas que fomenten el desarrollo de habilidades emocionales y sociales.

- Colaboración: promover un enfoque colaborativo en el que todos los actores educativos se involucren en la mejora del ambiente escolar.

A modo de síntesis:

El Proyecto institucional del centro educativo presenta un marco claro y comprometido hacia la Educación Inclusiva y la convivencia. Aunque plantea enfrentar desafíos significativos, se evidencia un esfuerzo constante por adaptar las prácticas educativas a las necesidades de todo el estudiantado, fomentando un ambiente donde se valora la diversidad y se busca la mejora continua en las relaciones interpersonales. Esto no sólo enriquece la experiencia educativa, sino que contribuye al desarrollo de una cultura inclusiva que puede tener un impacto positivo más allá de las aulas.

4.5 Triangulación de la información

Análisis de la relación entre las entrevistas, las observaciones de aula, las observaciones de espacios comunes del centro educativo y el proyecto institucional

Las entrevistas se estructuran en tres categorías: Concepciones sobre Educación Inclusiva, Práctica docente y Cultura institucional. Para iniciar la triangulación, se retoman las categorías utilizadas, realizando diferentes articulaciones con los elementos obtenidos de las observaciones de aula y de espacios comunes del centro educativo. También se generan relaciones con los insumos aportados en el proyecto institucional de la escuela y aportaciones desde el marco teórico de la Educación Inclusiva.

Categoría: Concepciones sobre Educación Inclusiva

Dimensión A - Concepciones educativas y Educación Inclusiva

A través de las entrevistas realizadas a integrantes del equipo educativo del centro: maestras, talleristas y dirección, se evidencian diversas concepciones sobre la Educación Inclusiva, destacando la importancia de reconocer la diversidad inherente en los grupos de estudiantes. Expresan la necesidad de atender tanto las necesidades individuales como las del colectivo, lo cual es esencial para fomentar un sentido de pertenencia. Esto genera ciertos desafíos en la práctica educativa cotidiana, ya que se articula con complejidades relativas a tiempos, recursos, apoyos, entre otros.

Caracterización de la Educación Inclusiva

La Educación Inclusiva se fundamenta en el reconocimiento y la atención a la diversidad, lo cual se ha reflejado tanto en las entrevistas como en las observaciones de aula. A continuación, se argumentan las conexiones entre las concepciones sobre Educación Inclusiva expuestas por el equipo educativo, los hallazgos obtenidos durante las observaciones y los enfoques teóricos.

Diversidad y necesidades individuales: la primera dimensión que surge es la importancia de reconocer la diversidad en el aula. PE 1 señala que la inclusión implica entender las necesidades de cada estudiante y no limitarse a la inclusión de estudiantes con discapacidad. Esta idea se complementa con las afirmaciones de PE 3, que subraya la necesidad de adaptar las propuestas educativas para que sean accesibles a todas las personas, considerando las particularidades de cada estudiante. Esto refuerza el concepto de que la inclusión no es un fin, sino un proceso que busca atender las diversas características de las personas. Las respuestas, en este sentido, reflejan una comprensión amplia de la inclusión, contemplando necesidades emocionales y contextuales. De esta manera, la idea de adaptar la enseñanza para que sea accesible a todas las personas es fundamental.

Esta concepción se refleja en las observaciones, donde se evidenció un uso predominante de formatos orales complementados con recursos visuales, lo que permite atender diferentes estilos de aprendizaje. Según el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), este enfoque es sustantivo para asegurar que todo el estudiantado tenga acceso a la información.

Enfoque grupal - individualización: se reconoce una tensión evidente entre la atención a las dinámicas grupales y la necesidad de personalizar el aprendizaje. Mientras PE 1 destaca la importancia de pensar en el grupo para fomentar un sentido de pertenencia, PE 2 y PE 5 apuntan a la necesidad de adaptar la enseñanza para permitir que cada estudiante evolucione según sus posibilidades. Esta dualidad es esencial en un aula inclusiva, donde se pretende equilibrar los intereses colectivos con las necesidades individuales.

En las observaciones, se mostró que, niños y niñas trabajaban mayoritariamente en sus lugares, pero también se promovía el trabajo en parejas y tríadas. Esta flexibilidad permite al docente atender tanto al grupo como a las necesidades individuales, lo que es crucial en un aula inclusiva (Booth y Ainscow, 2000).

Barreras estructurales y emocionales: varias docentes mencionan barreras que dificultan la implementación de prácticas inclusivas. En tal caso, PE 7 y PE 8 abordan la falta de condiciones adecuadas en la escuela, resaltando la necesidad de apoyos para estudiantes que requieren atención adicional. La dimensión emocional también se destaca, como menciona PE 4, al señalar que las problemáticas emocionales no siempre son atendidas adecuadamente y afectan el aprendizaje. Esto subraya la necesidad de abordar tanto el aspecto pedagógico como el emocional para una inclusión efectiva. Existe consonancia en la idea que, al abordar la inclusión, es vital considerar no sólo los ajustes curriculares, sino también el entorno emocional y social

de convivencia, asegurando que todas las personas tengan acceso a experiencias de aprendizaje significativas y equitativas, en entornos seguros.

Las docentes mencionan la falta de recursos como una barrera. Esto se evidencia en las observaciones donde, aunque se observaron prácticas inclusivas, se revela la escasa utilización de tecnologías de la información y comunicación. La atención a las problemáticas emocionales se refleja en la creación de un ambiente donde se valora la presencia y la participación de las distintas formas de ser y estar, lo cual se observó en las clases, junto al clima evaluativo positivo.

Formación y apoyo docente: un punto recurrente es la falta de formación específica en Educación Inclusiva. Los testimonios sugieren que, sin una preparación adecuada, se pueden encontrar dificultades para implementar estrategias inclusivas de manera efectiva. Las docentes de taller enfatizan que, aunque la Educación Inclusiva es en sí misma un desafío importante, las condiciones actuales en la escuela no siempre permiten su implementación en la vida cotidiana. La ausencia de formación específica en inclusión y las dificultades relativas al tiempo para dedicar a cada estudiante, representan barreras reconocidas y tenidas en cuenta en el desarrollo de la tarea.

Aprendizaje colaborativo y entre pares: la idea de que todas las personas, independientemente de sus habilidades, puedan aprender unos de otros es fundamental. La docente PE 6 enfatiza que la interacción entre estudiantes beneficia a todo el estudiantado, promoviendo un ambiente donde se valoran las diferencias. Este enfoque se alinea con la noción de que la inclusión va más allá de garantizar la presencia física en el aula; se trata de crear un entorno donde todas las personas puedan participar y aprender activamente.

Además, la idea del aprendizaje colectivo se evidenció en las observaciones a través de la colaboración entre estudiantes. Este enfoque es coherente con la noción

de que la inclusión implica no sólo la presencia, sino la participación activa de todas las personas. La colaboración observada nos da la pista de una cultura inclusiva, que favorece el aprendizaje social y emocional.

La creación de un marco conceptual común sobre Educación Inclusiva entre los actores del centro educativo es crucial para fomentar un diálogo constructivo y promover coherencia en las prácticas educativas. Además, es esencial que la formación continua y el apoyo sistemático se conviertan en una prioridad para que los equipos docentes puedan revisar sus prácticas e implementar acciones inclusivas.

El análisis de las observaciones de aula, espacios comunes y entrevistas revela que existen prácticas inclusivas significativas. La colaboración, el respeto y la atención a las necesidades individuales y colectivas son fundamentales para construir un entorno educativo enriquecedor y equitativo.

Relación entre las concepciones docentes sobre Educación Inclusiva y las prácticas de atención a la diversidad

Para articular la información de las entrevistas con las observaciones en el aula y espacios comunes desde un paradigma de Educación Inclusiva, es relevante considerar cómo las concepciones y prácticas de atención a la diversidad se manifiestan en el entorno educativo.

Reconocimiento de la diversidad: las entrevistas reflejan una clara aceptación de la diversidad como una característica inherente de la comunidad educativa. El equipo directivo y las docentes destacan la importancia de adaptar las propuestas pedagógicas y reconocer las diferentes necesidades del estudiantado. Esto se alinea con las observaciones en el aula, donde se observa una variedad de formatos de

presentación de información (oral y visual) que facilitan la comprensión, promoviendo así un entorno más accesible.

Prácticas inclusivas en el aula: las prácticas mencionadas por las docentes, como la rotación de grupos y la personalización del aprendizaje, demuestran un enfoque activo hacia la inclusión. La docente PE 9 menciona que dividir la clase en pequeños grupos permite una atención más personalizada, lo que se refleja en la observación de esta disposición y en interacciones colaborativas entre estudiantes. Este tipo de organización física y metodológica es fundamental para atender a las diversas formas y ritmos de aprendizaje del grupo de estudiantes.

Enfoque integral de la diversidad: la maestra PE 4, aborda la diversidad emocional y destaca la necesidad de crear un ambiente de seguridad y apoyo sensitivo, lo que es clave para el aprendizaje inclusivo. Esta perspectiva se ve reforzada en las observaciones de los espacios comunes, donde se promueve la socialización y la interacción segura durante el recreo, lo que contribuye al bienestar emocional del estudiantado. Un clima de confianza y de apoyo en ambos contextos es esencial para que las personas se sientan valoradas y comprometidas, se visualiza tanto entre estudiantes como entre éstos y las personas adultas.

Colaboración y apoyo mutuo: la colaboración observada entre niños y niñas en el aula, así como la interacción cálida en los espacios comunes, evidencia un enfoque comunitario en la atención a la diversidad. Las docentes mencionan la importancia del trabajo en equipo y el compañerismo (PE 5), lo que se manifiesta en la dinámica del aula y durante las actividades recreativas. Esta idea de comunidad favorece el sentido de pertenencia a un grupo.

Desafíos institucionales: reconociendo las buenas prácticas descritas, las preocupaciones sobre la falta de tiempo y recursos para la personalización del aprendizaje aparecen como debilidades institucionales. En las observaciones se

identifica que la accesibilidad en los espacios comunes se encuentra aún en proceso, por ejemplo, con la inclusión de información en braille y audio. Estos desafíos se encuentran siendo abordados de forma progresiva para avanzar en prácticas inclusivas efectivas y sostenibles.

Currículos flexibles e innovadores: la reflexión sobre la necesidad de un currículo que reconozca la diversidad de estudiantes y sus contextos (PE 10) se apoya en la observación de que la variedad de actividades en el aula favorece un aprendizaje significativo. La integración de diferentes métodos de enseñanza es esencial para atender las diversas necesidades y estilos de aprendizaje, lo que se ve reforzado por la participación activa del estudiantado en ambos entornos; así como en situaciones de atención a las consignas áulicas y en la impronta de disfrute.

Clima evaluativo y participación: un clima de distensión y respeto, observado en ambos contextos, es fundamental para la motivación y el aprendizaje (DUA). Las docentes que promueven un ambiente positivo y una evaluación inclusiva contribuyen a un espacio donde el grupo de estudiantes se siente seguro para participar y expresar sus ideas. Esto se traduce en una mayor implicación en las actividades, tanto en el aula como en los espacios comunes.

La relación entre las entrevistas y las observaciones de aula y espacios comunes reluce un enfoque inclusivo y holístico en la educación. Reconocer la diversidad, utilizar estrategias inclusivas, fomentar la colaboración y abordar los desafíos institucionales son componentes clave para construir un entorno educativo donde todas las personas tengan la oportunidad de aprender y desarrollarse plenamente. Se evidencia que a medida que se continúan implementando estas prácticas y reflexionando sus sentidos, se avanza hacia una educación más inclusiva y equitativa.

Categoría: Práctica docente

Dimensión B - Prácticas educativas (planificaciones, acciones concretas en el aula), recursos didácticos y sistemas de apoyo

Colaboración: la docente PE 5 menciona la planificación en pareja, lo que fomenta un ambiente de co-creación y rompe con el aislamiento habitual entre docentes. Este enfoque permite el intercambio de ideas y la implementación de estrategias variadas que benefician a la diversidad de estudiantes. Esta colaboración se ve reflejada en la organización de actividades, donde se observa un esfuerzo consciente por integrar las experiencias y perspectivas de diferentes docentes y estudiantes.

Prácticas inclusivas en el aula: la práctica del "interrogatorio didáctico" mencionado por la docente PE 5 activa los conocimientos previos del grupo de estudiantes, promoviendo la participación. Las preguntas disparadoras facilitan que niños y niñas se sientan escuchados y valorados, elementos clave para una Educación Inclusiva.

El uso del juego como herramienta de enseñanza es destacado por varias docentes (PE 5, PE 6, PE 10), evidenciando un enfoque lúdico que facilita el aprendizaje y la interacción entre estudiantes, a la vez que se adaptan a diferentes estilos de aprendizaje.

Diversidad de recursos: las docentes utilizan diversos recursos didácticos que fortalecen las condiciones del aprendizaje y dan respuesta a las diferentes necesidades e intereses del grupo de estudiantes.

Formato y organización del aprendizaje: la disposición de estudiantes varía entre trabajo en grupo y actividades individuales, promoviendo tanto la colaboración como la autonomía. La diversidad de actividades, desde consignas colaborativas hasta ejercicios individuales, se alinea con el enfoque inclusivo y permite participar según sus intereses.

Clima evaluativo y participación: el clima en el aula es un factor determinante para la motivación. Se observa que una docente distendida facilita interacciones más significativas, genera seguridad, activa aspectos emocionales y de comportamiento, contribuyendo a un ambiente inclusivo.

Condiciones de accesibilidad: se observa un ambiente general positivo y acogedor, existen condiciones aún en proceso de continuar avanzando en la promoción y el acceso a la información y las actividades.

El análisis de las prácticas docentes, las observaciones en el aula y los espacios comunes revela un compromiso claro hacia una Educación Inclusiva. Acciones como fomentar la colaboración entre docentes, diversificar recursos y mantener un ambiente acogedor son esenciales para seguir avanzando en la transformación. La inclusión no es sólo una práctica, sino un proceso continuo de reflexión y adaptación a las necesidades de todas las personas como se visualiza en los grupos de cuarto año.

Categoría: Cultura institucional

Dimensión C - Educación inclusiva, cultura institucional, entorno educativo

En esta sección se relacionan las entrevistas sobre cultura institucional con las observaciones de aula y espacios comunes centrados en la Educación Inclusiva.

Entorno educativo y participación: las observaciones de aula indican que el ambiente es propicio para la interacción y el aprendizaje colaborativo. La disposición de estudiantes, tanto en filas como en grupos pequeños, favorece el trabajo en equipo. La maestra utiliza una variedad de formatos (oral, visual) que atienden a diferentes estilos de aprendizaje, lo que facilita la comprensión de la propuesta a trabajar. Esto

sugiere que el entorno permite la participación activa, un principio clave de la Educación Inclusiva.

Además, las observaciones en los espacios comunes, donde se destaca el trato respetuoso y la interacción entre estudiantes y docentes, reflejan un clima escolar agradable que fomenta la inclusión. La diversidad en las actividades recreativas y la participación de las familias en la vida escolar refuerzan este ambiente acogedor.

Cultura Institucional y Educación Inclusiva: las entrevistas resaltan una cultura institucional que prioriza la colaboración y la comunicación. La directora (PE 1) enfatiza la importancia de construir vínculos entre la escuela y las familias, lo que es esencial para una Educación Inclusiva. La presencia activa de las familias en la escuela sugiere un compromiso con la creación de un ambiente que acoge la diversidad. En la intención de incluir a todas las familias, se encuentran algunos desafíos en torno a la efectividad de la cultura de inclusión.

Colaboración y convivencia: la colaboración entre docentes, familias y estudiantes es un tema recurrente en ambas fuentes de datos. Las observaciones en el aula muestran un enfoque en el trabajo en equipo, mientras que las entrevistas destacan la importancia de los espacios de diálogo y coordinación para abordar las necesidades del estudiantado.

Clima Escolar y Educación Inclusiva: las observaciones reflejan un clima positivo que facilita el aprendizaje. La información de las entrevistas respalda esta observación, indicando que la escuela se esfuerza por crear un entorno que promueva la paz y la reflexión.

La interrelación entre las observaciones de aula, los espacios comunes y las entrevistas sobre la cultura institucional sugiere que la escuela está en camino hacia la Educación Inclusiva, y enfrenta desafíos que son esperables durante el proceso. Se evidencia la promoción de la colaboración y el diálogo, y la revisión de las prácticas

para asegurar que estudiantado y familias tengan la oportunidad de participar plenamente en la vida escolar. La sostenibilidad de estas prácticas inclusivas está nutrida por un compromiso identificado de dar la bienvenida a la diversidad y aprovechar la convivencia plural.

Análisis de la relación entre el Proyecto institucional, las observaciones de aula y la observación de espacios comunes del centro educativo

A continuación, se realiza la triangulación entre el Proyecto institucional, las observaciones de aula y la observación de espacios comunes del centro educativo desde la perspectiva de la Educación Inclusiva.

El Proyecto institucional establece que cada persona tiene derechos fundamentales y que la diversidad es una fortaleza. Este principio se refleja en las observaciones de aula, donde se promueve el trabajo en duplas y grupos pequeños, facilitando la interacción y el aprendizaje colaborativo. Asimismo, la atención a las necesidades emocionales y sociales en el aula es paralela al reconocimiento de la diversidad en los espacios comunes, donde se fomenta la socialización durante el recreo.

En relación a la cultura inclusiva, la creación de vínculos afectivos y positivos es clave en ambos contextos. El proyecto aboga por encuentros que fortalezcan la comunidad educativa, lo cual se ve en la observación de actividades recreativas que promueven la empatía y el respeto. La comunicación efectiva por parte de docentes resulta esencial en el aula y se refuerza en los espacios comunes, donde se observa un flujo significativo de interacciones respetuosas. El enfoque en la convivencia pacífica resulta desafiante, dado que la diversidad de orígenes de estudiantes plantea tensiones que el proyecto busca abordar mediante espacios de diálogo.

Estrategias identificadas: las estrategias del proyecto, como la creación de espacios de diálogo y el fomento de la colaboración, son observadas tanto en el aula como en los espacios comunes. La implementación de programas para desarrollar habilidades emocionales y sociales puede tener un impacto positivo en ambos contextos, reforzando la cultura inclusiva.

Aspectos a resaltar de las Observaciones de aula y espacios comunes del centro educativo:

1. Formato de Presentación de Información

El análisis revela que en el aula predomina el formato oral, complementado con apoyos visuales como pizarrones y fotocopias, lo cual facilita la comprensión. Por su parte, en los espacios comunes, la información está disponible en carteles y afiches, aunque su densidad puede dificultar el acceso.

2. Disposición de participantes

En el aula se observa que el estudiantado tiende a trabajar en sus lugares de forma individual, pero también en duplas y tríadas, lo que fomenta la interacción. Se combinan momentos de trabajo individual y en grupos pequeños, para promover una práctica colaborativa. En relación a los espacios comunes, se observa un flujo significativo de personas y actividades grupales durante el recreo, lo que promueve la socialización y la inclusión. Ambos entornos fomentan la colaboración y el respeto entre pares.

3. Organización física

La alternancia en la organización física del aula, que permite a estudiantes moverse y trabajar en diferentes configuraciones (semicírculo, mesas), se refleja en la amplitud de los espacios comunes, que facilitan la circulación. La escuela cuenta con un diseño accesible en su entrada, pero los pasillos del primer piso son estrechos, lo que en ocasiones dificulta la circulación. Esto resalta la importancia de un diseño accesible en ambos contextos para promover la movilidad y la inclusión. En los espacios comunes el juego y las actividades recreativas son promovidos, permitiendo la expresión emocional y la interacción social.

4. Actividades

Las diversas actividades observadas en el aula, como la elaboración de dibujos colaborativos y ejercicios de matemáticas, son paralelas a las actividades recreativas en los espacios comunes, donde se promueve el juego y la expresión emocional. Ambos contextos ofrecen oportunidades para que el estudiantado se involucre activamente y desarrolle habilidades sociales.

5. Uso de TICs

El uso limitado de tecnologías en el aula indica una oportunidad de mejora, que también se refleja en los espacios comunes, donde los recursos audiovisuales son escasos. Integrar más herramientas digitales en ambos entornos podría enriquecer el aprendizaje y facilitar el acceso a contenidos diversos.

6. Recursos y Apoyos

En el aula se observa un ambiente colaborativo donde estudiantes se apoyan mutuamente. De igual manera, en los espacios comunes, la interacción y el apoyo entre estudiantes y docentes son evidentes, lo que refuerza la cultura escolar inclusiva. En tal sentido, la colaboración entre pares y con la docente en el aula se complementa con la participación activa de la comunidad educativa en los espacios comunes. Ambos contextos promueven un ambiente donde las personas pueden apoyarse mutuamente, lo que es esencial para el aprendizaje colectivo.

7. Colaboración

La colaboración observada en el aula, tanto entre estudiantes como con docentes, se refleja en las interacciones cálidas y respetuosas en los espacios comunes. Fomentar estas relaciones es clave para crear un entorno donde todas las personas se sientan valoradas y respetadas, fortaleciendo el sentido de comunidad.

8. Clima evaluativo

El clima de distensión en el aula, que facilita la interacción y el aprendizaje, se puede observar también en los espacios comunes, donde las relaciones entre estudiantes y docentes son cálidas. Un ambiente positivo en ambos contextos es fundamental para la motivación y participación estudiantil, y un componente clave para el bienestar emocional.

9. Contenido

La variedad de contenidos abordados en el aula favorece un aprendizaje integral y significativo, incluyendo temas de valores y cultura, lo que se complementa con la convivencia de una diversidad de estudiantes en los espacios comunes. Se aprecia que la diversidad en el centro educativo enriquece la experiencia de vida.

10. Participación en la experiencia de aprendizaje

La participación activa del grupo de estudiantes en el aula, que crea un ambiente de disfrute, se refleja en la participación constante de la comunidad educativa en los espacios comunes. Ambos contextos son esenciales para que las personas se sientan valoradas y comprometidas con su aprendizaje. La participación en actividades recreativas es constante, lo que refuerza el sentido de pertenencia y comunidad.

La observación de los espacios de aula y comunes del centro educativo revela que existen prácticas inclusivas significativas en ambos contextos que son interdependientes. La colaboración, el trato respetuoso y la diversidad de actividades son pilares que, si se optimizan en todos los espacios, contribuirán a un entorno educativo más inclusivo y enriquecedor.

CAPÍTULO QUINTO

CONSIDERACIONES FINALES

El desarrollo de esta investigación y el análisis realizado sobre el proceso educativo en el centro escolar de Tiempo Extendido, ha permitido identificar una serie de fortalezas significativas que respaldan el camino hacia una práctica educativa más equitativa e inclusiva. A lo largo de este estudio, se ha evidenciado un firme y constante compromiso por parte de la comunidad educativa en la implementación de prácticas que fomentan la participación activa de todo el estudiantado, destacando la dedicación tanto de docentes como de directivos y personal administrativo en crear un entorno educativo más inclusivo y accesible.

Este compromiso se ve reflejado en la disposición para innovar, adaptar los métodos pedagógicos y promover prácticas con un enfoque centrado en la diversidad y en el desarrollo integral del estudiante. Además, se ha demostrado un esfuerzo continuo por parte de la comunidad educativa para garantizar que cada persona, independientemente de sus características individuales, reciba el apoyo necesario para lograr su máximo potencial. En este sentido, se destaca la importancia de seguir avanzando hacia una educación cada vez más personalizada, que reconozca y valore las particularidades de cada estudiante.

El análisis también subraya la capacidad del equipo educativo del centro para superar retos, reconocer áreas de mejora y buscar activamente soluciones que favorezcan la equidad en el aula. Si bien aún persisten algunos desafíos relacionados con las barreras estructurales y pedagógicas, el progreso hacia la inclusión y la equidad es evidente, y se percibe un compromiso compartido por todos los miembros del centro educativo para continuar avanzando en esa dirección.

5.1.1 Concepciones sobre Educación Inclusiva

En el centro educativo, la Educación Inclusiva se manifiesta a través de múltiples concepciones que abarcan no sólo a estudiantes con discapacidades, sino a aquellos con diversas necesidades emocionales, sociales y de aprendizaje. Los educadores muestran una comprensión de la inclusión desde un enfoque amplio, alineado con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), promoviendo un acceso equitativo para todo el estudiantado. A través de la Sala de coordinación docente, se invita a la reflexión y al diálogo, habilitando espacios donde se abordan las tensiones entre la atención a las dinámicas grupales y la personalización del aprendizaje. Este enfoque colaborativo permite que diferentes miradas se conjuguen, fortaleciendo la práctica inclusiva en el aula. Este proceso, que también atraviesa algunas tensiones, se visualiza y se encuentra en un movimiento de reflexión y revisión permanente.

La variedad de concepciones sobre la Educación Inclusiva da cuenta de la heterogeneidad existente, y del trabajo a partir de estas diversas miradas que contemplan la pluralidad desde una perspectiva inclusiva. De esta forma, la heterogeneidad presente refleja la riqueza del proceso inclusivo y la necesidad de un trabajo constante para construir una práctica educativa que integre y valore las diferencias desde un enfoque de accesibilidad, justicia y Derechos Humanos.

5.1.2 Práctica Docente

El equipo docente se mostró disponible e interesado durante todo el proceso de investigación. Siempre dispuesto a colaborar, compartiendo sus experiencias, bagajes y conocimientos acumulados en relación a la práctica docente en términos de Educación Inclusiva.

El análisis de la relación entre las concepciones de docentes y sus prácticas en el aula, siguiendo la línea de pensamiento de Pozo (2008), revela cierta brecha entre el discurso inclusivo y su implementación real. Aunque muchos educadores expresan un fuerte compromiso con la Educación Inclusiva y una comprensión teórica sólida de la misma, la traducción de estos principios en la práctica cotidiana es aún desafiante, en muchos casos, parcial o limitada.

Las observaciones muestran que se realizan esfuerzos por adaptar las metodologías a las necesidades del estudiantado, enfrentando las limitaciones formativas y de recursos, que desafían la implementación efectiva de prácticas inclusivas.

Las docentes mencionan la importancia de la flexibilidad en sus prácticas. Según PE 2, el ambiente es "diverso e inclusivo", permitiendo que cada educador aporte su estilo personal. Esta diversidad es un recurso valioso, no exento de desafíos para lograr una integración efectiva entre los distintos perfiles y las diferentes propuestas educativas. Podemos considerar que la flexibilidad en las prácticas docentes es un elemento clave en la escuela, permitiendo que cada educador aporte su estilo único a la enseñanza; lo que representa un facilitador de la diversidad.

En relación a la accesibilidad cognitiva, la observación del formato de presentación de la información revela que en el aula existe una utilización significativa de apoyos visuales y diversos. Se transita un camino hacia la mayor apertura en la comprensión de la accesibilidad, y en el entendimiento que su avance representa un beneficio para el colectivo en su conjunto. Esto se encuentra en proceso de fortalecimiento, dando continuidad a la diversificación de formatos para facilitar el acceso y la comprensión. La accesibilidad cognitiva se presenta de forma progresiva en los espacios para asegurar que todas las personas puedan interactuar de manera efectiva con su entorno.

5.1.3 Cultura Institucional

La cultura institucional desempeña un papel crucial en la materialización de la Educación Inclusiva. El estudio ha evidenciado una cultura escolar positiva, centrada en la colaboración, la reflexión y el fomento de un ambiente de respeto y valoración hacia la diversidad, y resalta la comunicación entre los actores de la comunidad educativa.

La cultura es dinámica y se adapta a cambios, lo que es evidente en el esfuerzo del centro educativo por fomentar un ambiente inclusivo. Las docentes valoran la importancia de la colaboración entre sí y con las familias, reflejando un sentido de identidad compartida. La Maestra Directora (PE 1) enfatiza la "cultura de la paz" y la reflexión, elementos que son vitales para crear un espacio seguro y positivo donde todas las personas se sientan valoradas.

La *identidad cultural* de la institución, según Aguado (2004), está ligada a la conexión que sienten los miembros con su grupo. En este contexto, el compromiso con una "identidad de escuela construida" da cuenta de una variedad de voces y experiencias. Se revela la construcción permanente de un sentido de pertenencia, esencial para que se tomen en cuenta las perspectivas y los aportes de todos los grupos dentro de la comunidad.

En el estudio se revela un deseo genuino de inclusión, y en este proceso, también se han identificado barreras para la participación equitativa de las familias en la vida escolar. Estos desafíos resaltan la importancia de continuar trabajando en la construcción de una cultura institucional inclusiva que no solo involucre a educadores, sino que permita una mayor integración en términos sociales, de las familias y otros actores comunitarios. Esto plantea interrogantes sobre cómo la escuela puede hacer que la participación sea más accesible y equitativa, reconociendo las realidades diversas de las familias. Además, la sostenibilidad de una cultura

inclusiva depende de la capacidad de la escuela para adaptarse a las necesidades cambiantes de la comunidad, lo que requiere una revisión constante de las prácticas y estructuras organizativas.

Un aspecto destacado en la cultura institucional es la práctica de "sostener" y "contener" tanto a docentes como a estudiantes, lo que indica una atención a las necesidades emocionales y sociales de la comunidad. Se identifica de forma nítida que los vínculos humanos y las relaciones interpersonales son asuntos de enorme relevancia en equipos directivos y docentes. Esto es coherente con la idea de que un clima escolar positivo contribuye a un mejor aprendizaje. Reflexionar sobre la sostenibilidad de esta cultura en el tiempo parece relevante.

El centro educativo es visible como un espacio dinámico, en constante transformación, donde se generan aprendizajes que enriquecen la práctica inclusiva. Resulta interesante, en este movimiento, la celeridad en la resolución de situaciones imprevistas que producen nuevos procesos de profundización de la experiencia de inclusión. La Secretaria (PE 3) resalta la necesidad de encontrar un equilibrio cada vez que una nueva situación se presenta, entre la creatividad y la organización, sugiriendo que una mayor claridad en la comunicación y en la gestión de actividades podría enriquecer la experiencia educativa, considerando que la escuela está permanentemente en transformación, reflexión y revisión de acuerdo a lo que sucede en ella y en el mundo social.

Por su parte, el enfoque en la colaboración con instituciones externas y la participación comunitaria resalta la importancia de ver la escuela como un agente activo dentro de su contexto social. La docente de taller (PE 10) menciona que el vínculo entre el equipo directivo y el colectivo docente es crucial para transmitir la cultura de la escuela. Esto sugiere que la orientación juega un papel fundamental en la construcción y mantenimiento de una cultura institucional inclusiva.

En esta discusión, se puede considerar que la cultura institucional del centro educativo muestra un compromiso significativo hacia la inclusión y la colaboración, así como prepondera los aspectos vinculares entre las personas y los distintos perfiles, en términos de respeto, cooperación y calidez. La problematización que se realiza va posibilitando en el tiempo que la inclusión sea sostenible para todos los miembros de la comunidad educativa y que se materialice en las prácticas. La promoción de una cultura inclusiva se instala en la capacidad de transformar las intenciones en acciones concretas y sostenibles.

5.2 La propuesta de Tiempo Extendido y la Cultura inclusiva

De acuerdo a lo estudiado en el centro educativo, el aumento del tiempo escolar puede contribuir a fortalecer una cultura inclusiva en varios aspectos:

- Fomento de la convivencia: los talleres y las clases permiten el desarrollo de una propuesta más extensa en términos horarios y también en aspectos de la calidad, se pueden organizar actividades de integración social, deportivas, artísticas, que promuevan la interacción positiva entre estudiantes de diferentes contextos, habilidades y culturas. Estas actividades, muchas veces impulsadas por talleristas, contribuyen a respetar y valorar la diversidad.
- Espacios para la reflexión y el diálogo: la jornada extendida habilita momentos para que el estudiantado participe en discusiones, debates y actividades de sensibilización sobre distintos temas relacionados con el cuidado del ambiente, los vínculos, los Derechos Humanos, que en la convivencia se suscitan como momentos dirigidos y otros de carácter espontáneo. Estas prácticas ayudan a construir una comunidad escolar cohesionada, reflexiva y promueve la inclusión.
- Prevención de la exclusión social: las actividades desarrolladas en el marco de los talleres, como deportes, música, arte, son esenciales para la integración social de

estudiantes que, de otro modo, podrían quedar marginados en el ámbito académico. Estos espacios brindan oportunidades para que todas las personas se sientan valoradas, independientemente de sus habilidades curriculares. Permite *ser y estar* desde un lugar diferente.

- Colaboración entre docentes: la extensión del tiempo escolar facilita la colaboración interdisciplinaria entre maestras, talleristas y otros profesionales (psicología, psicopedagogía, trabajo social) que trabajan en el centro educativo, a través de intercambios disciplinarios, metodológicos, de experiencias y recorridos, así como en la promoción de modelos de co-enseñanza, donde varios docentes trabajan juntos para planificar y pensar las prácticas. Esto no sólo beneficia al estudiantado, sino que promueve el aprendizaje profesional compartido entre docentes.

La intersección entre la propuesta de Tiempo Extendido y la práctica docente inclusiva tiene el potencial de transformar la situación educativa ya que ofrece más oportunidades para diversificar la enseñanza, atender la diversidad del estudiantado y construir una cultura institucional inclusiva.

5.3 Transferibilidad en el Contexto Educativo

El concepto de transferibilidad propuesto por Vallés (2012) se refiere a la capacidad de aplicar aprendizajes, experiencias o recomendaciones de un contexto específico a otros contextos similares. El autor señala que "la transferibilidad implica que lo aprendido en un entorno puede ser utilizado en otro, facilitando el proceso de aprendizaje y adaptación" (Valles, 2012).

En el ámbito educativo, esto implica que las prácticas y enfoques que demuestran ser efectivos en un ámbito pueden ser adaptados y utilizados en otros para reforzar y promover un aprendizaje más inclusivo y equitativo.

En el centro educativo analizado, se observan diversas prácticas y concepciones en relación con la Educación Inclusiva que son potencialmente transferibles a otros contextos. En la investigación se revelan esquemas significativos que pueden ser utilizados para fortalecer una cultura inclusiva en distintos ámbitos educativos.

Las consideraciones finales de este análisis apuntan a un proceso educativo en constante evolución, que ha logrado avances significativos en la implementación de la Educación Inclusiva y la transformación de prácticas para atender a la diversidad, y enfrenta desafíos en términos de recursos, formación docente y participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa. Estas consideraciones abren un espacio para la reflexión continua y la innovación en las prácticas inclusivas, reconociendo que la Educación Inclusiva es un proceso dinámico que contempla de forma constante las necesidades cambiantes de estudiantes y comunidades.

El equipo docente enfatiza la necesidad de reconocer los estilos de aprendizaje y la pluralidad de necesidades dentro del aula, teniendo en cuenta a la diversidad del estudiantado; lo que es pertinente para estudiantes con discapacidades, así como para aquellos con necesidades emocionales y sociales. Este enfoque puede aplicarse en otras instituciones que buscan diversificar su pedagogía desde la inclusión y los Derechos Humanos y ser más accesibles.

La práctica de la planificación y trabajo en pares observada entre docentes ilustra cómo la colaboración puede enriquecer la Educación Inclusiva. Esta estrategia es transferible a otros centros donde se busca facilitar un entorno menos jerárquico, más horizontal y colaborativo. Permite salir al docente del *aislamiento* para pensarse con otros y desarrollar su accionar incorporando este aprendizaje. En este sentido, el trabajo colaborativo entre docentes rompe la dinámica de aulas-islas en la que suelen estar inmersos cuando trabajan a puertas cerradas (Marchesi, Blanco y Hernández, 2014).

Las dinámicas de trabajo en grupo y la interacción positiva refuerzan la importancia de crear redes de apoyo tanto entre estudiantes como entre educadores, lo que puede replicarse en otras instituciones en términos de alianzas para la inclusión.

En la diversificación de formatos, el uso de una variedad de recursos educativos que promueven la accesibilidad es un aspecto clave a transferir, la incorporación de apoyos visuales y una propuesta que contempla la más adecuada comprensión del centro educativo resulta beneficioso para todas las personas en todos los ámbitos.

Se evidencia un clima escolar que promueve la interacción y el respeto, fundamental para el aprendizaje inclusivo. Se entiende que cada persona que integra el centro educativo cumple un rol en la composición de la cultura escolar, donde todas las voces son importantes. Fomentar dicha cultura en otras escuelas, fortaleciendo aspectos institucionales, vinculares y habilidades interpersonales, podría facilitar un ambiente en el cual cada individuo se sienta valorado y comprometido. Si esto logra ampliarse al resto del sistema, puede lograrse una inclusión cada vez más transversal, como un *activo* social.

El proyecto institucional refuerza el valor de la diversidad como fortaleza. Aplicar prácticas que consideren la diversidad emocional y social puede ser un modelo a seguir por otros educadores, haciendo transversal la inclusión en cualquier entorno educativo.

La conciencia del entorno físico y la adecuación de los espacios para un aprendizaje inclusivo son aspectos que pueden hacerse eco en diferentes ámbitos de la educación, proponiendo un diseño accesible y facilitador.

5.4 A modo de recomendación y proyecciones

El compromiso con la Educación Inclusiva en el centro educativo estudiado ha demostrado ser un proceso dinámico, complejo y esencial. A partir de las fortalezas identificadas en el contexto de transferibilidad, las recomendaciones y proyecciones formuladas apuntan a abordar las barreras persistentes para una inclusión efectiva.

Las relaciones construidas entre concepciones, prácticas y cultura institucional muestran que el centro educativo ha hecho avances significativos hacia la inclusión. La interdependencia del entorno de aula y de los espacios comunes del centro educativo subraya la importancia de optimizar la accesibilidad cognitiva y pedagógica. Al abordar estos aspectos, se puede avanzar hacia una cultura inclusiva más robusta, donde todas las personas se sientan valoradas y apoyadas en su proceso educativo. Es fundamental que la información sea presentada de manera accesible en los distintos espacios.

A continuación, se presentan algunas proyecciones para avanzar en la accesibilidad e inclusión:

1. Desarrollo profesional continuo: implementar programas de formación específica en Educación Inclusiva que proporcionen a los equipos del centro las herramientas necesarias para reflexionar, revisar y fortalecer su práctica.
2. Participación familiar accesible: ajustar las iniciativas de participación familiar a las diversas realidades socioeconómicas y culturales, ayuda a crear una red de apoyo más amplia que respalde el aprendizaje inclusivo en las diferentes trayectorias de vida. Este aspecto puede ser visto como una extensión hacia el ámbito comunitario de las dinámicas de interacción observadas en el centro, donde la diversidad de voces se valora.

3. Fortalecimiento de recursos y accesibilidad: aumentar y continuar diversificando los recursos pedagógicos es fundamental. La inversión en tecnologías accesibles, apoyos y soportes responde a la necesidad de ajustar el entorno educativo a una diversidad real, actual y a las distintas necesidades de las personas. En términos de accesibilidad, teniendo en cuenta las condiciones físicas de circulación, sitios de acceso, puertas y baños, así como la iluminación y acústica. En relación a la señalética, profundizar en sintonía con los criterios de accesibilidad y Diseño Universal, una señalización clara y sencilla favorece la circulación segura y autónoma de todas las personas. La información y la comunicación accesibles permiten generar condiciones para que más personas se sientan bienvenidas.

4. Evaluación continua: elaborar en conjunto un sistema de evaluación con aportes de las diferentes miradas y roles, que permita reflexionar sobre las prácticas, y adaptar las estrategias según las necesidades del estudiantado y la comunidad educativa en el tiempo. Este proceso permite identificar fortalezas y desafíos del propio funcionamiento, de las prácticas y políticas institucionales, junto a una ruta clara para capitalizar lo construido. Para lograr procesos reflexivos efectivos es fundamental una valoración del proceso que se está desarrollando, mediante la autocrítica que oriente o reoriente los procesos.

5. Sistematización de buenas prácticas: registrar y sistematizar buenas prácticas promueve la reflexión crítica sobre lo que se está haciendo en el centro educativo, lo que resulta esencial para el empoderamiento de los equipos docentes; así como para ajustar y mejorar continuamente las prácticas, asegurando que se adapten a la diversidad. Una buena práctica en Educación Inclusiva requiere integrar varias dimensiones, como ajustes razonables y flexibilidad curricular, uso de tecnologías de apoyo y mecanismos para el desarrollo profesional docente, evaluación desde una perspectiva inclusiva, promoción de la participación y autonomía, creación de un entorno inclusivo, participación de familias y en redes comunitarias de colaboración.

Documentar esta historia podría ser enriquecedor ya que en el centro educativo se conjugan varios de los factores mencionados.

6. Fomento de la colaboración: la colaboración entre docentes, familias y la comunidad, es importante sostenerla como prioridad. Crear espacios de diálogo donde todos los actores se sientan valorados y escuchados contribuirá a una cultura más inclusiva y solidaria.

Las experiencias y prácticas observadas en el centro educativo pueden guiar las acciones a implementar en otros contextos. La creación de un entorno educativo que priorice la colaboración, la diversidad y el respeto es el camino hacia una Educación Inclusiva efectiva. La continuidad de este proceso involucra un compromiso activo y colectivo, donde todos los actores asuman su rol en la construcción de un espacio donde cada estudiante pueda aprender y desarrollarse plenamente.

5.5 Reflexiones en términos de Justicia educativa y Educación Inclusiva

La Educación Inclusiva es un Derecho Humano fundamental, por tanto, junto con la justicia educativa, son conceptos esenciales en la discusión sobre la equidad en el ámbito educativo. Ambos conceptos se entrelazan, ya que la primera es una manifestación práctica de la justicia educativa. Esta busca garantizar las mismas oportunidades para aprender, participar y progresar en el entorno educativo, lo cual es un aspecto central de la justicia educativa, que proporciona el encuadre para abogar por la equidad y la igualdad de oportunidades para todas las personas.

A partir de lo desarrollado en este trabajo, ambos conceptos son esenciales para construir un sistema educativo equitativo, capaz de responder y dar la bienvenida a la diversidad de sus estudiantes. La justicia educativa requiere un enfoque que reconozca y actúe sobre las diferencias contextuales y las barreras

sistémicas que perpetúan las desigualdades. Implica, por tanto, una reforma profunda en las estructuras educativas para garantizar que todas las personas tengan una oportunidad real para desarrollar su potencial y participar plenamente en la sociedad. La justicia educativa es inseparable de un compromiso con la equidad cultural y el derecho a la educación como un bien común, por lo que conlleva una transformación cultural profunda, en actitudes, concepciones y valores tanto de docentes como de la sociedad en su conjunto hacia la comprensión de la diversidad como oportunidad.

En el contexto actual, la interconexión y la diversidad cultural juegan un papel clave en la configuración de los sistemas educativos, ya que la educación debe adaptarse a un mundo cada vez más diverso, y esto implica repensar la práctica docente, los contenidos curriculares y las estrategias pedagógicas para contemplar diferentes perspectivas culturales y sociales; y distintos intereses. La justicia social también pasa por reconocer y promover las identidades culturales, étnicas y sociales del estudiantado y la comunidad, asegurando que se sientan valorados y representados en el ámbito educativo.

La reflexión lleva a pensar que la Educación Inclusiva y la justicia social no son metas a alcanzar en un futuro lejano, sino que deben ser vistas como procesos continuos de transformación que requieren un compromiso integral de todos los actores del sistema educativo: docentes, estudiantes, familias y políticas públicas.

La Educación Inclusiva no es un concepto abstracto, es una realidad que se materializa en la interacción cotidiana, en las decisiones pedagógicas y en las relaciones que establecemos, y lo que es fundamental: influye directamente en la vida de las personas.

Con este enfoque, se augura un futuro prometedor en el que la educación en este centro educativo no sólo sea accesible e inclusiva, sino también profundamente enriquecedora y transformadora para todos sus estudiantes.

APÉNDICES

APÉNDICE 1: Pautas de entrevista

1. Equipo de Dirección (Directora, Subdirectora, Secretaria)
2. Maestra de clase
3. Docente de taller

1. Pauta de entrevista: Integrante de equipo de Dirección

A. Datos de la persona entrevistada | Trayectoria | Formación

Nombre y Apellido:

1. ¿Cuántos años hace que se desempeña como docente? ¿Cómo -directora, subdirectora, secretaria-? ¿En ese rol en esta escuela?
2. ¿Cuál es su formación profesional? Grado y posgrado
3. ¿Ha realizado cursos específicos en la temática de “atención a la diversidad”? (a modo de ejemplo Educación Inclusiva y/o Diseño Universal para el Aprendizaje DUA) Especificar de qué se trataron los cursos.

B. Datos generales del centro educativo. Presentación general de la escuela

4. ¿Cómo caracteriza a la escuela en términos generales?
5. ¿Cómo se compone el equipo de trabajo? (Docentes y no docentes) ¿Cómo caracteriza el trabajo docente en la institución? ¿se trabaja en equipo? ¿solos? ¿coordinan? ¿Considera que se apoyan/acompañan en la enseñanza?
6. ¿Cuántos estudiantes tiene la escuela? ¿Cómo caracteriza al estudiantado en términos generales?
7. ¿La escuela cuenta con proyecto de centro? ¿Cómo surgió, de qué se trata y cuáles son sus objetivos?
8. ¿Considera que el centro educativo es accesible? (se refiere a accesibilidad cognitiva)

9. ¿Qué otras instituciones u organizaciones hay en la zona? ¿Cómo es la relación de la escuela con ellas?

C. Concepciones educativas y Educación Inclusiva

10. ¿Cómo piensa la Educación Inclusiva?

11. ¿Considera que el centro educativo desarrolla acciones para abordar la diversidad del estudiantado? ¿cuáles son esas acciones?

D. Prácticas educativas, recursos didácticos y sistemas de apoyo

12. ¿Cuáles son las prácticas educativas que propone el centro educativo para atender a la diversidad?

13. ¿Los recursos didácticos son presentados de forma que la información pueda ser captada por todo el estudiantado? ¿cómo?

14. ¿Los materiales son adecuados para los estilos de aprendizaje del estudiantado?

15. ¿Considera que docentes cuentan con la formación y las herramientas necesarias para la atención a la diversidad?

E. Características del alumnado de cuarto año

16. ¿Qué cantidad de estudiantes están inscriptos cursando cuarto año?

17. ¿Cómo se compone en términos generales el estudiantado de cuarto año de la escuela?

18. ¿Existen personas que no aprendan con los ritmos y tiempos esperados de acuerdo al programa de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria? ¿Cuántos? ¿Por qué piensa que se da esa situación?

19. ¿Puede mencionar si entre los diversos estilos de aprendizaje de las personas hay estudiantes con discapacidad? ¿y con superdotación? ¿y migrantes? ¿con alguna otra particularidad?

F. Estrategias educativas de centro | estrategias institucionales

23. ¿Cuál es la propuesta educativa que la escuela plantea para dichas personas?

24. ¿Existen estrategias institucionales para el trabajo con dichos estudiantes? Describa en qué consisten.

25. En su trayectoria formativa, ¿ha realizado formación específica en el trabajo con estudiantes con discapacidad? ¿Qué referentes teóricos considera que resultan relevantes para tener en cuenta en esta temática?

26. Además del trabajo particular con estos estudiantes, ¿puede mencionar si se diseñan estrategias en clave de centro educativo para lograr una propuesta accesible a todos/as? ¿cuáles?

G. Cultura institucional y entorno educativo

27. ¿Considera que el centro educativo recibe y da la bienvenida a estudiantes en diversas situaciones? (por ejemplo, personas con discapacidad, personas migrantes, personas con superdotación)

28. ¿El entorno educativo (la propuesta general) permite la participación de la diversidad del estudiantado? ¿permite la presencia de la diversidad del estudiantado? ¿permite los logros en el aprendizaje?

29. ¿Considera que la propuesta pedagógica del centro contempla la heterogeneidad del estudiantado?

30. ¿Considera que las demás personas del equipo educativo (maestras, técnicas, etcétera) se sienten respaldadas por la Dirección?

31. ¿Existen instancias de encuentro o reuniones donde se aborden temas de importancia para el equipo educativo? ¿cuáles y con qué frecuencia?

32. ¿Qué opinión le merece que la diversidad del estudiantado conviva en un mismo espacio educativo, en una misma aula?

33. ¿Cómo definiría la cultura institucional de este centro educativo?

34. A continuación, puede desarrollar otros aspectos que usted considere importantes en la gestión educativa

2. Pauta de entrevista: Maestra de clase

A. Datos de la persona entrevistada | Trayectoria | Formación

Nombre y Apellido:

1. ¿Cuántos años hace que se desempeña como docente? ¿En qué año egresó del instituto Normal?
2. ¿Qué cargo desempeña actualmente? ¿Cuántos años hace?
3. ¿Cuántos años hace que trabaja en esta escuela?
4. En su trayectoria formativa: ¿ha realizado formación específica en relación con “atención a la diversidad”? (a modo de ejemplo, en la temática de Educación Inclusiva y/o Diseño Universal para el Aprendizaje DUA) Especificar de qué se trataron los cursos

B. Características del alumnado (caracterización del alumnado, en general, para luego centrarnos en la atención a la diversidad y los estilos de aprendizaje)

5. ¿Cómo se caracteriza el estudiantado de cuarto año con el que trabaja actualmente?
6. ¿Cómo es en general el proceso de aprendizaje de estas personas?
7. ¿Cuántos estudiantes de su clase se enfrentan a barreras en su proceso de aprendizaje? ¿Qué tipos de barreras enfrentan?
8. ¿Estas personas precisan una atención diferencial o apoyos desde la enseñanza? ¿cuáles a tu parecer? O si los ritmos son distintos, los tiempos, las inquietudes.
9. ¿Presenta diferencias con respecto al resto del grupo?

C. Concepciones sobre Educación inclusiva y atención a la diversidad

10. ¿Cómo piensa la Educación Inclusiva?
11. ¿Cómo definiría la atención a la diversidad?
12. ¿Considera que existen personas destinatarias de una perspectiva de Educación Inclusiva?

13. ¿Hay lineamientos específicos para trabajar la atención a la diversidad? ¿Quién los realiza? Describa en qué consisten.

15. ¿Qué fortalezas y que desafíos visualiza en relación a la Educación Inclusiva en este centro escolar?

16. ¿Cuál considera que es el rol de la maestra de clase en el trabajo con la diversidad?

D. Organización de la enseñanza y estrategias educativas (Se pregunta cómo piensa la enseñanza en general y en el caso de las personas con discapacidad; metas y objetivos educativos, metodología de trabajo, recursos educativos, evaluación).

Ahora vamos a hablar de la enseñanza en su clase:

17. ¿Cuáles son los objetivos del trabajo?

19. Cuénteme ¿Cómo sería un día de trabajo con su clase?

20. ¿Qué recursos pedagógicos emplea en el desarrollo de su enseñanza?

21. ¿Podría mencionar las metodologías de enseñanza que utiliza?

22. Considerando las barreras para el aprendizaje y la participación ¿Se realizan ajustes? ¿Quién los realiza? ¿Qué tipo de ajustes podría señalar?

23. ¿Qué estrategias educativas identifica como facilitadoras del proceso de aprendizaje del estudiantado?

24. ¿Incluye Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el trabajo escolar? ¿Cuáles? ¿Asisten de alguna manera el trabajo?

25. ¿Le parece que vale la pena la inclusión de este tipo de tecnología en la educación? ¿Y en relación a la atención a la diversidad?

26. ¿Cómo se lleva a cabo la evaluación del estudiantado que se enfrenta a barreras en el aprendizaje?

27. ¿Identifica referentes teóricos que resultan relevantes para tener en cuenta en esta temática?

28. ¿Se prevé la interacción entre pares en la planificación de las actividades? Si la respuesta es afirmativa, mencione qué tipo de actividades y cómo se da la interacción.

29. ¿El programa escolar realiza alguna sugerencia o propuesta al respecto?

30. Sabemos que existen docentes a cargo de talleres ¿Cuál es el rol de estos talleristas?

31. ¿Cómo aportan los talleres al proceso educativo del estudiantado? ¿Qué estrategias identifica como facilitadoras del proceso de aprendizaje?

32. ¿Conoce cómo se realiza la evaluación de los talleres? En caso afirmativo, describa.

E. Prácticas educativas, recursos didácticos y sistemas de apoyo

33. ¿Cuáles son las prácticas educativas que se proponen para atender a la diversidad?

34. ¿Los recursos didácticos y materiales son presentados de forma que la información pueda ser captada por todo el estudiantado?

35. ¿Existen tipos de recursos y apoyos según los estilos de aprendizaje de todo el grupo de estudiantes?

F. Cultura institucional y entorno educativo

36. ¿Considera que el centro educativo recibe y da la bienvenida a estudiantes en diversas situaciones? (por ejemplo, personas con discapacidad, personas migrantes, personas con superdotación)

37. ¿El entorno educativo (la propuesta general) permite la participación de la diversidad del estudiantado? ¿permite la presencia de la diversidad del estudiantado? ¿permite los logros en el aprendizaje?

38. ¿Considera que la propuesta pedagógica del centro contempla la heterogeneidad del estudiantado?

49. ¿Considera que las demás personas del equipo educativo (maestras, técnicas, etcétera) se sienten respaldadas por la Dirección?

40. ¿Existen instancias de encuentro o reuniones donde se aborden temas de importancia para el equipo educativo? ¿cuáles y con qué frecuencia?

41. ¿Qué opinión le merece que la diversidad del estudiantado conviva en un mismo espacio educativo, en una misma aula?

42. ¿Considera que el centro educativo le da importancia a las condiciones de accesibilidad?

43. ¿Cómo definiría la cultura institucional del centro educativo?

44. A continuación, puede desarrollar otros aspectos que usted considere importantes en relación a la atención a la diversidad del estudiantado.

3. Pauta de entrevista: Docente de taller

A. Datos de la persona entrevistada | Trayectoria | Formación

Nombre y Apellido:

1. ¿Cuál es su formación de grado?

2. ¿Qué cargo desempeña actualmente? ¿Cuántos años hace?

3. ¿Con cuántos grupos trabaja este año?

4. En su trayectoria formativa: ¿ha realizado formación específica en relación a la “atención a la diversidad”? (a modo de ejemplo, en la temática de Educación Inclusiva y/o Diseño Universal para el Aprendizaje DUA) Especificar de qué se trataron los cursos

B. Características del estudiantado

5. ¿Cómo se caracteriza el estudiantado de cuarto año con el que trabaja actualmente?

6. ¿Cómo es en general el proceso de aprendizaje de estas personas?

7. ¿Hay estudiantes con discapacidad?

8. ¿Qué tipos de desafíos se presentan? ¿A qué se deben?

C. Características y funciones del docente de taller

10. ¿Cuál es su rol en esta escuela y cuáles son las prácticas que desarrolla? ¿cuál es su carga horaria semanal en este rol?

11. ¿Cómo define su trabajo con los cuartos años?

12. ¿Cuáles metodologías utiliza durante sus talleres?
13. ¿Cuál es la propuesta de modalidad de trabajo pretendida para su rol por la inspección? ¿es posible llevarla a cabo en la práctica?
14. ¿Considera que su rol está más enfocado a la atención a situaciones específicas o a nivel del entorno educativo?
15. ¿Recibes demandas de la maestra de clase? en caso afirmativo, ¿cuáles son estas demandas?
16. ¿Cómo promueve la participación del estudiantado de cuarto?

D. Estrategias educativas

17. Describa cómo es su trabajo ¿Cómo piensa y organiza su plan de trabajo? ¿Cómo piensa la enseñanza de sus estudiantes?
18. ¿Cuáles son los objetivos en el trabajo?
19. Cuénteme ¿Cómo sería una jornada de trabajo en su taller?
20. ¿Qué medios y recursos pedagógicos se emplean?
22. ¿Podría mencionar las metodologías que utiliza?
23. Considerando las barreras para el aprendizaje y la participación ¿Se realizan ajustes? ¿Quién los realiza? ¿Qué tipo de ajustes podría señalar?
24. ¿Qué estrategias educativas identifica como facilitadoras del proceso de aprendizaje del estudiantado?
25. ¿Incluye Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el trabajo escolar? ¿Cuáles? ¿Asisten de alguna manera al trabajo?
26. ¿Le parece que vale la pena la inclusión de este tipo de tecnología en la educación? ¿Y en relación a la atención a la diversidad?
27. ¿Cómo se lleva a cabo la evaluación del estudiantado que se enfrenta a barreras en el aprendizaje?
28. ¿Identifica referentes teóricos que resultan relevantes para tener en cuenta?

E. Exploración sobre las concepciones

29. ¿Cómo piensa la Educación Inclusiva?
30. ¿Cómo definiría la atención a la diversidad?
31. ¿Considera que existen personas destinatarias de una perspectiva de Educación Inclusiva?
32. ¿Hay lineamientos específicos para el trabajo? ¿Quién los realiza? Describa en qué consisten. ¿El programa escolar realiza alguna sugerencia o propuesta al respecto?
33. ¿Qué fortalezas y qué debilidades visualiza en relación a la Educación Inclusiva en este centro escolar?

F. Prácticas educativas, recursos didácticos y sistemas de apoyo

34. ¿Cuáles son las prácticas educativas que propone para atender a la diversidad?
35. ¿Los recursos didácticos y materiales son presentados de forma que la información pueda ser captada por todo el estudiantado?
36. ¿Existen tipos de recursos y apoyos según los estilos de aprendizaje del grupo de estudiantes?
37. ¿Sabe si existen vínculos o alianzas con otras instituciones o centros de recursos para recibir apoyos?

G. Cultura institucional y entorno educativo

38. ¿Considera que el centro educativo recibe y da la bienvenida a estudiantes en diversas situaciones? (por ejemplo, personas con discapacidad, personas migrantes, personas con superdotación)
39. ¿El entorno educativo (la propuesta general) permite la participación de la diversidad del estudiantado? ¿permite la presencia de la diversidad del estudiantado? ¿permite los logros en el aprendizaje?
40. ¿Considera que la propuesta pedagógica del centro contempla la heterogeneidad del estudiantado?

41. ¿Se siente respaldada en su labor por la Dirección del centro educativo? ¿de qué manera?

42. ¿Considera que las demás personas del equipo educativo (maestras, técnicas, etcétera) se sienten respaldadas por la Dirección?

43. ¿Existen instancias de encuentro o reuniones donde se aborden temas de importancia para el equipo educativo? ¿cuáles y con qué frecuencia?

44. ¿Qué opinión le merece que la diversidad del alumnado conviva en un mismo espacio educativo, en una misma aula?

45. ¿Considera que el centro educativo le da importancia a las condiciones de accesibilidad?

46. ¿Cómo definiría la cultura institucional de este centro educativo?

47. A continuación, puede desarrollar otros aspectos que usted considere importantes en relación a la atención a la diversidad del estudiantado.

APÉNDICE 2: Consentimiento informado

Por medio de la presente, dejo constancia de mi participación voluntaria en relación al suministro de información y acceso al contexto de clase para contribuir a la realización del proyecto de tesis realizado por la Lic. Carolina Sanguinetti Di Paulo en la Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y prácticas en Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – Universidad de la República).

Dicho proyecto de tesis tiene como propósito conocer el abordaje de la perspectiva de Educación Inclusiva en un centro de educación primaria pública en relación a las prácticas docentes y la cultura institucional. Se espera que participen de este estudio directoras, maestras y roles técnicos de la Escuela primaria de dos grupos de cuarto año.

Se les solicitará a todas las personas participantes una entrevista de aproximadamente una hora de duración que será grabada. Asimismo, en esta investigación se contempla la realización de observaciones de aula y de espacios comunes.

En todos los casos la identidad de las personas informantes será protegida y oportunamente codificada; y se señala que aquellos datos o información que pueda identificar al participante serán manejados confidencialmente.

Su firma en este documento significa que acuerda con lo informado previamente en esta nota. Se me informó que:

- se abordará el proceso de investigación de valor académico generando un vínculo ameno desde el respeto, la responsabilidad y la ética profesional
- se tomarán los recaudos necesarios para garantizar la confidencialidad de los datos personales
- se brindará toda la información que sea posible sobre los procedimientos y propósitos de la investigación antes y durante la misma. Por cualquier consulta puede comunicarse a csanguinetti87@gmail.com
- cuando finalice la investigación, se realizará una instancia de encuentro con el centro educativo, en la que se compartirán los resultados obtenidos de la misma

Fecha | Firma y aclaración de la persona participante

Lic. Carolina Sanguinetti Di Paulo

APÉNDICE 3: Guía para el registro de las Observaciones de aula

Análisis de tareas - Estructura académica y disposición de recursos para la experiencia de aprendizaje en aula

N°	Tarea	Formato/s en que docente presenta la información*	Disposición de participantes para la tarea	Organización Física	Actividad	Uso de TIC	Recursos / Apoyos	Colaboración	Clima evaluativo	Contenido	Participación en la experiencia de aprendizaje	Observaciones
1												
2												
3												

* Referencias para la presentación de la información

1. Oralmente
2. Escrita en el pizarrón
3. Escrita en papel
4. A través de video
5. A través de audio
6. Otro recurso/ actividad

APÉNDICE 4: Guía de Observación para espacios comunes del centro educativo

Cultura inclusiva en espacios comunes del centro educativo

Esta guía está estructurada para facilitar la comprensión y el análisis de la cultura inclusiva en los espacios comunes de la escuela, asegurando que cada aspecto sea claro y relevante para la observación. Este formato ofrece un enfoque práctico para evaluar a través de la observación directa, permitiendo al investigador obtener datos significativos sin necesidad de recursos adicionales.

Se organiza en tres aspectos: Construir una Comunidad, Formas de Relacionamento, Condiciones de Accesibilidad.

Aspecto A: Construir una Comunidad

A.1 Acogida

- ¿Las personas se sienten bienvenidas en la escuela?
- ¿Es amigable el primer contacto que tienen con el entorno escolar?
- ¿La escuela está diseñada para recibir y celebrar la diversidad del alumnado?
- ¿La información sobre la escuela es accesible para todos, incluyendo personas con diferentes idiomas y discapacidades? (Ej.: ¿Está disponible en braille, audio, video o con letras grandes?)
- ¿Hay intérpretes de lengua de señas y otros idiomas para alumnos que lo necesiten?
- ¿Los documentos y folletos de la escuela reflejan el compromiso de responder a la diversidad del alumnado?
- ¿Los canales de comunicación de la escuela (boletín, revista) incluyen los intereses de toda la comunidad escolar?
- ¿La escuela valora y muestra las culturas locales y de migrantes a través de símbolos y exposiciones?
- ¿Se realizan rituales o actos para dar la bienvenida o despedir a estudiantes y personal?

Observaciones

Aspecto B: Formas de Relacionamiento

B.1 Trato Respetuoso

- ¿Se trata a todos con respeto?
- ¿Docentes y estudiantes se respetan mutuamente?
- ¿Los docentes se tratan con respeto entre ellos?
- ¿Los estudiantes se respetan entre sí?

B.2 Desarrollo de Actividades

- ¿Cómo se trabaja en conjunto?
- ¿Hay colaboración entre docentes?
- ¿Se promueve el trabajo conjunto entre estudiantes?
- ¿Existen actividades colaborativas entre docentes y estudiantes?
- ¿Hay actividades compartidas en el patio?

B.3 Participación

- ¿Cómo participan todos en la comunidad?
- ¿Participan tanto docentes como estudiantes?
- ¿Hay estudiantes que se sientan aislados?

Observaciones

Aspecto C: Condiciones de Accesibilidad

Este aspecto contiene elementos y formas de medir que pueden implementarse sólo mediante la observación del investigador en el campo:

C.1 Ingreso al Centro Educativo

- Elementos a Observar:

- Existencia de rampas y su estado (sin obstáculos, bien mantenidas).
- Puertas: ancho y modalidad de apertura.
- Señalización en la entrada (claridad y visibilidad).

Formas de Medir:

- Evaluación Visual: Comprobar si hay rampas y su condición (funcional o deteriorada).
- Test de Accesibilidad: Observar la facilidad con la que diferentes personas (incluyendo aquellas con movilidad reducida) pueden ingresar.
- Revisión de Señalización: Verificar si los letreros son visibles y legibles desde una distancia razonable (tamaño de letra, color, contraste).

C. 2 Desplazamiento por el Centro

- Elementos a Observar:
- Ancho de pasillos y caminos (sin obstrucciones).
- Existencia de barandillas o soportes en escaleras.
- Diseño de espacios (fácil circulación).

Formas de Medir:

- Recorrido de Observación: Caminar por los pasillos y anotar la amplitud y presencia de obstáculos.
- Observación del Tráfico Estudiantil: Contar la cantidad de estudiantes que se detienen o necesitan ayuda al moverse por el espacio.
- Identificación de Áreas de Congestión: Observar si hay puntos críticos donde el flujo se ralentiza.

3. Acceso a Salones

- Elementos a Observar:
- Puertas de acceso (dimensiones y mecanismo de apertura).

- Mobiliario en los salones (espacio para moverse, disposición).
- Accesibilidad de materiales y recursos (libros, tecnologías).
- Formas de Medir:
 - Inspección Visual: Observar y medir el ancho de las puertas y la facilidad de apertura.
 - Distribución del Mobiliario: Evaluar si los estudiantes pueden moverse libremente entre los escritorios y otras áreas.
 - Observación de Interacciones: Notar si algunos estudiantes tienen dificultades para acceder a materiales o participar en actividades debido a la disposición del salón.

4. Cartelera y Folletería

- Elementos a Observar:
 - Altura y ubicación de cartelera.
 - Variedad de formatos de la información (texto, imágenes).
 - Frecuencia de actualización de la información.
- Formas de Medir:
 - Accesibilidad Visual: Anotar la altura de las cartelera y si son legibles desde diferentes puntos del espacio.
 - Contenido y Diversidad: Revisar la diversidad de información y su relevancia para toda la comunidad escolar.
 - Rotación de Material: Observar con qué frecuencia se actualizan los carteles y folletos.

5. Comunicación

- Elementos a Observar:
 - Métodos de comunicación utilizados (señales, gráficos).
 - Presencia de recursos audiovisuales (proyectors, pantallas).

- Oportunidades de interacción para todos los estudiantes.
- Formas de Medir:
 - Evaluación de Recursos: Anotar la disponibilidad y accesibilidad de recursos comunicativos en espacios comunes.
 - Interacciones Observadas: Observar cómo se comunican los estudiantes entre sí y con el personal.
 - Claridad en la Comunicación: Evaluar si los mensajes son claros y accesibles para todos los grupos.

Observaciones

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, S. (2018). Agenda de derechos en Uruguay: Acontecimiento, biopolítica, inmunidad y fuerza de ley. *Atenas Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 18 (1), 51-69. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ainscow, M., Booth, T., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Alba Pastor, C. (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de Enseñanza Inclusivas*. Ediciones Morata.
- Alba Pastor, C. (2012). *El Diseño Universal para el Aprendizaje: Un enfoque inclusivo para la educación*.
- Alba Pastor, C. (2011). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo. DUALETIC*.
- Almeida, M., Angelino, M., Kipen, E., Lipschitz, A., Marmet, M., Rosato, A. y Zuttión, B. (2010). Nuevas retóricas para viejas prácticas: Repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensión y abordaje de la discapacidad. *Revista Política y Sociedad*, 47 (1), 27-44.
- Administración Nacional de Educación Pública (2013). *Circular N° 108*. Consejo de Educación Inicial y Primaria ANEP.
- Administración Nacional de Educación Pública (2010). *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Quinquenio 2010-2014* ANEP.

- . Administración Nacional de Educación Pública (2005). Monitoreo de proyectos de mejoramiento educativo. Inclusión y transformación de prácticas ANEP.
- . Angenscheidt, L., y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243.
- . Amartya Sen. (1999). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- . Arap, A. (2015). Actitud docente e inclusión educativa: un estudio de caso sobre la influencia de la actitud en la práctica docente en clases "inclusivas". Trabajo de grado. Universidad de San Martín. Repositorio de la universidad.
- . Aravena, M., et al., (2006). La investigación cualitativa en la educación: Contexto y significados en las prácticas educativas.
- . Ardoino, J. (1997, noviembre 4). La implicación. Conferencia impartida en el Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- . Arias-Valencia, S., y Peñaranda, F. (2015). La ética en la investigación cualitativa: Justicia, autorreflexión y coherencia en la práctica investigativa.
- . Arfuch, L. (1995). La entrevista en profundidad: Técnica y teoría en la investigación cualitativa.
- . Armijo-Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22 (3), 151-176.
- . Arnaiz, P., de Haro, I., & Garrido, S. (1999). Educación intercultural: Un enfoque para el siglo XXI. Editorial La Muralla.
- . Arocena, F., & Aguiar, S. (2017). Tres leyes innovadoras en Uruguay: Aborto, matrimonio homosexual y regulación de la marihuana. *Revista de Ciencias Sociales*, 30 (40), 43-62.
- . Arroyo González, A. (2013). Educación intercultural y educación inclusiva: Un enfoque hacia la diversidad cultural y el pluralismo educativo. Editorial Narcea.
- . Barcia Fuentes, A. (2016.). *Concepciones y estrategias educativas en el trabajo con alumnos con dificultades de aprendizaje: estudio de caso en el primer nivel de una*

escuela de educación común. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología.

- Belinchón, M., et al. (2014). *Accesibilidad cognitiva en centros educativos. Guías prácticas de orientaciones para la inclusión educativa*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España.
- Blanco, R. y Duk, C. (2019). *Conmemoración de la Conferencia Mundial de Salamanca y su Influencia en América Latina*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13 (2), 17-23.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión: desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva (CSIE).
- Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. Routledge.
- Bordoli, E. (2012). *Nuevos formatos escolares: entre la integración y la estigmatización de los sujetos pedagógicos en Serna, M. (Coord.) (2012): Exclusión y vulnerabilidad social en debate*.
- Bordoli, E., y Martinis, P. (Coords.) (2022). *Impulso y freno en la producción del derecho a la educación en la enseñanza básica. Implicancias de los ciclos políticos y la crisis sociosanitaria*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República.
- Bravo Cópola, L. I. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de los equipos directivos de los centros educativos de la Dirección Regional de Enseñanza de Cartago en Costa Rica*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.
- Calderón Almendros, I. (2003). *La diversidad en el currículo: Un enfoque inclusivo para el aprendizaje*. Editorial Graó.
- Calvo, J. (Coord.). (2014). *Atlas sociodemográfico y de la desigualdad en Uruguay: Fas 4 Jóvenes en Uruguay, demografía, educación, mercado laboral y emancipación*. Trilce.
- Canales, M. (Coord.). (2014). *Investigación social: Lenguajes del diseño*. LOM Ediciones.

- CAST (Center for Applied Special Technology) (2011). Universal Design for Learning guidelines version 2.0. Wakefield, MA: A Traducción español 2.0 (2013): Alba Pastor, et. al., Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje.
- Centro de Archivo y Acceso a la Información Pública y Federación Uruguaya de Asociaciones de Padres de Personas con Discapacidad Intelectual. (2013). Discapacidad y Educación inclusiva en Uruguay.
- CERMI. (2013). Accesibilidad cognitiva: Guía para el diseño de entornos y servicios accesibles en Coll, C., & Serrano, J. (2018). *Aprendizaje basado en proyectos: Una alternativa didáctica*. Ediciones Graó.
- Coll, C., y Serrano, A. (2018). El aprendizaje basado en la investigación: Un enfoque cooperativo para el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales. Editorial Graó.
- Cortés, S. H. S. (2015). *Las TIC y la educación inclusiva*. Editorial Universitaria.
- Cuesta, C. C. (2018). *Metodologías activas para la educación inclusiva*. Editorial Universitaria.
- De Boer, A., Oijl, M. y Minnaert, A. (2011). Actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva: una revisión de la literatura. *Revista Europea de Educación para Necesidades Especiales*, 26 (2).
- De Souza, D., Fiuza, L. y dos Santos, C. (2018). Educación inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos de su constitución en el escenario internacional. *Noticias de Investigación en Educación*, 18 (2).
- Dubet, F. (2010). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI.
- Dussel, I. (2009). *La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas*. En G. Tiramonti & N. Montes (Comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 123-145). Manantial, FLACSO.
- Dussel, I. (2007). *Justicia y desigualdad: la educación en la era de la globalización*. Graó.
- Duk, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo: A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13 (2), 91-109.
- Durán, D., y Vidal, P. (2004). La tutoría entre iguales: Una estrategia para el aprendizaje cooperativo. Editorial Graó.

- . Echeita, G. (2007). Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones. Editorial Narcea.
- . Edelstein, L. (2022). La enseñanza como práctica social: Mediaciones, conocimiento y decisiones docentes en la institución educativa.
- . Edelstein, L. (2011). El problema del conocimiento en la enseñanza: Cómo se comparte y construye el saber en el aula.
- . Elizondo, C. (2021, febrero 14). Ética en la inclusión. Coral Elizondo. Educación inclusiva, currículo y justicia social.
- . Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. Retrieved November 11, 2024.
- . Enriquez, E. (1999). Implicación y distancia. *Les cahiers de l'implication. Revue d'analyse institutionnelle*, 3 (hiver 99/00). L'Intervention, Paris 8 Université.
- . Espinosa, A. (2017). Gamificación en el aula: Estrategias y herramientas para la motivación y el aprendizaje (1ª ed.). Editorial Pearson.
- . Florian, L., y Linklater, H. (2020). *Promoting Inclusion in Education: What Does It Take?* Routledge.
- . Fontana, L. y Grugel, J. (2017). La nueva agenda de derechos humanos en América Latina: ¿Qué derechos cuentan? *Democracia Abierta*.
- . Franco, R. y Lanzaro, J. (Coord.). (2016). *Política y políticas públicas en los procesos de reforma de América Latina*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México. Gráfica Laf.
- . Frigeiro, G., Poggi, M., Tiramonti, G. (s.f.). Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Troquel Educación. Serie FLACSO Acción.
- . Frisancho, S. (2016). ¿Cómo entendemos el clima y la convivencia escolar? Dirección de Gestión Escolar del Ministerio de Educación.
- . García-Cabrero, E., Loredó, M., y Carranza, M. (2008). La práctica docente y educativa: Conceptos y enfoques en el aula. Editorial Síntesis.
- . García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidad*. Gedisa.

- . García Canclini, N. (1999). *La globalización y la cultura*. Gedisa.
- . González, M. T. (2010). *El pensamiento docente: una construcción en el aula*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- . González Guyer, M. (2016). Nueva agenda de derechos en el Uruguay: Los procesos de reconocimiento y sus actores. *L'Ordinaire des Amériques*, 220.
- . Godoy, H. S. (2018). *Accesibilidad cognitiva: Un enfoque integral*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- . Grupo de Reflexión sobre Educación (GRE) (2019). Punto y seguido: diez años de debates, elaboraciones y propuestas. GRE.
- . Gutiérrez, J. (2019a). *Accesibilidad y Diseño Universal para el Aprendizaje: Caminos hacia la Educación Inclusiva*. Ediciones Octaedro.
- . Gutiérrez, J. (2019b). *Accesibilidad y diseño universal: Estrategias para una educación inclusiva (1ª ed.)*. Editorial Narcea.
- . Iglesias Rodríguez, A., y Martín González, Y. (2020). La producción científica en educación inclusiva: avances y desafíos. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 383-418.
- . Instituto Nacional de Estadística. (2011). *Censo 2011*. <https://www.vozivos.org.uy/wp-content/uploads/2015/09/informe-educacion-inclusiva-difusion2013.pdf>
- . Jiménez Carrillo, J., y Mesa Villavicencio, M. (2020). La cultura inclusiva para la atención a la diversidad. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8 (spe5), e00001.
- . Jiménez-Gámez, F. (2004). *Cultura y significados: Una aproximación a las dimensiones socioculturales en la educación*.
- . Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1999). *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4)*. The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development.
- . Kagan, S. (1994). *Cooperative learning (2nd ed.)*. Kagan Cooperative Learning.
- . López, N. (2007). *Equidad educativa y desigualdad social: Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

- . López Azuaga, R. (2018). Un estudio sobre la situación de la educación inclusiva en centros educativos desde la percepción de la comunidad educativa. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Repositorio institucional.
- . López Azuaga, R. (2011). La educación inclusiva: Un reto para la escuela del siglo XXI. Editorial Narcea.
- . Manrique, M. S., Di Matteo, M. F., y Sánchez Troussel, L. (2016). Análisis de la implicación: Construcción del sujeto y del objeto de investigación. *Cuadernos de Pesquisa v.46 n.162 p.984-1008 out./dez.*
- . Marchesi, Á., y Hernández, L. (2019). Cinco dimensiones claves para avanzar en la inclusión educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 13 (2), 45-56.*
- . Márquez, E., García, M., y Álvarez, J. (2021). Transformaciones metodológicas para una educación inclusiva: del modelo tradicional al participativo. *Revista Iberoamericana de Educación.*
- . Meléndez, R. y Raudín, E. (2019). Las políticas públicas en materia de discapacidad en América Latina y su garantía de acceso a una educación inclusiva de calidad. *Actualidades Investigativas en Educación, 19 (2), 291-319.*
- . Ministerio de Educación y Cultura. (2019). *Glosario de términos sobre Discapacidad - TOMO I.*
- . Montero, M. (2001). El paradigma de la investigación cualitativa: Dimensiones ontológicas, epistemológicas, metodológicas, éticas y políticas.
- . Montserrat, P. (2021). *Interseccionalidad y Educación Inclusiva: Tejiendo Diversidades.* Editorial Graó.
- . Muñoz, A., y Zabalza, M. (1997). *Educación intercultural en la escuela: Principios y prácticas.* Editorial La Muralla.
- . Nassif, R., Rama, G. y Tedesco, J.C. (1984). *El sistema educativo en América Latina: Biblioteca de cultura pedagógica, serie educación y sociedad.* UNESCO-CEPAL-PNUD. Kapelusz.
- . Navarrete, M. (2017). *Atención a la diversidad y formación docente en el contexto latinoamericano.* Editorial Educativa.

- . Navarrete, M. (2017). *La atención a la diversidad en la educación primaria: Desafíos y perspectivas en el contexto latinoamericano*. Editorial Pedagógica.
- . Olaza, M., y Ruiz Barbot, M. (2023). Hacia el análisis de la subjetividad del investigador: Un diálogo entre investigadoras. *Clinical Sociology Review* 18(1).
- . Organización Mundial de la Salud. (2001). Guía para la evaluación de la accesibilidad de los servicios de salud para personas con discapacidad (Informe técnico No. 903).
- . Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- . Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI.
- . Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- . Parrilla, A. (1996). Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración. Mensajero.
- . Poder Legislativo de la República Oriental del Uruguay. (2008). *Ley N° 18.418: Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- . Poder Legislativo de la República Oriental del Uruguay. (2010). *Ley N° 18.651: Protección Integral de Personas con Discapacidad*.
- . Pozo (2008). El cambio de las concepciones docentes como factor de la revolución educativa. *Revista Q*, 3 (5), 27, julio-diciembre.
- . Presidencia de la República Oriental del Uruguay. (2017, 20 de marzo). *Aprobación del "Protocolo de actuación para la Inclusión de Personas con Discapacidad en los Centros Educativos" [72/017]*.
- . Presidencia de la República Oriental del Uruguay. (2022, 27 de octubre). *Aprobación del "Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la Educación Inclusiva de las personas con discapacidad" [350/022]*.
- . Rappaport, L. (2017). *El desarrollo de sistemas de apoyo inclusivos: Un estudio de casos múltiples*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Repositorio institucional.

- . Red Regional por la Educación Inclusiva. (2018). *Monitoreo del ODS 4: Indicadores para no dejar atrás a las personas con discapacidad*.
- . Red Regional por la Educación Inclusiva. (2019). *Disponibilidad de información para el monitoreo del ODS 4 en América Latina*.
- . Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. (2021). Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva, Vol. 15, Núm. 2 [Versión electrónica]. Facultad de Ciencias de la Educación.
- . Rosato-Angelino, A. (2009). Discapacidad e ideología de la normalidad: Desnaturalizar el déficit. *Revista Norte*
- . Ruiz Barbot, M., Cuevasanta, D., Fachinetti V. y Pereda, C. (2023). Enseñar a investigar, investirse investigador/a. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(2), 109-126.
- . Schemelkes, S. (1994). *Justicia educativa en México: Reflexiones sobre las desigualdades del sistema escolar*. Editorial Porrúa.
- . Schmelkes, S. (1994). *Justicia educativa en México: Desigualdades, pobreza y exclusión escolar*. Fondo de Cultura Económica.
- . Simón Rueda, C. (2008). La educación inclusiva: reflexiones y propuestas para un modelo educativo integrador. Editorial Graó.
- . Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, VII, 114-VII, 114- 136.
- . Sola, T. (1997). La formación inicial y su incidencia en la educación especial. En Sánchez Palomino, A. y J. Torres González, Educación especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional. Editorial Pirámide.
- . Solla, C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Save the children.
- . Stainback, W. y Stainback, S. (1999). *Aulas inclusivas*. Editorial Narcea.
- . Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2ª ed.). Ediciones Morata.

- Terigi, F. (Coord.). (2009). Segmentación urbana y educación en América Latina: El reto de la inclusión escolar. *Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC)*.
- Tilly, C. (2000). *La desigualdad persistente*. Manantial.
- Toboso Martín, M., & Arnau Ripollés, M. S. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. Araucaria. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*.
- Unesco. (2020). *Resumen del informe de seguimiento de la educación en el Mundo: Inclusión y educación: todos sin excepción*.
- Unesco. (2017). *Directrices sobre la accesibilidad en la educación para todos: Promoviendo la inclusión de personas con discapacidad (Informe)*.
- Unicef. (2018). *El juego y el desarrollo infantil: Un recurso pedagógico para el aprendizaje y el desarrollo integral*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Universidad de Cienfuegos. (2016). *Desafíos y estrategias para la inclusión educativa: El caso de la atención a la diversidad en la escuela cubana*. Ediciones Universidad de Cienfuegos.
- Universidad de Granada. (2016). *Estudio sobre la inclusión educativa en aulas españolas: Barreras y facilitadores en la práctica docente*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Repositorio institucional.
- Vallejos, I. (2005). *La producción social de la discapacidad: La construcción social de la normalidad, alteridades, diferencias y diversidad. Ensayos y experiencias N° 57*. Noveduc.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Editorial Síntesis.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Biblioteca de Educación. Herramientas universitarias. Editorial Gedisa.
- Vásquez-Burgos, K., Sobarzo-Ruiz, R., Mansilla-Sepúlveda, J., Leiva-Moreno, G., y Monteverde-Sánchez, A. (2020). El saber pedagógico y epistémico en educación especial y su reto migratorio hacia la educación inclusiva. *Propósitos y Representaciones*, 8.

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

· Zubieta, J. A. H. (2017). *Accesibilidad pedagógica: Un enfoque para la inclusión*. Editorial Magisterio.

Normativa vinculada a Educación inclusiva en Uruguay

2001:

- Ley 17.330 - Aprobación de la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad.
- Ley 17.378 - Reconocimiento a todos los efectos a la lengua de señas uruguaya como la lengua natural de las personas sordas y de sus comunidades en todo el territorio de la República.

2008:

- Ley 18.418 - Aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD).
- Ley 18.437 - Ley General de Educación; artículo 8: resguarda el derecho a la educación en la diversidad y a la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

2010: Ley 18.651 - Protección Integral de Personas con Discapacidad.

2011: Ley 18.776 - Adhesión de la República al Protocolo Facultativo de la CDPD.

2014: Ley 19.262 - Aprobación del Tratado de Marrakech para facilitar el acceso a las obras publicadas a las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso.

2015:

- Decreto N° 76/015 - Creación de la “Comisión honoraria para la Continuidad Educativa y Socio Profesional para la Discapacidad” en la órbita de la Dirección de Educación, del Ministerio de Educación y Cultura.
- Resolución N° 893/015 – Plan Nacional de Acceso a la Justicia y Protección Jurídica de las Personas en Situación de Discapacidad.

2017:

Decreto N° 72/017 – Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos.

2022:

Decreto N° 350/022 – Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la Educación Inclusiva de las personas con discapacidad.