



UNIVERSIDAD
DE LA REPUBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

TRABAJO FINAL DE GRADO

PRE-PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

*Valoración del Sistema de Adecuaciones Curriculares
en ingreso a Educación Media Básica desde la
concepción docente, con referencia a alumnos con
dificultades en la lectoescritura.*

Ana Rosano

Julio, 2015

Montevideo, Uruguay

Tutora: Prof. Adj. Lic. Graciela Plachot

Índice

1- Resumen	1
2- Palabras Claves	1
3- Fundamentación	1
4- Antecedentes	6
5- Referentes teóricos	9
6- Problema de Investigación	15
7- Preguntas	15
8- Objetivos.....	16
9- Metodología	16
10- Población y muestra.....	17
11- Técnicas	18
12- Consideraciones éticas	20
13- Cronograma de ejecución.....	21
14- Resultados esperados	21
15- Referencias bibliográficas	23
16- Anexo.....	26

1- Resumen

El presente proyecto pretende valorar la implementación del Sistema de Adecuaciones Curriculares en sustitución del Régimen de tolerancia, en tanto cambio de paradigma para la inclusión de los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje en Educación Secundaria.

Dicha valoración se llevará a cabo a través de las concepciones que los docentes directos e indirectos tengan del cambio de paradigma, dada la importancia de su rol como referente en las instituciones educativas.

Debido al alto número de alumnos con dificultades en la lectoescritura que ingresan a Educación Media Básica, se pondrá énfasis en la mirada de los docentes sobre la inclusión de los mismos en el momento de tránsito de primaria a secundaria, con todos los cambios que esta interface supone. Los estudiantes que se tomarán en cuenta para el estudio son aquellos diagnosticados como disléxicos y los que son considerados “malos lectores” sin por ello tener diagnóstico de dislexia.

Los referentes teóricos abarcarán: caracterizaciones sobre institución educativa, definición de paradigma y paradigma educativo, caracterizaciones de tránsito educativo, conceptualización y características de inclusión, diferentes enfoques de las dificultades de aprendizaje, caracterizaciones de dificultades en la lectoescritura.

Es un estudio exploratorio y descriptivo en el cual se utilizará un abordaje metodológico cualitativo, habiéndose elegido como técnica para la recolección de datos la entrevista semiestructurada.

2- Palabras clave: Cambio de paradigma – Inclusión – Tránsito - Dislexia

3- Fundamentación

El sistema educativo uruguayo se encuentra en un proceso de cambio a partir de un nuevo paradigma en lo que tiene que ver con la inclusión en las aulas de todo el alumnado. Se entiende a la inclusión educativa como el abordaje y las respuestas a las distintas necesidades

de los alumnos garantizando mayor participación en aspectos como el aprendizaje, la cultura y las comunidades, reduciendo así la exclusión dentro y desde la educación (UNESCO, 2005).

En el entendido de que la educación tiene carácter universal y que todas las personas tienen derecho y obligación de acceder a la misma, se están implementando una serie de medidas que pretenden disminuir la desafiliación de los niños y jóvenes del sistema educativo y a su vez, cambiar las estrategias en el proceso de aprendizaje para que las mismas tengan en cuenta las necesidades de la totalidad del alumnado prestando atención a la diversidad del mismo.

El currículo ha de lograr el difícil equilibrio de dar respuesta a lo común y lo diverso, ofreciendo unos aprendizajes universales para todos los estudiantes, que aseguren la igualdad de oportunidades, pero dejando, al mismo tiempo, un margen de apertura suficiente para que las escuelas definan los aprendizajes necesarios para atender las necesidades educativas de su alumnado y los requerimientos del contexto local. (UNESCO, 2008, p8)

Entre las medidas que ya se han tomado desde la política gubernamental para abordar el problema de la continuidad educativa en el tránsito de los alumnos egresados de Educación Primaria a Educación Media Básica (EMB), y la implementación de una educación inclusiva que brinde lugar y oportunidad a la diversidad del alumnado, se encuentran: La creación a fines de 2011 del Plan de Tránsito entre Ciclos; la creación del Departamento Integral del Estudiante (DIE); el cambio del Régimen de tolerancia por el Sistema de Adecuaciones Curriculares (SAC) en Secundaria para los alumnos con dificultades de aprendizaje.

Con respecto al Plan de Tránsito entre ciclos, el mismo surge como un programa de inclusión socioeducativa en el pasaje escuela- liceo, dentro de las líneas estratégicas de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en coordinación con el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y el Ministerio de Educación y Cultura (MEC). El objetivo del Plan es ir al encuentro de los niños que están fuera del sistema educativo o con riesgo de abandonarlo, favoreciendo el tránsito educativo al finalizar el ciclo escolar y garantizar la continuidad de los estudiantes en la EMB, así como mejorar la calidad de los aprendizajes en el entendido de que todos los alumnos tienen derecho a la educación y deben pertenecer a las instituciones de EMB. Establece para su cometido, cuatro niveles de intervención simultánea y coordinada: los adolescentes, los centros educativos, las redes y las familias. Los equipos permanentes (EP) de trabajo están formados por cuatro docentes comunitarios: dos maestros del Consejo de

Educación Inicial y Primaria (CEIP), un profesor del Consejo de Educación Secundaria (CES) y un profesor del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP). Así, los tres desconcentrados de ANEP se reúnen en este Plan. Estos docentes tienen el rol de referentes de los estudiantes, de sus familias y de las instituciones. Tiene gran importancia su aporte en la mirada intra e interinstitucional. Ofician de nexo entre la institución educativa y el estudiante. Para eso deben contar con el apoyo de la Dirección de la EMB, también de los docentes, adscriptos y todo el personal del liceo. Los EP promueven el apreciar al alumno en su singularidad como sujeto de aprendizaje. Atender las necesidades y procesos particulares, tener en cuenta la diversidad.

El tránsito entre ciclos, en este caso de primaria a secundaria, es entendido por lo que Gimeno (1997), define como transiciones educativas verticales. Este tránsito, está caracterizado por un cambio en la metodología de enseñanza y en el contrato pedagógico. El estudiante deja de pertenecer a un aula con un maestro referente para formar parte de una dinámica que implica la interacción con varios docentes y las expectativas que éstos tienen en cuanto a su desempeño.

Para el estudiante, esta transición, implica acomodaciones al sistema educativo con todas sus modificaciones, en paralelo a las adaptaciones y ajustes personales que conlleva su proceso como adolescente (Gimeno, 1997).

El Departamento Integral del Estudiante (DIE) surge en agosto de 2014 en el CES, con el objetivo de orientar y acompañar a las instituciones educativas en sus distintas problemáticas que influyen en el aprendizaje del estudiante. El DIE está compuesto por profesionales técnicos especializados que trabajan en forma multi e interdisciplinaria. Sus líneas de trabajo comprenden: la promoción en la calidad del aprendizaje de los estudiantes, la mejora en las cifras de retención y progreso de los mismos y el acompañamiento y sostén de todos los profesionales que trabajan en la enseñanza dentro del sistema en general y de los profesores en particular. Esto incluye diagnóstico y devolución institucional, así como la capacitación de los docentes de cada regional. El DIE busca acompañar en la construcción de dispositivos de aprendizaje para generar nuevas formas de enseñanza que se adapten a las diversas necesidades de los estudiantes y a las posibilidades de los docentes.

Dentro de las dificultades de aprendizaje, se estima que las dificultades en la lectoescritura afectan de un 5% a un 10% de la población mundial (Mateos, 2009 citado por Antognazza & González, 2011). En Uruguay, se habla de una prevalencia de un 15.4%. Estos datos cobran relevancia al tener en cuenta que éstas dificultades ejercen limitaciones a nivel académico dada la esencialidad del lenguaje escrito en el desarrollo cognitivo de las personas. Se hizo necesario un cambio en el tratamiento de los casos de los alumnos con dificultades de aprendizaje, particularmente con dificultades en la lectoescritura, por motivos que claramente manifestó Cristóforo, Directora de la Unidad de Promoción, Intervención y Desarrollo Educativo (UPIDE) del CODICEN: “Cuando yo llegué a la UPIDE habían unos 4.000 expedientes de solicitudes de tolerancia. Nosotros percibimos varias cosas:1) - es que se toman como dislexia muchas cosas que no son dislexia, que son otro tipo de dificultades que pueden tener una manifestación similar a la dislexia; 2) - que se toman como dislexia problemas educativos, es decir, gurises a los que no se les enseñó bien la lectoescritura y; 3) -paralelamente a este sistema de tolerancia se instaló un sistema de diagnóstico. Es decir, hay clínicas que se especializan en diagnosticar dislexia. Yo al ver el número de expedientes decía: “todos los disléxicos del mundo se concentraron en este país” (A. Cristóforo, comunicación personal, 11 de junio de 2015).

Surge así, la necesidad de cambiar la mirada y el abordaje que se tenía hasta ahora con respecto a los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, particularmente en la lectoescritura. Desde la circular 1985, emitida por el CES, en el año 1990 regía en nuestro sistema educativo el llamado Régimen de tolerancia. El mismo nace a partir de las dificultades en la lectoescritura y luego se extiende a todas las dificultades de aprendizaje. Este régimen pretendía instrumentar otras formas de evaluación que permitiesen al alumno compensar sus dificultades, teniendo en cuenta las características individuales y sus fortalezas. En los hechos esto se volvió un trámite administrativo de “tolerancia” o “exoneración” que no atendió las necesidades específicas del alumno ni motivó a los docentes a la aplicación de nuevas estrategias de enseñanza. “En la mayoría de los casos, el niño con dificultades de aprendizaje más que ser atendido por su dificultad es “tolerado” en el sistema, con menos exigencias o casi ninguna” (UNESCO, 2010, p.8).

Se produce entonces el cambio de abordaje con respecto al tratamiento de las dificultades de aprendizaje, transformando así mismo el paradigma de inclusión educativa. Mediante la circular 3224 el CES derogó el Régimen de tolerancia en setiembre de 2014. El mismo fue

sustituido por el SAC. Las adecuaciones intentan articular la estructura armada de antemano desde el sistema educativo para la población general con las necesidades específicas de un estudiante en particular. Implica modificar los ambientes de aprendizaje para responder a estas nuevas necesidades, provocando cambios en los contenidos, las estrategias de enseñanza y las estrategias de evaluación. El docente se replantea: qué enseñar, cómo hacerlo y cómo evaluarlo. Para eso deberá revisar la propuesta de trabajo, priorizar objetivos, seleccionar contenidos, revisar y realizar cambios en la propuesta metodológica y también en la estrategia de evaluación. Es el docente quien representa a la autoridad en el aula y quien en definitiva implementará estos cambios en los hechos. Para ello cuenta con el apoyo y acompañamiento del DIE con su equipo de técnicos profesionales.

Los docentes son los tomadores de decisiones en las aulas y por lo tanto son un actor clave en la transformación de la educación, para hacer realidad una educación inclusiva de calidad para todos (Filgueira, Pasturino, Opertti & Vilaró, 2014). Estos autores también caracterizan al docente como: “el educador con mandato ético que lidera solventemente los procesos que dan a cada alumno/a una oportunidad real de aprender” (Filgueira et al., 2014, p. 39).

Dada la importancia del lugar que ocupa tanto el docente directo como el indirecto (adscripto) en la implantación del cambio en las aulas, cobra relevancia la mirada que el mismo tenga respecto al cambio de paradigma y cómo este último opera en los centros educativos. La mirada y el accionar del docente se podrán ver a través de la concepción que este tenga del cambio de paradigma.

Desde el enfoque de López, Echeita & Martín (2009), se entienden a las concepciones como representaciones de carácter implícito. Estas son adquiridas por procesos de aprendizaje no conscientes e informales y dependen del contexto; por lo que pueden variar de acuerdo al escenario. Son de naturaleza pragmática, es decir que operan como conocimiento en acción guiando a la misma. Los autores definen a las concepciones como las “gafas” con que las que se observa la realidad.

Los docentes directos e indirectos con sus concepciones actúan en la institución educativa. La institución educativa tiene doble carácter: ser productora de subjetividad y contar con las dos dimensiones complementarias que son lo instituido (caracterizado como lo estable y fijo), y

lo instituyente (el cuestionamiento, la propuesta de transformación). De la relación dialéctica entre lo instituido y lo instituyente nacerán los cambios en las instituciones (Fernández, 1994).

En el marco de la realización del Trabajo Final de Grado para Licenciatura en Psicología, se propone el siguiente pre- proyecto de investigación dada su pertinencia en el momento de cambio del paradigma educativo que se está llevando a cabo, atendiendo por un lado, la importancia del rol y la gestión del docente en el cambio de las estrategias para la inclusión del alumnado; y por otro lado el alto número de alumnos con dificultades en la lectoescritura que ingresan a EMB.

Abordar esta temática desde la psicología permite obtener datos del campo para identificar cuáles son las concepciones que tienen los docentes acerca del cambio de paradigma inclusivo en las aulas. Desde allí, comprender cómo se dan las fuerzas de lo instituido y lo instituyente en los centros educativos. Esto cobra relevancia al tener en cuenta el valor socializante de la institución educativa en su carácter de formadora de subjetividad para ver las formas que toman estas modificaciones en los sujetos y en su entorno, teniendo en cuenta el momento de tránsito del sujeto de primaria a EMB.

4- Antecedentes

Como antecedentes a esta investigación se han encontrado estudios con referencia a: las concepciones docentes sobre las reformas educativas; la inclusión del alumnado en las aulas; la problemática de tránsito entre ciclos y las dificultades en la lectoescritura.

Díaz e Inclán (2001), en su estudio “El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos”, afirman que para entender cómo se llevan a cabo las reformas educativas, se debe tener en cuenta cómo fueron gestadas las mismas. Los autores dicen que el papel del docente en la sociedad de América Latina ha cambiado, dejando de considerarse al mismo como profesional y poniéndolo en un lugar de obrero quien debe cumplir obligaciones contractuales. Las reformas que procuran mejorar la calidad de la educación, bajar los índices de repetición, brindar equidad de posibilidades en el alumnado, no toma a todos los actores involucrados en la educación, en su cotidianeidad. Los autores comprenden que las reformas educativas son concebidas a partir de las interpretaciones de especialistas de las características derivadas de un proyecto político, dejando a los docentes la tarea de apropiarse

de las mismas y la responsabilidad de instrumentarlas. Como instrumento para esto, los docentes cuentan con capacitaciones que no siempre logran transmitir adecuadamente las técnicas para llevar a cabo las prácticas en las aulas, justamente por no haber sido diseñadas por quien enseña. Esto llevo a que los docentes rechacen las reformas y presenten resistencias a la implantación de los nuevos paradigmas. A este carácter de “impuestas” de las reformas se le suman las condiciones de bajo salarios de los docentes que no son motivantes, así como el hecho de que si bien las reformas cambian contenidos, no modifican los mecanismos y procesos de funcionamiento de las instituciones educativas.

En “Desafíos de la Educación media: Inclusión y calidad educativa”, Romero (2011), emite reflexiones a cuatro años de la implementación del Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU) en Uruguay. La autora señala que para que un plan o reforma funcione el mismo debe ser pensado desde todo el sistema educativo. Sólo es posible asegurar las innovaciones a través de la consolidación de las condiciones institucionales. Así mismo, para que las prácticas no queden en experiencias aisladas deben incluirse en el marco de políticas de estado. Según la autora, se deben revisar las mallas curriculares para generar una verdadera articulación entre los diferentes subsistemas para mejorar la interface de los alumnos de primaria a secundaria. Sobre el eficaz funcionamiento de los dispositivos reformantes, la autora pone énfasis en la apropiación de los mismos por las instituciones educativas. Dice que cuando estos dispositivos aparecen como “externos” o impuestos se perciben como ajenos a la institución, lo que lleva a generar resistencias que debilitan su implementación. Los docentes deben involucrarse activamente en el diseño de estos dispositivos para no sentirse como meros ejecutores de los mismos. Los docentes, por su parte, demandan la presencia de técnicos que les permita atender las distintas problemáticas y que esta acción se articule en la institución.

En el estudio de López, Echeita & Martín (2009), acerca de las concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en Madrid, se encuentra que es posible identificar tres tipos de concepciones frente al abordaje de los alumnos con dificultades en el aula: 1) segregadores – este grupo está formado en su mayoría por los profesores en ejercicio que tienden a tener percepciones estáticas frente al aprendizaje y prefieren aulas conformadas por grupos homogéneos y aulas especiales para los que presentan dificultades; 2) integradores – este grupo se encuentra conformado en un 60% por estudiantes para profesor, quienes creen en la modificación de la dificultad con una

intervención individual; 3) inclusivos – aquí se encuentran la mayoría los estudiantes para orientadores y los orientadores. Conciben al aprendizaje desde la teoría interactiva y constructiva. Dan relevancia a la interacción que se dentro del grupo. De esta interacción surge la posibilidad de cambio mediante mecanismos intersubjetivos. Los autores consideran importante tener en cuenta que no sólo la formación disciplinaria de estos actores influyen en sus concepciones sobre la inclusión, sino también que las mismas se ven atravesadas por la cultura del centro educativo al cual están vinculados.

“Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria” es una investigación que indagó sobre los factores que inciden en el éxito o fracaso de los estudiantes en el primer año de enseñanza secundaria. Se sirvieron para ello de cuestionarios aplicados a alumnos de primer año de secundaria de cuatro centros educativos ubicados en distintas localidades de Madrid y el seguimiento de sus calificaciones a lo largo del curso escolar. Los resultados obtenidos permitieron visualizar que al menos para un 33% de los estudiantes la transición les resulta un proceso de ajuste con consecuencias no favorables en su trayectoria escolar. Como obstaculizadores, los estudiantes manifestaron que existe una gran diferencia entre los profesores de primaria y los de secundaria y alegaron que valoraban que los primeros explicaran de forma más lenta y pausada. Encontraban así mismo que podían establecer vínculos más cercanos y de mayor confianza y atención con los docentes de primaria. Esto lo vincularon al hecho de la cantidad de profesores que tienen en primero de secundaria. También mencionaron tener dificultades en comprender las explicaciones de los profesores de secundaria (Monarca, Rappoport & Fernández, 2012).

Antognazza & González (2011) indagaron en su estudio “El niño disléxico y su entorno educativo”, el proceso diagnóstico, terapéutico y educativo del niño con dislexia, analizando la interconexión del ámbito familiar, educativo y terapéutico. Desde la mirada sistémica observaron que estos tres ámbitos se ven afectados cuando un niño es diagnosticado con dislexia. Destacaron que tanto padres, docentes y terapeutas consideran muy importante la coordinación entre ellos, aunque no hay una fórmula efectiva de alianza entre los mismos. Los docentes, por su parte, manifestaron estar desbordados y adujeron falta de formación básica y de orientación sobre cómo actuar.

En el estudio “Programas de intervención en trastornos de lectura”, Singer & Cuadro (2010) plantean que el déficit fonológico puede obstaculizar el desarrollo temprano de las habilidades

lectoras y su posterior dificultad con la escritura. Su objetivo fue saber qué tipo de intervención es la más adecuada, a qué edad es conveniente iniciar la misma, de qué forma, frecuencia, etc. Distinguieron entre Intervenciones preventivas, aquellas aplicadas a niños de 5 a 7 años que tienen dificultades en el aprendizaje del principio alfabético e Intervenciones remediadoras que se dedican a reparar el déficit lector en niños de 8 a 11 años. El estudio tomó en cuenta las tres áreas que han demostrado ser el principal obstáculo en niños con estas dificultades: la enseñanza del principio alfabético, el reconocimiento de palabras y la fluidez lectora. Los resultados mostraron que la mayoría de los niños logra niveles de normalización de las habilidades lectoras cuando la intervención se realiza en etapas tempranas de la lectura. Una intervención temprana da mejores resultados que una intervención tardía. Se resalta de este estudio la importancia del diagnóstico temprano para hacer una intervención lo antes posible y obtener así mejores resultados.

5- Referentes teóricos

En los referentes teóricos se hablará del concepto de institución e institución educativa haciendo referencia a lo instituido y lo instituyente emergente de las mismas, se caracterizará el tránsito entre Educación primaria y EMB, se definirá paradigma y se caracterizará al paradigma educativo, se abordará la perspectiva inclusiva y cómo se ven desde ésta las dificultades de aprendizaje y por último se caracterizarán las dificultades en la lectoescritura: dislexia y “malos lectores”.

Las normas y valores de una sociedad cobran fuerza organizadas en grupos denominados instituciones que conforman un objeto cultural con cierto grado de poder social. Esto expresa la posibilidad de lo grupal de influir en el comportamiento individual. El sujeto está inmerso en las mismas desde su nacimiento y toda su vida acontece en una trama de relaciones y sucesos pautados por las diversas instituciones por las que transita (Fernández, 1994).

A través del proceso de socialización, las instituciones con sus creencias e ideas, son creadoras de la subjetividad de los individuos y actúan como un regulador social interno. El ser humano a su vez, encuentra en éstas un lugar de pertenencia y seguridad (Fernández, 1994).

La autora define a la institución educativa como:

Un conjunto de órdenes que promueven la enajenación del individuo en las características de su grupo y lo empujan a una inserción cultural prefijada a su deseo, pero que al mismo tiempo al basarse en la transmisión de conocimientos, entrega la llave para acceder a la conciencia de la individuación. (Fernández, 1994, p. 15)

Todo centro educativo, como institución, cuenta con reglas, normas, prácticas que en determinado momento forman lo instituido. Cuando algo dentro de este sistema no satisface las necesidades de los miembros de esta institución se generan las condiciones y acciones para un cambio, esto es lo instituyente. Loureau (1988), dice que en toda institución conviven lo instituido y lo instituyente. De la relación dialéctica entre ambos surgirán los procesos de cambio.

El tránsito de las instituciones de Educación primaria a las de EMB es considerado una transición vertical, es decir que supone el paso de un nivel educativo a otro (Gimeno, 1997). Según este autor, las transiciones se caracterizan por modificaciones más o menos importantes, que involucran diversas acomodaciones y consecuencias no predecibles. Este tránsito de primaria a secundaria se caracteriza por marcar un cambio importante en la vida de los estudiantes, debido a que los mismos se hallan en procesos de cambio, ajuste y adaptación, tanto a las novedades que les presenta el sistema educativo como a su propia etapa de adolescencia. Este tránsito de ciclo implica para el estudiante, cambios de ambientes educativos, acomodación a la nueva metodología de enseñanza junto al cambio de estatus en el rol como estudiantes. Dejan de ser los mayores de la escuela para convertirse en los menores de la secundaria (Gimeno, 1997). A su vez, cambia el contrato pedagógico. En la mayoría de las escuelas primarias, a los estudiantes se les enseña en un aula con un maestro referente. Sin embargo, en secundaria interactúan con más estudiantes, en distintas aulas, con más docentes los cuales tendrán distintas expectativas en cuanto a su rendimiento y desempeño (Psaltis 2002, citado por Ruiz, Castro & León, 2010).

Las prácticas y políticas de las instituciones están atravesadas por un paradigma socio-histórico-cultural. Kuhn, 1962, definió al paradigma como los modelos generados por logros científicos, que por un período de tiempo y de manera más o menos explícita, orientan el desarrollo de las investigaciones en la búsqueda de las soluciones a problemas planteadas por éstas.

Por su parte, Hernández Rojas (1988), define al paradigma educativo como un modelo utilizado en la educación y configurado por las creencias, supuestos teóricos, prácticas y valores metodológicos compartidos por una comunidad académica en determinado momento histórico. El mismo, brinda el marco desde donde analizar el contexto, comprenderlo e intervenir sobre él.

Con la instauración del SAC en las aulas de EMB, Uruguay se encuentra frente a un cambio de paradigma para la inclusión de todo el alumnado. La perspectiva inclusiva pone énfasis en las barreras al aprendizaje y la participación (Ainscow, 2001). La misma apuesta por identificar y reducir estas barreras, maximizando los recursos hacia un mejor proceso de aprendizaje y participación. Barreras y recursos se encuentran dentro del sistema, en las políticas nacionales, en los centros educativos y en toda la comunidad. Esta concepción hace hincapié tanto en la interacción del alumno con el docente en el proceso de aprendizaje como en la organización, políticas y prácticas de los centros educativos y en su capacidad de albergar heterogeneidad de alumnos. Dependerá de si el centro educativo cuenta con los recursos necesarios para responder a las necesidades de la diversidad de sus estudiantes. Para que esto se lleve a cabo, el centro deberá proveer de una política inclusiva que deberá ser entendida y puesta en práctica por todos los miembros del mismo, desde la dirección hasta los docentes, cambiando así las condiciones que segregan a algunos estudiantes del centro educativo (Ainscow, 2001).

Para que el compromiso con la inclusión pueda transformarse en acción, éste debe permear todo los aspectos de la vida escolar. (...) Debe situarse en el corazón mismo de la escuela, siendo elemento esencial de la planificación del desarrollo y llevado a cabo por todos los que tienen responsabilidad en el liderazgo y en la gestión escolar. (Ainscow, 2001 p.3).

Siguiendo con los planteamientos de este autor, en la medida que el clima del centro educativo mejora hacia la inclusión, se percibe que los estudiantes que antes podían generar “problemas” por sus dificultades de aprendizaje u otras características, se convierten en oportunidades para reвер estructuras educativas, que al mejorar, benefician a la totalidad del alumnado. El concepto de inclusión se amplía, pretendiendo disminuir todas las barreras al aprendizaje y a la participación, independiente de quien de los actores involucrados las experimente, y donde se encuentren las mismas, en las culturas, políticas y prácticas de la institución educativa.

Otro autor que refuerza las diferencias como oportunidad y no como obstáculo, es Skliar (2005), quien resalta el valor de lo heterogéneo dentro de un grupo.

Las diferencias pueden ser mejor entendidas como experiencias de alteridad, de un estar siendo múltiple, intraducible e imprevisible en el mundo. Por eso creo que en educación no se trata de mejor caracterizar qué es la diversidad y quién la compone, sino en comprender mejor cómo las diferencias nos constituyen como humanos, cómo estamos hechos de diferencias. Y no para acabar con ellas, no para domesticarlas, sino para mantenerlas y sostenerlas en su más inquietante y perturbador misterio. (Skliar, 2005, p.20)

Blanco (2006), expresa que las características personales del alumno no son el único factor que determina su progreso educativo, sino que éste se ve influido por las oportunidades y recursos que le brinde el centro educativo. Así, el mismo estudiante puede presentar dificultades de aprendizaje y participación en una institución educativa y no presentarlas en otra.

La perspectiva inclusiva trasciende el paradigma de integración (UNESCO, 2008). El concepto de integración surgió en la década de 1980 con el objetivo de que los estudiantes con necesidades especiales abandonaran las escuelas especiales y entraran a las escuelas comunes. Pero esta idea se convirtió más en una modificación espacial del aula que en un cambio de contenido curricular y pedagógico para las necesidades de aprendizaje de estos alumnos. A partir de la década de 1990 esto se modifica, al reconocerse que este modelo no respondía a las diversas necesidades del alumnado. Las políticas educativas de integración presentaban un currículo igual para todos los estudiantes, sin tener en cuenta las singularidades y diferencias de todos los alumnos. “En el contexto de una visión más amplia de integración, la educación inclusiva supone la formulación y aplicación de una vasta gama de estrategias de aprendizaje que respondan precisamente a la diversidad de los educandos” (UNESCO, 2008, p. 10). En pos de la inclusión, es importante que se entienda a la educación a lo largo de toda la vida. Es necesario que se facilite a los estudiantes el acceso equitativo en todas las etapas y grados de enseñanza, así como proporcionar interfaces y transiciones abiertas y flexibles entre la educación formal y no formal y en las distintas ramas y ciclos de estudio.

En este sentido, en lo que refiere a la implementación de la educación inclusiva en Uruguay, en el informe de la UNESCO, 2007, Barcos habla de la importancia de las redes de

colaboración, interdependencia, ayuda y apoyo mutuo para transitar el camino hacia la educación inclusiva. Estas redes estarían formadas por: el centro escolar como “comunidad de aprendizaje” abierto a la participación, los docentes trabajando en equipo apoyándose, los estudiantes que trabajan colaborando mutuamente y, entre los centros fortalecidos por la asesoría en proyectos para un trabajo de innovación.

Desde la perspectiva inclusiva, al hablar de dificultades de aprendizaje se amplía el foco. En el proceso de aprendizaje coexisten una serie de niveles que trascienden al sujeto, como son su familia y el contexto educativo y social (Fernández, 2002). Desde este lugar, es necesario tener en cuenta que valor le da el grupo familiar al aprendizaje. A veces se responsabiliza al niño por las dificultades, otras veces la “culpa” la tiene el centro educativo y en otras ocasiones la propia familia se la adjudica a sí misma. Es necesario observar qué papel representa el centro educativo para la familia. Si cumple con las expectativas de la misma, si se la responsabiliza de la dificultad del niño. A veces sucede que es en el seno de la familia que la dificultad es detectada y no en el aula, lo cual lleva a que la familia sienta desconfianza por el centro como institución educativa, alegando que es allí donde primero debieron darse cuenta de los síntomas. Estaríamos acá ante un fracaso escolar, ya que quien no responde adecuadamente es el centro educativo. Como señala Fernández (2003), los factores que determinan un fracaso escolar son los provenientes del sistema educativo: contenidos, relación entre enseñante-aprendiente, modalidades de enseñanza del docente, etc. Así mismo, señala que lo que usualmente se denomina como un problema de aprendizaje en realidad debe ser descrito como un problema de enseñanza.

Dentro de las dificultades de aprendizaje, como se manifestó en la fundamentación de este trabajo, las dificultades en la lectoescritura son las más frecuentes en los alumnos que ingresan a EMB, hayan sido éstos diagnosticados o no en primaria como disléxicos. Desde allí que este estudio preste particular atención al cambio de paradigma inclusivo, con referencia a esta población.

La dislexia es caracterizada por Rebollo (2006), como una dificultad primaria. Es decir, afecta a los niños inteligentes, que concurren a centros educativos con asiduidad y que no padecen trastornos motores ni sensoriales que le impidan acceder al estímulo ni problemas psicológicos que puedan ocasionarla. Es total o parcialmente irreversible y es hereditaria.

El niño disléxico es simplemente biológicamente diferente. Su cerebro es, en su origen, diferente desde el nacimiento, y cuando llega la hora de enseñarle a leer, ya ha interactuado con su entorno de manera diferente a la de todos los demás. (...) Sus percepciones del espacio y el tiempo son diferentes porque para su cerebro, las unidades de medida del espacio y del tiempo no son las mismas que para el común de los mortales. En pocas palabras, un bagaje genético especial que ya ha modelado su percepción del mundo aún antes de todo aprendizaje formal. (Habib, 2005 p. 9)

Tener en cuenta esta distinción es muy importante, según el autor, para no etiquetar al disléxico de “perezoso” o “maleducado”. De hecho, el niño sufre ante el fracaso de no poder aprender y puede caer en lo que el autor llama la doble espiral del fracaso: “cuanto menos se aprende, menos placer se siente, menos se está motivado para aprender, y menos se aprende. Cuanto más se fracasa, más se siente uno incapaz, incompetente, inútil, y más se espera fracasar, lo que empuja evidentemente, al fracaso” (Habib, 2005, p.126).

Según Paín (2002), la dislexia “puede diagnosticarse multifactorialmente y su especificidad reside en la dificultad en la acomodación, que determina una insuficiencia para la construcción de imágenes” (p.36). De acuerdo a esta autora, toda dificultad de aprendizaje, incluida la dislexia, es un síntoma que aparece en el sistema para mediante la autorregulación del mismo volver a encontrar el equilibrio. Es decir, cumple una función positiva en la medida que sirve para recuperar el estado de equilibrio perdido. Por eso, es importante saber qué significado le otorga la familia a este síntoma, cómo ha sido la historia de las adquisiciones en el niño, su proceso de aprendizaje, su escolaridad, etc.

Habib (2005), manifiesta que en la actualidad existe un debate en la distinción entre los alumnos que son diagnosticados como disléxicos y los que poseen “retardo de lectura”. Este último no posee definición, pero no se puede negar su existencia. El autor dice, que de los 20 a 25% de alumnos que ingresan a Educación secundaria con un nivel de lectura insuficiente, la mitad de ellos probablemente no se adecuan a los criterios de dislexia. Las diferencias entre ambos sería más de cuestión cuantitativa que cualitativa. Por lo cual, quien enseña, a los efectos prácticos, debe tomar en cuenta tanto a los alumnos diagnosticados con dislexia como a los que se consideran como “malos lectores” sin importar esta distinción a la hora de elaborar estrategias de aprendizaje (Habib, 2005).

6- Problema de Investigación

De acuerdo a lo tratado anteriormente, se puede resaltar que Uruguay está viviendo un cambio de paradigma en el proceso educativo para la inclusión. Este cambio pretende minimizar lo que Ainscow (2001) denomina barreras al aprendizaje y la participación, mediante la optimización de los recursos y estrategias en pos de dar respuesta a la diversidad de las necesidades del alumnado en las aulas de los centros educativos. Desde esta perspectiva inclusiva se valoran las diferencias y se plantea la heterogeneidad como eje desde el cual construir y abordar los procesos de aprendizaje. Utilizando las diferencias como beneficios y ventajas de enriquecimiento y no como obstáculos. Esto rompe con la cultura hegemónica predominante en las instituciones educativas, dando paso a la inclusión.

A un año del cambio del Régimen de tolerancia por el SAC, se pretende indagar con la siguiente investigación, cómo se está operando en los centros educativos el cambio de paradigma, en los alumnos que ingresan a primer año de EMB con dificultades en la lectoescritura, desde la mirada de los docentes directos e indirectos quienes tienen un rol fundamental como referentes fuera y dentro del aula.

7- Preguntas

¿Cuáles son las concepciones de los docentes de primer año de EMB con respecto a la implementación del SAC en tanto cambio de paradigma para la inclusión de todos los alumnos en las aulas, particularmente de aquellos con dificultades en la lectoescritura?

¿Cómo se evidencia la implementación de este cambio en la práctica docente?

¿Cuáles son los recursos con los que cuenta el docente para poder llevar a cabo la implementación de este cambio?

¿Se operan cambios en los procesos de aprendizaje de los alumnos con dificultades en la lectoescritura?

¿Existen diferencias en la implementación del SAC en los liceos públicos y en los privados?

¿Se observan diferencias en esta implementación según el contexto donde se encuentre el liceo?

¿Incidan las variables de los procesos formativos docentes en la implementación del SAC?

8- Objetivos

- Objetivo general:

Valorar la implementación del SAC en primer año de EMB de diversos centros educativos en tanto cambio de paradigma para la inclusión de los alumnos, particularmente de aquellos con dificultades en la lectoescritura, desde la concepción del docente directo e indirecto.

- Objetivos específicos:

- Identificar si existen diferencias en la práctica, entre la implementación del SAC y el Régimen de tolerancia.

- Caracterizar las cualidades del SAC con respecto a la inclusión de alumnos con dificultades en la lectoescritura.

- Explorar los recursos con los que cuenta el docente para ejecutar la inclusión de los alumnos con dificultades en la lectoescritura en su propuesta curricular.

- Comprender la variabilidad de la implementación del SAC en los liceos públicos y privados y en los diferentes contextos socioeconómicos.

9- Metodología:

Para llevar a cabo esta investigación se trabajará desde el abordaje de la metodología cualitativa. Es un estudio de carácter exploratorio y descriptivo. Se intentará conocer el conjunto de variables de la situación en un momento específico e indagar la incidencia de las modalidades de las mismas en la población estudiada (Hernández Sampieri, Fernández & Baptista, 2006).

Esta perspectiva cualitativa resulta apropiada debido a su interés por el significado de las experiencias y los puntos de vista de las personas, tomadas en su ambiente natural en que ocurre el fenómeno. Se tomará a los sujetos en sus mundos cotidianos y se pondrá foco en lo

fenomenológico: entender los fenómenos desde el sentido que adquieren las cosas para los actores sociales investigados (Hernández Sampieri et al., 2006).

Las raíces gnoseológicas (conocimiento) de la investigación cualitativa se encuentran en lo subjetivo; ya que es el sujeto quien aporta los elementos necesarios para conocer. Así mismo, esta metodología permite desarrollar procesos en términos descriptivos e interpretar acciones, lenguajes, hechos funcionalmente relevantes, situándolos en correlación con el contexto social (Martínez, 2011).

Desde la mirada cualitativa se pretende obtener datos a partir de las propias “formas de expresión” de los participantes de la muestra, quienes expresan sus vivencias, percepciones, conceptos, sentimientos, creencias, procesos, entre otros, en su lenguaje cotidiano. Estos datos serán recolectados con el fin de ser analizados y comprendidos para dar respuesta a la pregunta de investigación generando así nuevos conocimientos (Hernández Sampieri et al., 2006).

El rol del investigador es fundamental en la investigación cualitativa. Debe procurar adoptar las formas de expresión de los sujetos investigados para generar empatía con los mismos y lograr formas inclusivas que permitan descubrir las visiones múltiples de los participantes (Hernández Sampieri et al., 2006).

10- Población y muestra:

La muestra será de carácter intencional desde una perspectiva probabilística que no busca generalizar los resultados a una población más amplia (Hernández Sampieri et al., 2006).

El estudio se realizará en Montevideo, en EMB de Secundaria. Para la selección de los liceos será tenida en cuenta su ubicación geográfica con referencia al Índice de nivel socioeconómico (INCE) de la zona. Así, se investigará en liceos de alto, medio y bajo INCE, ubicados correspondientemente en los Centros Comunales Zonales (CCZ) 7, 3 y 12 según datos obtenidos del Centro de Investigaciones Económicas (CINVE) y del Instituto Nacional de Estadística (INE). Se tomarán liceos públicos y privados para comparar la experiencia entre estas instituciones.

Se entrevistará a docentes directos e indirectos, de ambos sexos, que cuenten en sus aulas con al menos un alumno con dificultades en la lectoescritura y/o diagnosticado de dislexia en primaria, y tengan al menos dos años de experiencia para haber podido transitar el Régimen de tolerancia y el actual SAC.

Los mismos deberán ser docentes de las asignaturas: Idioma Español, Historia, Matemáticas o Inglés porque en las mismas se pueden ver reflejadas las dificultades en el reconocer y comprender letras y números, así como en la secuencia y en la organización espacio-temporal que presentan los alumnos con dificultades en la lectoescritura (Habib, 2005). Y para observar las diferencias en la implantación de la adecuación dependiendo de la asignatura.

El número de liceos, así como el de docentes no podrá ser definido de antemano ya que la delimitación de la muestra se dará de acuerdo al criterio de saturación de categorías. Es decir, cuando los casos que se agreguen no aporten datos ni información novedosa (Hernández Sampieri et al, 2006).

11- Técnicas:

Para la recolección de datos en esta investigación se implementará como técnica cualitativa la entrevista semiestructurada. Esta se caracteriza por ser íntima, flexible y abierta y se define como un encuentro entre dos personas (entrevistador-entrevistado) quienes a través de preguntas y respuestas logran la construcción de significado del tema de interés (Janesick, 1998).

La entrevista será guiada por el investigador en base a una serie de preguntas pre determinadas y sobre la base de un esquema flexible de interrogación. Se preguntará al entrevistado sobre los temas que importan para la investigación y se le dejará explayarse en los detalles que desee pudiendo esto último proveer datos que enriquezcan la misma. Las preguntas y las respuestas pueden abrir más posibilidades de indagación. El entrevistador tiene la libertad de plantear preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más detalles (Hernández Sampieri et al., 2006).

Es fundamental tener en cuenta en la realización de la entrevista: que la dirección y el ritmo de la misma sea compartida por el entrevistado y el entrevistador, que el orden de las preguntas se adecuen a los participantes, considerar el contexto social para el significado de los resultados, lograr apertura, flexibilidad y confianza en el entrevistado (Rogers & Bouey, 2005, citado en Hernández Sampieri et al., 2006).

Es muy importante la manera de formular las preguntas, así como la forma de registrar la información. Desde la hermenéutica cobrarán importancia los gestos, posturas, tonos de voz, todas las expresiones que acompañan al relato oral. A través de la interpretación se buscarán descubrir los significados de los mismos, sin perder de vista la singularidad (Martínez, 2011).

Luego de la entrevista se le aplicará a los docentes una encuesta sociodemográfica. La misma consta de un cuestionario cerrado con variables de base que interesan tener en cuenta de la población que será entrevistada, para futuras categorizaciones. Las variables que serán consideradas son: género, edad, origen (departamento), dónde realizó su formación docente, lugar dónde dicta clases (liceos públicos y/o privados), turnos en los que trabaja (matutino, vespertino, nocturno). Los datos que proporciona esta encuesta servirán para responder a algunas de las preguntas formuladas en lo que respecta a variables en la formación docente.

El análisis de los datos irá haciéndose paralelamente a la recolección de los mismos. Los datos son recibidos sin estructura y se les deberá proporcionar la misma para que puedan ser estudiados. Es tarea del investigador analizar cada dato, deducir diferencias y similitudes con los otros datos. De esto surgirán unidades, categorías, temas y patrones (Patton, 2002, citado por Hernández Sampieri et al., 2006).

Las etapas del análisis de datos son: Organización de los datos (determinar los criterios de organización y organizar los datos de acuerdo a esos criterios), Preparación de los datos para el análisis (transcribir los datos verbales en texto), Revisión de los datos (obtener un panorama general de los materiales), Descubrir las unidades de análisis (elegir la/s unidad/es de análisis de acuerdo a la revisión hecha), Codificación de las unidades de primer nivel (localizar las unidades, asignarles código), Describir las categorías codificadas que emergieron del primer nivel (conceptos, definiciones), Codificación de las categorías del segundo nivel (agrupar categorías, relacionarlas), y por último, Generar teoría, explicaciones o hipótesis (Hernández Sampieri et al., 2006).

Durante el análisis de los datos el investigador deberá registrar paso a paso en una bitácora de análisis el proceso de análisis junto a sus apreciaciones y reacciones lo más detallado posible. Esta herramienta dará credibilidad y validez al análisis. Para la validación del estudio se utilizará la triangulación con otro investigador. Otra herramienta que será de apoyo en el análisis de los datos es el programa Etnograph. Este software de análisis cualitativo, a través de los datos precargados, o sea las entrevistas desgravadas, facilita al investigador el análisis del contenido. El programa codifica las unidades partiendo del esquema de categorización que establezca el investigador (Hernández Sampieri et al., 2006).

Para el análisis de los datos se utilizará la técnica análisis de contenido descrita por Bardin, (1986). Es un instrumento metodológico mediante el cual se busca entender la significación de un mensaje, a través de las ideas expresadas por los entrevistados. Mediante la inferencia del discurso se buscan los símbolos o palabras que configuran el contenido de la comunicación. Se clasifican los distintos elementos de un mensaje en categorías para así entender el sentido del mismo.

12- Consideraciones éticas:

Como toda investigación que tiene como objeto de estudio conductas y testimonios de seres humanos, será enmarcada bajo las consideraciones éticas necesarias y toda información que sea recabada tendrá carácter de confidencialidad siendo su uso exclusivo para fines académicos.

Los participantes de la entrevistas serán informados verbalmente de los objetivos del proyecto y se les aclarará cualquier duda que tengan al respecto. También se les puntualizará que la participación es totalmente voluntaria y que son libres de abandonar el proyecto si en algún momento lo consideran necesario. Se les solicitará la firma del consentimiento informado a los docentes.

Las entrevistas serán grabadas con autorización anticipada del entrevistado y los datos obtenidos serán mantenidos en reserva, usando el anonimato y garantizando el no uso de los datos para otro fin que no sea estrictamente el objetivo del proyecto.

Los participantes deberán sentir que su integridad está salvaguardada y su historia es respetada.

13- Cronograma de ejecución

Actividades	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8	Mes 9
Relevamiento bibliográfico	■	■	■	■	■	■	■		
Gestión para ingreso a centros de EMB		■							
Elaboración de pautas de entrevistas			■	■					
Programación de entrevistas				■	■				
Entrevistas					■	■	■		
Sistematización de entrevistas						■	■	■	
Análisis de los datos						■	■	■	
Elaboración de informe								■	■
Difusión de resultados									■

14- Resultados esperados

Se pretende contribuir al campo del conocimiento en referencia a la temática, para poder reflexionar sobre cómo operan los cambios en los procesos educativos, teniendo en cuenta la importancia del rol de la institución educativa como productora de subjetividad.

Los resultados esperados pretenden contribuir en el campo educativo, comprendiendo la concepción que los docentes tienen de la implementación del Sistema de adecuaciones curriculares en tanto cambio de paradigma para la inclusión de todos los alumnos, particularmente de aquellos que presentan dificultades en la lectoescritura. Se aspira identificar hasta donde se hizo posible el cambio de paradigma con respecto a la inclusión en las aulas de la diversidad del alumnado, y cuáles fueron los recursos de los que se valieron los docentes para la misma.

Se espera que la investigación sea de utilidad para que los actores involucrados puedan reflexionar acerca de las estrategias para la inclusión educativa, teniendo en cuenta: - la relevancia de la institución educativa como formadora de subjetividad, - la importancia de la dialéctica instituido- instituyente en los procesos de cambio de toda institución educativa; y - el momento de tránsito primaria-secundaria que viven los alumnos de primer año de EMB.

15- Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. Recuperado de http://bam.educarex.es/gestion_contenidos/ficheros/1231%5D01comprendiendoeldesarr ollodeescuelasinclusivas.pdf
- ANEP – MIDES. (2011). *Tránsito entre ciclos educativos: origen, diseño e implementación*. Documento elaborado por Unidad de Gestión Básica del Plan de Tránsito.
- Antognazza, M. & González, M. (2011). El niño disléxico y su entorno educativo. Percepciones y representaciones de la dislexia. *Ciencias psicológicas*, (2), 163 -200.
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3), 1-15. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>
- Díaz, A. & Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (25). Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie25a01.htm>
- Fernández, A. (2002). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (2003). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de las modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Filgueira, F., Pasturino, M., Operti, R. & Vilaró, R. (2014). *La educación prioridad de país: Aportes a la construcción de una educación genuinamente inclusiva*. Recuperado de <http://www.espectador.com/documentos/Educacion.pdf>
- Gimeno, J. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Habib, M. (2005). *La dislexia a libro abierto*. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.
- Hernández Rojas, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós

- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Janesick, V. (1998). *Stretching: Exercises for qualitative researchers*. Estados Unidos: SAGE publications.
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lourau, R. (1988). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Del Cardo.
- López, M., Echeita, G. & Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 4(21). Recuperado de http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/113564009790002391?journalCode=rcye20#.Vb6ugvl_Oko
- Llambí, C. & Piñeyro, L. (2012). Índice de Nivel Socioeconómico (INCE). Recuperado de <http://www.cinve.org.uy/informesproyectos/indice-de-nivel-socioeconomico-inse/>
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismos Más que conceptos*, 8(1). Recuperado de <http://cide.edu.co/ojs/index.php/silogismo/article/view/64/53>
- Monarca, H., Rappoport, S. & Fernández, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, (23)3, 49-62. Recuperado de <http://www.uned.es/reop/pdfs/2012/23-3%20-%20Monarca.pdf>
- Paín, S. (2002). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rebollo, M., Rodríguez, S. (2006). El aprendizaje y sus dificultades. *Revista de Neurología*. 2 (42), 139-142.
- Romero, M. (2011). Desafíos de la Educación Media: Inclusión y calidad educativa. *Páginas de Educación*, 4(1), 1-17.

- Ruíz, L., Castro, M. & León, A. (2010). Transición a la secundaria: los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3 (52). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3253Ruiz.pdf>
- Singer, V. & Cuadro, A (2010). Programas de intervención en trastornos de lectura. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 2(1), 78-86.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41), 11-22.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- UNESCO. (2007). *Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/uruguay_inclusion_07.pdf
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTE_D_48-3_Spanish.pdf
- UNESCO. (2010). *Informe sobre las “buenas prácticas” relativas a la dislexia en los países de lengua española*. Recuperado de <http://www.dyslexia-international.org/WDF/Files/WDF2010-Alegria-report.pdf>

ANEXO

ENTREVISTA A ADRIANA CRISTÓFORO FONSAÍAS

Directora de UPIDE (CODICEN)

- ***¿Qué cargo desempeña en el CODICEN?***

Estoy en la UPIDE (Unidad de Promoción, Intervención y Desarrollo Educativo), soy la Directora. Estoy en un cargo en Comisión. El CODICEN me convocó para reestructurar esa Unidad que antes tenía cometidos de diagnóstico de las dificultades de aprendizaje de niños y adolescentes y que ya no los tiene. Ahora estamos implementando un nuevo plan de trabajo que tiene como eje asegurar la trayectoria educativa. Desde ese eje después se van implementando distintas acciones que apuntan a eso en las distintas interfaces.

- ***Con respecto a los alumnos que se “pierden” en el tránsito de Primaria a Ciclo Básico, ¿cuáles son para ti las principales causas?***

Te digo por intuición. Yo creo que de todas maneras ha habido un descenso importante de los estudiantes que se pierden, se pierden cada vez menos. Ahora ésta “pérdida” o desafiliación se produce más al final del Primer Año de Ciclo Básico. De todas maneras, de los que sí se pierden, hay factores sociales y familiares, culturales, en el sentido de que no hay una apropiación de lo cultural que haga que se entienda como parte de sus derechos la Educación Media. Esto se vincula mucho con grupos sociales más bien en la punta de la exclusión. La primaria tiene muchísima tradición de obligatoriedad, la Educación Media es obligatoria hace bien poco. Hay una cuestión cultural que está muy arraigada, incluso en los docentes que hacen el esfuerzo de no tener este discurso que te voy a comentar pero que se les sale. Hay una cosa muy arraigada de que Educación Media es transitada por aquellos que van a hacer la Universidad. En este país hay cada vez menos porcentaje que tiene como proyecto de vida la Universidad. Después capaz que les aparece pero como proyecto inicial, en el momento de la elección de la Educación Media, no. Si transita por la Educación Media ahí aparece un poco más el interés por la formación Terciaria, universitaria o lo que fuera. Y Educación Media Básica transitada por la Educación Técnica son para aquellos que tienen el destino del trabajo. Eso sigue siendo así. Entonces, para los que ni tienen pensado un camino, ni tienen pensado el otro, la Educación Media no tiene lugar en su cabeza, en su representación. Hay también que repensar la noción de desafiliación. La desafiliación es para los que estamos en la gestión de la educación, pero habría que preguntarse si los estudiantes que dejan de estudiar se sienten desafiliados. O es una elección también dejar de estudiar. Porque como todas las cosas se miran desde una perspectiva ideológica y

social y los educados miramos desde la perspectiva de la educación, de que la educación es necesaria. Hay que ver si para ellos es necesaria.

- ***Hay más de un 30% de repetidores en 1er año de Ciclo básico, ¿A qué crees que se debe?***

Yo creo que la Escuela tiene que cambiar los formatos escolares, aunque también creo que los ha cambiado bastante. Pero Educación Media los tiene que dar vuelta a los formatos. En esto que hablábamos que Educación Media en Secundaria está pensada para los que van a hacer una Educación Terciaria tiene una lógica absolutamente disciplinar, porque cada docente da su materia, no tiene una lógica de aprendizaje de competencias por ejemplo. Aunque no deberían estar separados, están planteados así. Se suponen que los contenidos son para aprender competencias pero en Educación Media los contenidos son para aprender contenidos. Las competencias yo las tomo como aquellas habilidades que te permiten hacer determinados aprendizajes. Uno aprende ecuaciones no para aprender a hacer ecuaciones, sino porque la forma de resolver una ecuación te permite una forma de pensar determinados problemas. Eso en Educación Media no se enseña. Esa es una de las cosas que tiene que cambiar, porque no está enseñando como una educación obligatoria, la educación obligatoria tiene sentido no por la educación misma sino porque esa educación debe producir algo en el sujeto. Si vos enseñas contenidos eso no produce nada en el sujeto porque los contenidos todos sabemos que salís de sexto y te los olvidaste o cambiaron. Lo otro que genera mucha desafiliación y mucha repetición es esta lógica de que en la Educación Media Básica tenés que aprobar todas las materias para poder pasar de año y repetís todas, incluyo aquellas en las que te fue bien. Ahí se produce la desafiliación, porque de pronto al gurí le fue bien en tres materias y tiene que hacer todas, incluso esas tres y desanima a cualquiera. No solamente desanima, descalifica el aprendizaje hecho porque es como si no lo hubiera hecho. Por eso te digo, Educación Media se tiene que dar vuelta como una media.

- ***¿Qué opinión te merece el Plan de Tránsito entre Ciclos que se lleva a cabo desde fines de 2011?***

Yo creo que conceptualmente es un buen plan. Nosotros estamos haciendo una propuesta para trabajar con ellos porque desde la perspectiva disciplinar que tenemos en la UPIDE que son los psicólogos y trabajadores sociales fundamentalmente, hay algo que no se trabaja en el Plan de Tránsito que tiene que ver con los componentes subjetivos, es decir, las ansiedades, los temores, el proyecto educativo, todas esas cosas no están abordadas.

De todas formas los resultados son buenos, trabajan bien. Tienen como todas las cosas sin recursos, problemas y como todas las cosas donde se juntan muchos, problemas de convivencia entre los muchos. El plan tiene además el componente 1 que lo financia CODICEN y que paga las horas de los referentes docentes y tiene un componente 2 que lo financia cada subsistema. Conceptualmente está bien la idea porque lo que pretende este Plan es que las instituciones educativas se apropien del mecanismo, de la estrategia y no que tenga que haber un programa aparte que la ejecute. Los que ellos plantean es que el tránsito es un problema de las instituciones educativas, no tendría que ser un programa. Es algo que tienen que tomar como tema todas las instituciones educativas. En esa lógica, en la segunda etapa lo que se implemento es que a los educadores referentes los financiara el subsistema, los maestros comunitarios los financia primaria y los docentes de secundaria y de CETP los financia secundaria y CETP. El tema es que las maestras comunitarias tienen 20 horas de las cuales tienen que dedicar 10 al Plan Tránsito y se les paga 4 para coordinación, por lo cual ninguna agarra. En Educación Media en Secundaria creo que les pagan 4 horas más para las coordinaciones, es más fácil incorporar a su tarea. Y en CETP tienen ellos la figura de educador social que en general son los que están a cargo del Plan porque son los que están más afín al perfil pero por un lado no hay muchos y por otro lado están consiguiendo estos educadores mejores trabajos. Entonces, la parte 2 de implementación del programa está haciendo agua.

- ***¿Qué opinas de lo que plantea Fundación 2030 con respecto a la formación de un Marco Curricular Nacional que incluye la creación de una educación básica ampliada a 9 años?***

No lo leí. No se ha dicho como lo piensan implementar. Filgueira sabe mucho de educación pero todavía no se ha dicho nada concreto de bajar a la tierra eso y que significa. Como se han dicho cosas sueltas se levantan controversias de los gremios de la educación.

A mí me evoca a una cosa que no dio resultado que es el Programa Común. Cuando inicial comenzó a ser obligatoria se construyeron con la misma lógica los programas de inicial que los de primaria. Se olvidaron que los niños de 4 y 5 años tienen sus características, entre otras cosas que no tiene un desarrollo cognitivo suficiente para aprender a leer y escribir. Pero entonces, les enseñan a leer y a escribir. Un desastre. Por lo cual los resultados de primaria no mejoraron después que se hizo obligatoria inicial, nadie se preguntó el porqué.

- ***¿Qué importancia se le está dando desde el Gobierno a la inclusión en la Educación? ¿Se ve y se educa a la diversidad en las aulas?***

El gobierno le da mucha. El CODICEN creo una Dirección sectorial que se llama de Integración Educativa, para mí ya le erraron con el nombre porque no se habla de “integración” sino de “inclusión”, pero tiene bastantes cometidos vinculados a esto.

La inclusión es una preocupación del CODICEN y también de los desconcentrados. Hay algunas acciones que se están implementando que van en esa línea. Educación primaria el año pasado aprobó un protocolo de inclusión educativa que fue promovido por la educación especial, para que efectivamente la educación especial fuera más un recurso dentro de la educación común que un sistema de escuelas especiales. Y están trabajando bastante bien dentro de esa línea con dificultades porque los maestros de escuela común quieren sacarse a los gurises problemáticos del aula y entonces tienen que ir a escuela especial. Y los maestros de escuela especial dicen tienen que estar en escuela común incluidos. De todas maneras, recién están formando recursos.

O sea en Educación Primaria se está trabajando más fuerte en esto y también primaria tiene más tradición en esto. Más allá de los defectos que se le puedan encontrar a las escuelas especiales, fue una idea de inclusión, fue una idea de que todos tienen que ser educados.

Secundaria está trabajando en esa línea pero hay muchísima resistencia de los docentes. El discurso de: “no estamos preparados, no sabemos” es cotidiano.

- ***¿Cómo llegan generalmente los alumnos con una dificultad de aprendizaje a Educación Secundaria? (sobre todo en dislexia) Es decir, ¿con un diagnóstico o las dificultades se perciben más en el liceo?***

Nos metemos en un lío en eso. En este lugar donde yo estoy trabajando ahora una cosa de las que se hacía antes era tramitar lo que se llamaba el sistema de tolerancias. La tolerancia educativa, tuvo un origen cuando Educación Media empieza a ser obligatoria y se ve que los gurises disléxicos en los colegios privados tienen todas las contemplaciones y al que tiene la suerte o la desgracia de pasar por una institución pública no se le contempla nada. Se empezó a instalar el sistema de tolerancia para las instituciones públicas y se empezó a deformar absolutamente. Y cayeron bajo el formato de la tolerancia cualquier cosa que sea parecido a no aprender, sin interrogarse en ningún momento sobre las prácticas docentes. Cuando yo llegué a la UPIDE había unos 4.000 expedientes de solicitudes de tolerancia. Nosotros percibimos varias cosas: 1)- es que se toman como dislexia muchas cosas que no son dislexia, que son otro tipo de dificultades que pueden tener una manifestación similar a la dislexia; 2)- que se toman como dislexia problemas educativos, es decir, gurises a los que no se les enseñó bien la lectoescritura y; 3)- paralelamente a este sistema de tolerancia se instaló un sistema de diagnóstico. Es decir, hay clínicas que se especializan en diagnosticar dislexia. Yo al ver el número de expedientes decía: “todos los disléxicos del mundo se concentraron en este país”. Con los informes de estas clínicas los papás iban a los liceos y pedían

régimen de tolerancia, que es una forma de desentenderse de la educación de sus hijos. Nosotros sabemos de adscriptos que le decían a los padres: “vaya y consígale un diagnóstico así le hacemos tolerancia”.

Entonces, yo creo que las dislexias severas en general en la escuela ya se detectan. En las que no son severas los gurises adquieren un mecanismo de compensación que a nivel de Educación Media aparecen más bien sobre segundo o tercero, no tanto en primero, porque empiezan a complejizarse los aprendizajes, tienen que dedicarles más horas de estudio, etc.

- ***¿Qué diferencia sustancial presenta el nuevo régimen de adecuación que se implanta desde este año?***

El régimen de tolerancia en la implementación fue un desastre. Porque las sugerencias de la tolerancia son de tipo: dar más tiempo para hacer el escrito, así el alumno puede releer. Un docente no tiene más tiempo porque a los 45 minutos se tiene que ir de la clase.

El CES derogó el año pasado mediante la circular 3224 el régimen de tolerancia. Esto se dio al mismo tiempo de la creación del DIE. Se empezó a implementar una estrategia de trabajo para la adecuación curricular y están teniendo una serie de ciclos de formación en relación a la adecuación. Es algo que va a llevar mucho tiempo, entre otras cosas porque es algo de lo que se tienen que apropiarse los docentes que no quieren hacerlo. Para el docente era muy cómodo el sistema de tolerancia porque se desentendía del estudiante con problemas.

La adecuación tiene que ver con la modificación de las estrategias didácticas, implementar otras didácticas. Lo que plantea el DIE es: nosotros tenemos uno, dos, tres gurises en clase que tienen problemas de aprendizaje, pensemos didácticas para que aprendan estos gurises pero se usan con toda la clase porque con lo que aprende éste, aprende este otro. Porque las cosas no pueden ser uno a uno, ningún docente sostiene armar 5 clases para un aula, no es sostenible tampoco como concepto, porque como docente tenés un grupo. Lo que pasa es que eso después tenés que bajarlo a tierra. Y en la tierra están las personas y hay docentes que se engancharon y están muy de acuerdo con esto y hay un alto porcentaje de docentes que directamente no le dieron bolilla y ni siquiera conocen las circulares.

- ***¿Cómo será la formación de los docentes?***

Tiene que ver con un cambio de cabeza de los docentes. Los docentes tienen que ir cuando se los convoca. El CES tiene dividido al país en 7 regiones. En cada regional se

instaló un dispositivo con la gente del DIE que hicieron la presentación del dispositivo y le plantearon a los liceos dos cosas: 1 – que armaran un equipo educativo que esté formado por los que quieren trabajar (la gran mayoría de los liceos no armaron equipo educativo con lo cual mucha gente no quiere trabajar) puede estar formado por el equipo multidisciplinario si lo tienen, por el PCP, POB, los adscriptos, alguien que esté dispuesto a tomar este tema. Y 2, el DIE planteó 3 ejes de trabajo para que el liceo armara un proyecto de acuerdo a las características del liceo. Podía ser: - dificultades de aprendizaje, - liceo – familia, - violencia. El 80% de los liceos eligieron dificultades de aprendizaje. Esto fue en febrero/marzo. Entonces, el DIE empezó a armar todo un dispositivo en dificultades de aprendizaje, que lo está instrumentando todavía. Eso fue en unas reuniones acá en Montevideo, donde desplegaron lo que está en la WEB. Y ahora lo van a hacer en todo el país. Pero para eso los docentes tienen que enterarse y tienen que ir.

Ahora la institución es la que tiene que poner todos los dispositivos en funcionamiento, hacer las adecuaciones, darle un tiempo al estudiante y si eso no da resultado, volverlo a conversar con las inspecciones de materia para que los inspectores de materia den orientaciones específicas en el caso de algún estudiante. El tercer paso recién sería la generación de un expediente al DIE para hacer alguna orientación más. En los hechos, hay liceos que ya tiene expedientes hechos porque no se tomaron el trabajo anterior.

- ***¿Consideras importante la presencia de psicólogos y/o psicopedagogos en los centros educativos?***

Esta facultad tomó una posición al respecto y hay una propuesta de especialización en psicopedagogía, a la que pueden confluir psicólogos o docentes. Está aprobada por el Consejo. Está para implementarse una especialización en psicopedagogía. A mí no me termina de quedar claro cuál es la función de un psicopedagogo. Para mí hay una diferencia entre aquellos que hicieron psicopedagogía y son docentes de aula (que lo hicieron porque primero fueron docentes) y aquellos que entraron a la carrera directamente. El psicopedagogo que tiene docencia de aula tiene una cosa como mucho más apropiada, de pensar cosas desde la didáctica, de lo que es posible y no en un aula. Y con respecto a los psicólogos tengo un problema que es que esta carrera así como está armada no forma psicólogos para estar dentro de instituciones educativas. El plan 88 (que a mí me gusta más que este plan) tenía sus defectos y uno de ellos es que era un plan de psicología clínica fundamentalmente, más allá que tuviera otra cosa. La cabeza con la que salían los estudiantes era una cabeza clínica, de clínica de consultorio. Y la experiencia es que muchos de los colegas que ingresan a una institución tienen esa cabeza.

Si pudiéramos desde esta Facultad hacer una propuesta distinta al sistema educativo, sí, capaz que es bueno que haya un psicólogo en cada centro.

Y otra cosa que me parece fundamental que me parece que tiene Secundaria ahora: Secundaria hizo un concurso para psicólogos hace año y medio, sin perfil, porque Secundaria todavía no sabe para que los quiere. Entonces, en ese llamado, entraron compañeros muy jóvenes que están haciendo lo que pueden porque no tienen orientación. Además Secundaria tiene un sistema en el que el psicólogo depende del Director, quien lo evalúa es el Director, entonces la independencia técnica ahí tiene un límite bastante difuso.

- ***¿Qué se puede hacer desde la UDELAR?***

Yo creo que nosotros tenemos que poner la gente para el sistema educativo.