



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política
Promoción: 2018 – 2020

Los desafíos en la aplicación de las adecuaciones curriculares para la
integración educativa de estudiantes con dificultades de aprendizaje
Un estudio exploratorio en tres liceos públicos de ciclo básico, en la zona
oeste de Montevideo (2019-2020)

Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política

Presenta

Andrea Carina Sasías Resende

Directora de Tesis: Soledad Caballero de Luis

Montevideo, abril de 2021

Dedicatoria

A mis hijos y a mi esposo, por su amor incondicional y apoyo constante.

A mis padres, porque gracias a ellos soy lo que soy.

A los y las estudiantes que transitan por nuestro sistema educativo; son la razón de ser de nuestras prácticas pedagógicas. Por ellos y ellas trabajamos día a día.

Agradecimientos

A mi familia, que me apoyó con amor durante todo este proceso de investigación, me alentó a seguir y estuvo siempre pendiente de mis avances.

A mi Directora de Tesis, Magíster Soledad Caballero de Luis, por su gran dedicación, acompañamiento y sugerencias y por sus aportes valiosos, que enriquecieron el trabajo y me impulsaron a seguir adelante en momentos difíciles.

A los docentes de FLACSO, por su generosidad en la transmisión de saberes y por su acompañamiento durante los diferentes seminarios.

A los y las docentes y a todas las personas de los diferentes equipos, que brindaron su tiempo y espacio para colaborar en el proceso de construcción de esta tesis.

A la vida, porque sin duda soy muy afortunada.

Tabla de contenidos

Resumen	5
Introducción.....	6
Capítulo 1. Marco teórico.....	14
1.1. Revisión histórica.....	14
1.2. Normativa en Uruguay.....	16
1.3. Proceso y estrategias inclusivas en Uruguay	17
1.4. Revisión del estado de la cuestión: antecedentes.....	20
1.5. Bases teóricas.....	23
1.6. ¿Qué se entiende por dificultades de aprendizaje (DA)?.....	25
1.7. Currículum y adecuaciones curriculares	28
1.8. El rol docente en los desafíos actuales.....	30
1.9. Conceptos generales sobre estrategias de AC.....	31
Capítulo 2. Marco metodológico	32
Capítulo 3. Análisis	42
Capítulo 4. Conclusiones.....	83
Referencias bibliográficas	88
Anexos.....	96
A1. Pauta de entrevista para docentes.....	96
A2. Pauta de entrevista para integrantes del equipo de gestión.....	98
A3. Pauta de entrevista para integrante del DIE	99
A4. Organización de la ANEP	100
A5. Siglario	101

Índice de tablas

Tabla 1. Categorías y subcategorías	38
Tabla 2. Cronograma de ejecución de la investigación	41
Tabla 3. Referencias para citar a los entrevistados.....	42
Tabla 4. Libro de códigos	44
Tabla 5. Información aportada por las personas entrevistadas	46
Tabla 6. Información aportada por integrante del DIE.....	71

Resumen

La postergación de niños, niñas y adolescentes que poseen dificultades de aprendizaje y la ausencia de herramientas para trabajar en la heterogeneidad del aula aún persisten en Uruguay y aumentan el peligro de desafiliación. La generación de conocimiento en esta área aporta a los docentes, a las instituciones y a los equipos multidisciplinares y, a través de ellos, se beneficia a los propios estudiantes.

El paradigma de integración educativa considera válido hablar de dificultades de aprendizaje y adecuaciones curriculares, en concordancia con la normativa que rige actualmente en educación secundaria. Si bien desde las políticas educativas se suele hablar en términos de *inclusión educativa*, desde la normativa que rige el trabajo docente se habla en términos de integración, dificultades de aprendizaje diagnosticadas o detectadas y adecuaciones curriculares.

En definitiva, esta investigación tiene como objetivo explorar, describir, analizar y comprender cómo se instrumentan y aplican las adecuaciones curriculares (AC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para la integración de los alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje o con discapacidades, en tres liceos ubicados al oeste de Montevideo.

Este fenómeno complejo involucra las formas de sentir y de pensar de los agentes educativos, por lo que se optó por una aproximación cualitativa.

El trabajo de campo y el proceso de investigación transcurrió durante los años 2019 y 2020.

Esta investigación pretende aportar insumos a otros investigadores y a las personas e instituciones tomadoras de decisión que busquen aplicar políticas inclusivas en la educación media en Uruguay.

Palabras claves: integración, inclusión, adecuaciones curriculares, dificultades de aprendizaje, normativa.

Introducción

Es en el aula donde se ordena el interior del individuo, las manifestaciones culturales y las formas de expresar el pensamiento simbólico. En este proceso, se construye parte de la riqueza del individuo, posibilitando el desarrollo y la mejora de actitudes colaboradoras que fortalecen la democracia.

En los últimos años, se ha observado que las aulas de las instituciones educativas de enseñanza media en Uruguay están conformadas por grupos muy diversos de estudiantes que poseen diferentes necesidades educativas (Alfaro, 2006) por lo que el estudio de problemas en el proceso enseñanza y aprendizaje ha tomado relevancia. Las aulas se descubren heterogéneas, no todos aprenden lo mismo al mismo tiempo y con igual rapidez.

Romero y Lavigne (2005, p. 8) sostienen que “las dificultades en el aprendizaje constituyen un grupo de problemas diferenciado dentro de las necesidades educativas especiales (NEE)” que suelen aparecer en un grupo muy heterogéneo de alumnos y alumnas y que a veces tiene múltiples causas (no siempre detectables) de origen orgánico o ambiental y corresponden a un fenómeno real, no inventado.

El concepto de NEE fue acuñado por el informe Warnock (1978), referido por la Declaración de Salamanca y adoptado por las posteriores reformas educativas latinoamericanas (Borsani, 2012, p. 4). Para López y Valenzuela (2015) poseen NEE, quienes presentan dificultades para acceder a los aprendizajes, por lo que necesitan apoyos especiales que les brinden oportunidades de aprendizaje y desarrollo que les permitan compensar sus dificultades. Las necesidades educativas especiales se pueden deber a discapacidades físicas, sensoriales, cognitivas, sociales, emocionales y a dificultades de aprendizajes.

Hay autores que sugieren la eliminación del concepto de NEE y proponen el término de *barreras para el aprendizaje y la participación* (BAP) (García *et al.*, 2013). El término NEE parte de la premisa de que niños, niñas y adolescentes poseen un déficit y el término BAP sugiere que detrás de un niño, niña o adolescente hay una realidad que refiere a las condiciones de vida, la realidad familiar y comunitaria, así como un ambiente escolar

desfavorable, por lo que el concepto NEE simplifica los procesos sociales y educativos (Naranjo, 2018, p. 23).

Aparecen entonces dos enfoques: el de integración (actualmente cuestionado), que centra la atención en el déficit y el de inclusión, que refiere a las acciones que promueven derechos y que garantizan que toda persona, independientemente de sus características biopsicosociales, acceda a un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad (Mauri y García, 2019). Sin embargo, algunos autores, como García *et al.* (2013), consideran que el concepto de NEE plantea objetivos que dan continuidad al trabajo realizado a la fecha y admiten la coexistencia de la integración y la inclusión. Conceptualizan a la educación inclusiva como el proceso de cambio en la institución educativa y plantean la necesidad de ofrecer los apoyos específicos que precisan los estudiantes con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, y sostienen que la segunda (BAP) propone una transformación radical del sistema educativo (p. 5).

En este trabajo se indagó sobre prácticas de integración¹ en la enseñanza secundaria, ya que si bien desde las políticas educativas se habla en términos de inclusión educativa, desde la normativa que rige el trabajo docente, se habla en términos de integración, dificultades de aprendizaje diagnosticadas o detectadas y adecuaciones curriculares. Así es como está planteado en la circular que rige las prácticas pedagógicas en educación secundaria, que propone

una nueva línea de abordaje de las dificultades de aprendizaje, impulsada desde la Inspección General Docente, sostenida en el marco de una nueva propuesta pedagógica de atención a la diversidad que contemple las diferentes formas de aprender de los estudiantes de educación secundaria, a fin de hacer realidad su inclusión educativa. (Anep-CES, circular 3224/14)

¹ Esta tesis está posicionada en una controversia entre el paradigma de la integración y de la inclusión, y en el análisis se considera fundamentalmente la realidad actual practicada en los centros educativos del sistema uruguayo

La circular aprueba un protocolo de derivación y plantea la necesidad de aplicación de estrategias de enseñanzas relativas a las adecuaciones curriculares.

A su vez, los centros de formación docente realizan seminarios en el último año de carrera, que abordan las dificultades de aprendizaje y las adecuaciones curriculares para brindar herramientas a los y las futuros/as docentes, por lo que desde los institutos de formación docentes también se convoca a un modelo integrador.

En esta investigación se considera que el modelo integrador podría ayudar a los y las docentes a visualizar la heterogeneidad áulica como una realidad, entendiendo la inclusión educativa como un proceso inacabado que es difícil de implementar en nuestra realidad educativa.

Como propone Sinisi (2010), el cambio de paradigma no conlleva en absoluto a un cambio en las prácticas y en los procesos de exclusión que suceden en las instituciones educativas y en la sociedad. El cambio de paradigma es un proceso que genera tensiones entre la institución educativa, que solo puede integrar/incluir y desplegar políticas que promueven la inclusión (p. 13).

Pensar y planificar estrategias que permitan el acceso al currículum de todo el alumnado es una tarea propia del trabajo docente. Stenhouse (1987) sostiene que el currículum expresa criterios para la enseñanza y un marco donde el profesor desarrolla nuevas destrezas, por lo que investigar el acompañamiento de los y las estudiantes en situación de más vulnerabilidad se hace necesario, habilita el debate desde un lugar empírico, brinda una mirada objetiva, enriquece la reflexión y el desarrollo de herramientas para elegir el mejor camino.

Adecuar el currículum de forma que todos los y las estudiantes puedan aprender, habla de una verdadera integración educativa.

Las AC son el “conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodología para atender las diferencias individuales de los alumnos” (Heredero, 2007, p.3).

Viera y Zeballos (2014) sostienen que si bien se ha intentado implementar cambios en las políticas públicas que favorezcan la inclusión, aún “continúa la postergación educativa de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, las bajas expectativas familiares y

docentes y, especialmente, la ausencia de herramientas y apoyos que aseguren la continuidad en las trayectorias educativas de los jóvenes hasta su inserción laboral (p. 225). Proponen que “para una innovación educativa que atienda esta necesidad, es fundamental el desarrollo profesional de los docentes como una estrategia de cambio y un factor clave para los procesos de mejora” (p. 237).

En este trabajo, se investiga cómo, a partir de las políticas públicas y normativas vigentes en Uruguay, las instituciones educativas de enseñanza media de ciclo básico poseen y brindan los recursos y el acompañamiento necesario a los alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje y discapacidades que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se busca explorar los mecanismos de evaluación y las estrategias de trabajo aplicadas en cada centro estudiado, la difusión de la normativa vigente y las instancias de profesionalización que se ofrecen (por ejemplo, cursos de grado y posgrado públicos y privados y en los propios centros de formación docente) para la implementación de adecuaciones curriculares.

La educación uruguaya enfrenta varios retos para llegar a todos los niños, niñas y adolescentes (universalizar), atender las diferencias individuales, incluir, reconocer y aceptar la diversidad, meta para la que aún falta camino por recorrer.

En Uruguay, el 29 % de los estudiantes cursa con retraso, a los 17 años el 34 % cursa el grado esperado y el resto ya no estudia o cursa con rezago (INEEd, 2019). En esta realidad de rezago generalizado y desafiliación, se inserta el o la estudiante con dificultades de aprendizaje, a quien se le brinda la posibilidad de una adecuación curricular como política de inclusión.

Garibaldi y Verdier (2017) sostienen que “el 90 % de los estudiantes que han sido detectados como poseedores del derecho a una AC la tienen, mientras que al 10 % aún no se le ha implementado una AC” (p. 18). A pesar de su implementación, no hay conocimiento relacionado a la aplicación de estas adecuaciones curriculares. Este estudio atiende la ausencia de información y conocimiento generado en nuestro país, con relación a las adecuaciones curriculares, según indica el informe de INEEEd 2017-2018. Se desconocen cuáles son las estrategias pedagógicas que se implementan en las instituciones educativas para la integración educativa de adolescentes con dificultades de

aprendizaje o adolescentes con discapacidad que ven afectado su tránsito por la institución educativa. Si reconocemos la importancia de tener una educación a la que todos puedan acceder para tener una sociedad más justa, se hace necesario conocer desde lo empírico cómo se está trabajando dentro de las instituciones educativas en Uruguay y con qué apoyos cuentan los y las docentes para cumplir su rol de forma exitosa.

En el título y en el desarrollo de la investigación, se hace hincapié en la integración de estudiantes con dificultades de aprendizaje y no solo en los estudiantes con discapacidad. Una persona que posee una discapacidad (síndrome de Down, ceguera, hipoacusia, dificultad en la movilidad, etcétera), sensibiliza y promueve la creación de actitudes de solidaridad, respeto y empatía. A lo largo de la historia se han ido generando estrategias que buscan incluir a estas personas en el sistema educativo, aunque aún falta camino por recorrer. En nuestro país, a partir del año 2019 se hicieron intentos concretos, como, por ejemplo, la creación del dispositivo Hacia los liceos Mandela. Los liceos Mandela son un proyecto piloto formado por 8 liceos distribuidos por el país, que cuentan con acompañamientos metodológicos y pedagógicos especiales que apuntan a la inclusión de estudiantes con discapacidad. Trabajan en el proyecto: el Centro de recursos para estudiantes sordos del Consejo de Enseñanza Secundaria (CERESO), el Espacio de Educación y TIC, la Inspección de Asignatura y de Institutos y Liceos y el Planeamiento Educativo del Consejo de Educación Secundaria (CES).

Pero cuando se habla de dificultades en los aprendizajes, la realidad es otra en relación con las discapacidades. La dislexia, el trastorno del lenguaje, la discalculia, la disortografía, la dificultad grafomotor, la hiperactividad, etcétera, no se consideran discapacidades. Además, no siempre son diagnosticadas o reconocidas, y muchas veces no son atendidas, lo que genera el rezago o la desafiliación de estos o estas estudiantes. Entendiendo que las adecuaciones curriculares constituyen una estrategia de intervención adecuada para la integración de los y las estudiantes con estas características, a partir de la situación planteada se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se implementan las adecuaciones curriculares para la integración educativa de estudiantes con dificultades de aprendizaje en los liceos públicos de Montevideo?

Objetivos

Objetivo general:

- Identificar las maneras en que se implementan las adecuaciones curriculares para la integración educativa de estudiantes con dificultades de aprendizaje, desde la experiencia de los y las docentes en tres liceos de la zona oeste de Montevideo.

Objetivos específicos

- Describir qué entienden los y las docentes por *adecuaciones curriculares*.
- Identificar las metodologías que utilizan los y las docentes cuando trabajan las adecuaciones curriculares.
- Comparar qué información manejan los equipos de gestión, equipos multidisciplinarios y docentes sobre la normativa vigente, referidos a las AC.
- Explorar los mecanismos de acompañamiento y formación docente para la mejor implementación de las adecuaciones curriculares.

Se formularon, inicialmente, las siguientes preguntas de investigación.

- ¿Cuál es la concepción que tienen los y las docentes sobre qué son las adecuaciones curriculares?
- ¿Cómo es la experiencia de los y las docentes de estos liceos en la aplicación de las adecuaciones curriculares?
- ¿Cuáles fueron los desafíos fundamentales que tuvieron que enfrentar?
- ¿Qué resultados obtuvieron? ¿Están conformes con los resultados?
- ¿Cuáles son las instancias de formación que existen actualmente?, ¿esa formación es asequible, útil?, ¿la consideran suficiente?
- ¿Existen diferencias en las experiencias de implementación de las adecuaciones curriculares entre los liceos elegidos en esta investigación?

En este trabajo, se investigó de qué forma se implementan las AC y cómo viven este proceso los distintos equipos de tres liceos de educación media, ubicados en la zona oeste de Montevideo, en los que el 24 % de la población está en situación de pobreza monetaria, porcentaje que está entre los más altos si se compara con el este y centro de Montevideo. La zona oeste se caracteriza por poseer una gran riqueza cultural y ambiental, cuya población aproximada es de 360.000 personas, con una alta proporción de niños, niñas y adolescentes (con relación a otras zonas de Montevideo), y una presencia importante de

personas con discapacidad (para ver, oír, caminar o entender) según datos aportados por el Ministerio de Desarrollo Social-MIDES (2014). En relación a los logros educativos, “cabe destacar que más del 45 % de la población mayor de 22 años de los CCZ de la zona oeste presentan un nivel educativo bajo” (MIDES y DINEM, 2014, p. 18).

Para comprender y contextualizar mejor la realidad a investigar, se inicia el marco teórico (Capítulo 1) con un breve relevamiento histórico de cómo se produce la inclusión educativa en el mundo.

Luego, se presenta una revisión de la normativa en Uruguay que regula la inclusión educativa y de las estrategias que se han implementado desde las instituciones públicas. Posteriormente, se informan datos estadísticos publicados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). También se hace referencia a investigaciones previas seleccionadas a partir de la revisión de diferentes repositorios; se optó por incluir aquellos estudios que enriquecieron el proceso de análisis y reflexión de este trabajo.

A continuación, se conceptualiza qué es enseñar y aprender, qué se entiende por dificultades de aprendizaje, cómo se clasifican, qué es el currículum, qué son las AC (y sus estrategias) y, finalmente, el rol docente en los nuevos desafíos.

En el marco metodológico (capítulo 2), se describe el enfoque utilizado (cualitativo) y se justifica su elección. También se explica el criterio de muestreo y la técnica de recolección de datos.

En el capítulo siguiente (capítulo 3), se detalla el análisis y reflexión a partir de los datos obtenidos. Para realizar el análisis se organizaron los datos en grillas que facilitaron la lectura del material recolectado. En las grillas se ubicaron las categorías conceptuales y segmentos de las entrevistas. Posteriormente, se plantean las conclusiones (capítulo 4).

Las pautas de entrevista que se utilizaron en las conversaciones con docentes, equipos de gestión, equipos multidisciplinarios y con integrantes del Departamento Integral del Estudiante se exponen en el anexo.

Entre las conclusiones a las que se arribó, se puede adelantar que la integración educativa en el contexto estudiado está en etapas tempranas del proceso con esbozos de AC. Sí existen tímidas prácticas que buscan incluir, pero no logran concretarse por la falta de formación, organización, falta de recursos materiales y humanos (especializados en dificultades de aprendizaje y AC). Esta realidad podría explicar las resistencias docentes

que se presentan frente a la implementación de las AC en estos liceos del oeste de Montevideo.

Capítulo 1. Marco teórico

1.1. Revisión histórica

Si realizamos una aproximación histórica de cómo se han abordado las dificultades de aprendizaje, vemos que los primeros estudios se registran en el siglo XIX y hacen referencia a la educación especial vinculada a estudiantes con dificultades sensoriales en los institutos de sordomudos de París. Estos estudios fueron iniciados por el francés Jean Gaspard Itard (Castejón *et al.*, 2011).

Hasta mediados del siglo XX el concepto de *deficiencia* se vincula a la educación especial y la deficiencia se percibe como algo permanente e irreversible. Aparecen los test, como herramientas que detectan y clasifican los retrasos mentales.

Se instalan las escuelas de educación especial para ciegos, sordos y discapacitados mentales y se justifica la segregación. Al mismo tiempo, comienzan a considerarse los factores ambientales como elementos que afectan los procesos de aprendizaje.

A medida que se universaliza la alfabetización, se visibilizan las diferencias individuales, sobre todo en la lectura. Surge entonces, en 1962, el término *dificultad de aprendizaje*, propuesto por Samuel Kirk en la Universidad de Chicago (Goikoetxea, 2012).

En los años setenta, en Dinamarca, se integran los y las estudiantes de la educación especial a los ámbitos educativos considerados normales, extendiéndose esta práctica poco después a toda Europa y Norteamérica.

La concepción de *dificultad de aprendizaje* cambia y pasa de ser un concepto de dificultad o deficiencia centrado exclusivamente en los y las alumnas a una concepción que incluye también al sistema educativo.

Se entiende al aprendizaje como un proceso que se da durante todo el desarrollo y la evaluación se adapta a las posibilidades de los y las alumnas. Los fracasos escolares se analizan desde enfoques socioculturales y se cuestionan los conceptos rígidos de lo que es *normal* o lo que es *deficiente*.

El siglo XXI se caracteriza en materia educativa por el principio de igualdad, de manera que toda persona, independientemente de sus características biopsicosociales, tenga derecho a una educación de igualdad (Mauri y García, 2019).

En la concepción tradicional, el déficit se asociaba a la segregación, mientras la concepción actual busca integrar e incluir. El concepto de *déficit* ya no está depositado en el estudiante, sino en el sistema educativo en su conjunto. Borsani (2012) señala que estamos transitando un proceso de transformación profunda; en la actualidad conviven la escuela tradicional, la escuela integradora y, en algunos casos, la escuela inclusiva. Cuando se habla de *educación inclusiva* aparece el concepto de *barreras para el aprendizaje y la participación*, definido inicialmente por Booth y Ainscow en el año 2015.

Cuando los estudiantes encuentran barreras se impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Esto puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales (Booth y Ainscow, 2015, p. 44).

Actualmente, hay debates con relación a la diferencia entre *integración* e *inclusión* educativa (Sinisi, 2010) y la discusión se plantea en términos de *paradigma*. Se propone que se ha pasado del *paradigma de la integración*, donde los y las alumnas poseen necesidades educativas especiales, al *paradigma de la inclusión*, que sustituye el término de *necesidades especiales* por el *derecho* a acceder a una educación que los y las incluya en sus diferencias.

Sin embargo, si bien se habla de *cambio de paradigma*, haciendo referencia a un cambio en la forma de abordar el tema, lo cierto es que en la práctica el cambio de paradigma no

se materializa y no es capaz de generar nuevas experiencias. Poder visualizar esta dificultad es un paso que ayuda a reflexionar sobre las tensiones que existen entre integración e inclusión y la implementación de estrategias, para encontrar respuestas y estrategias que faciliten la permanencia de estudiantes en el sistema educativo.

Organismos internacionales como la UNESCO subrayan la importancia de la educación como derecho, sobre todo en las poblaciones más vulnerables. Se hace hincapié en que sea una educación inclusiva, que enriquezca la vida de los y las estudiantes (Poggi, 2014) y señala su importancia y dificultades: “los elementos que se suceden en la institución educativa marcan trayectorias educativas y la inserción y participación en la vida ciudadana” (p. 13). La exclusión educativa no solo hace referencia al acceso, permanencia y egreso, sino también a cuando la tradición escolar limita la presencia, el aprendizaje o la participación de algunos grupos.

1.2. Normativa en Uruguay

En Uruguay, el marco legal que busca garantizar una educación inclusiva está comprendido en diferentes leyes:

- ✓ Ley n.º 18.418 (2008): en el artículo 24, propone que las personas con discapacidad no pueden quedar excluidas de la enseñanza primaria y secundaria, debiendo hacerse los ajustes necesarios para facilitar la inclusión y el acceso a una formación efectiva. Si bien no menciona a los niños, niñas y adolescentes con dificultades de aprendizaje de forma explícita, sí entiende que es necesario incluir a todo aquel que por sus características ha quedado relegado en el acceso al conocimiento.
- ✓ Ley General de Educación, n.º18.437 (2008): en los artículos 8, 18, 33 y 72 hace referencia a la importancia de la presencia del Estado. Este debe brindar los apoyos necesarios para aquellos colectivos más vulnerables debido a la discriminación social, cultural, económica o con alguna característica (discapacidad o enfermedad) que afecte el aprendizaje. Que posean igualdad de oportunidades para su permanencia, logro de aprendizajes e inclusión social. También se habilita a las y los educandos a opinar sobre la educación

recibida y a los centros educativos de generar estos espacios. Este es un dato importante, porque se ve a los y las estudiantes como personas que participan en sus procesos de aprendizajes y no como meros individuos que solamente reciben contenidos académicos sin cuestionamientos.

- ✓ Ley n.º 18.651 (2010) en el artículo 40, plantea la flexibilización del currículum y de la evaluación entre otros elementos para favorecer la inclusión de la diversidad. En este artículo, se hace injerencia a la importancia de un cambio del accionar docente cuando planifica sus clases a partir del currículum escolar. La ley plantea el Protocolo de Actuación para la Inclusión de Personas con Discapacidad en los Centros Educativos. En el capítulo II, artículo 4 del protocolo, se hace explícita la aplicación de adecuaciones curriculares o el diseño universal (diseño de productos, entornos, programas y servicios) como estrategias de apoyo académico. El protocolo también contempla la accesibilidad a las instalaciones, mobiliario, material didáctico, equipos de trabajo, acciones de sensibilización y formación para todas las personas que trabajan en los centros educativos.

Se pone en evidencia cómo la ley se desarrolla y evoluciona, buscando abarcar a todos los involucrados en el proceso educativo. Inició con la creación de la norma que ordena, regula y garantiza el derecho a la educación de todos y todas, así como su permanencia y participación en ella, con la necesidad del compromiso docente en el proceso.

1.3. Proceso y estrategias inclusivas en Uruguay

En Uruguay, las dificultades de aprendizaje comienzan a ser contempladas en el año 1984, cuando surge el sistema Tolerancia y Exoneración. El término *tolerancia*, proviene del latín *tolerantía*, que significa “cualidad de quien puede aguantar, soportar, aceptar”. A partir de ese año, el alumno o alumna, mediante informes debidamente acreditados por los técnicos tratantes, exoneraba la materia en la que tenía la dificultad. El problema de aprendizaje quedaba depositado en el alumno o alumna y no en la modalidad de enseñanza del sistema.

El cuerpo docente quedaba eximido de tener que pensar estrategias de trabajo y de reflexión de sus prácticas. El trámite de tolerancia fue un primer intento de romper con prácticas pedagógicas homogeneizadoras, donde los contenidos y las evaluaciones eran las mismas para todos.

En setiembre del año 2014, a través de la circular 3224/14, el Consejo de Enseñanza Secundaria (CES) propone realizar un acompañamiento diferente los y las estudiantes que poseen “fragilidades especiales” que afectan su aprendizaje; reafirma el derecho a recibir una enseñanza que esté acorde a sus posibilidades, trabajando desde sus fortalezas (Garibaldi y Verdier, 2014).

En el año 2014, también se crea el Departamento Integral del Estudiante (DIE), integrado por un equipo multidisciplinario de profesionales en psicología, psicopedagogía, educación social y trabajo social, con el objetivo de fortalecer y desarrollar estrategias que acompañen las trayectorias educativas, asesorando y orientando a los centros educativos. También se plantean como objetivo, investigar y divulgar estudios realizados y desarrollar espacios de intercambio interinstitucional, entre otras metas.

El 3 y 4 de noviembre del año 2016, el CES, en coordinación con UNICEF, realiza un seminario con especialistas nacionales e internacionales provenientes de Brasil, Cuba y Argentina. La propuesta busca generar un espacio de reflexión y discusión sobre líneas de políticas educativas que favorezcan a todos. Se presentaron cuatro documentos:

- *Misión institucional de la educación secundaria.*
- *Renovación curricular.*
- *Trayectorias educativas en secundaria: entre el determinismo social de los aprendizajes y la construcción de justicia.*
- *Desarrollo profesional docente.*

Estos documentos actuaron como disparadores. Plantean la necesidad de rever los lineamientos que proponen las políticas educativas, de manera que favorezcan la aplicación de la normativa vigente. Se propone la importancia de actualizar el currículum de forma tal que atienda las necesidades de alumnos y alumnas y, a su vez, los desafíos del tiempo actual. Los dos últimos puntos refieren a los acompañamientos a estudiantes

y su permanencia en la institución, las modalidades de evaluación, pasaje de grado y formación docente, carrera docente.

En noviembre del 2017, se publica la *Guía de adecuaciones curriculares*, disponible en la página del CES. Su propósito es la de brindar herramientas de acompañamiento a la comunidad educativa y generar dispositivos para la construcción de nuevas formas de enseñanza.

Surge así, un cambio en la concepción, el foco está ahora en el encuentro entre quien aprende y quien enseña, se refuerza la idea de adecuaciones curriculares como estrategia de integración e inclusión en el sistema educativo uruguayo.

En diciembre del año 2017, el CES implementa la circular 3384/17, para los y las estudiantes que, en febrero del 2018, estuviesen en calidad de fallo en suspenso y que no hubiesen aprobado el número de materias estipuladas para la promoción, quienes podrían cursar durante el año 2018 aquellas asignaturas que no habían aprobado, evitando de ese modo la repetición de todo el curso. La intención era reconocer la trayectoria ya conquistada del alumnado, valorando los logros obtenidos.

La circular 3384/17 habilitaba a la comunidad educativa de cada centro a implementar la novedosa modalidad de cursado y a seleccionar aquellos alumnos y alumnas a quienes la nueva estrategia les ayude a cerrar ciclos y avanzar en el proceso educativo. Sin embargo, esta oportunidad de cursado singularizado, que es una forma más de realizar adecuación curricular, no fue aplicada por todos los centros educativos y en algunos fue rechazada de forma rotunda.

En este cambio de paradigma educativo y en el contexto de las AC, se plantea actualmente una concepción aún más inclusiva: el diseño universal de aprendizaje (DUA). La idea surge en Estados Unidos, a fines de 1980, propuesta por Ronald L. Mace, quien sugiere un diseño universal (DU) aplicado a las estructuras edilicias, de forma que elimine aquellas barreras que limitan el acceso de las personas con discapacidad (Alba, 2012).

Tiempo después, el concepto se trasladó al contexto educativo en todos sus niveles. Así como los edificios son los que tienen que adaptarse a las personas, también el currículum debe adaptarse al estudiantado. “El verdadero desafío para los educadores es proporcionar

oportunidades de aprendizaje en el currículum de educación general que sean inclusivas y eficaces para todos los estudiantes” (Alba Pastor, 2012, p. 2). Se trata de pensar objetivos, metodología de trabajo y estrategias de evaluación que contemplen la heterogeneidad en el aula y apartarse de aquellos modelos homogeneizadores.

1.4. Revisión del estado de la cuestión: antecedentes

El informe de INEEEd sobre el estado de la educación en Uruguay (2017-2018) señala que no existe información sistematizada de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales que asisten a los institutos educativos de primaria, secundaria y UTU. La última información disponible proviene del censo de población del 2011 y entre los datos obtenidos tenemos que el 87.3 % de los niños, niñas y adolescentes de 4 a 17 años con discapacidad acceden al sistema educativo, en comparación con el 91,2 % de las personas sin discapacidad y que un 4,2 % del alumnado de tercero de educación media fue identificado como con necesidades educativas especiales; el 64 % de este grupo contaba con diagnóstico, el 23 % estaba sin diagnóstico, mientras que para el 13 % restante no se contaba con información al respecto (p. 97).

En el mismo informe se dejan planteadas algunas preguntas:

¿Qué tan informados se encuentran el cuerpo de docentes y directores de los distintos subsistemas sobre la política de inclusión educativa y sobre las acciones que deberían llevar adelante para garantizar el derecho a la educación de los estudiantes con necesidades educativas especiales?, ¿qué tan preparados se sienten para llevar adelante esta tarea de adaptación?, ¿con qué recursos cuentan para el trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales? y ¿existen diferencias según la región en la que se ubica el centro o el contexto socioeconómico y cultural de este? (INEEd, 2019, p. 107)

Si bien, como se mencionó anteriormente, desde hace un tiempo en nuestro país se trabaja para lograr la inclusión de las personas con discapacidades y con dificultades de

aprendizaje desde las políticas de Estado, y en mucha bibliografía se ha realizado un relevamiento del marco legal en torno a este tema, no obstante, no existe mucha investigación al respecto (INEEd, 2019).

Se buscaron investigaciones previas en diferentes repositorios como Redalyc.org, Dialnet, repositorio FLACSO y el portal Timbó; este último es gratuito y muestra las investigaciones hechas en Uruguay. En ellos, se encontraron análisis que abordaron la problemática de la inclusión en los espacios educativos, de los cuales se seleccionaron las investigaciones de Fuertes (2000), Agesta *et al.* (2015), Buján (2019), Sallé (2019), Navarro *et al.* (2016) y Garino (2019). Sus investigaciones aportan referencias y resultados que se encuentran dentro de una misma área de investigación y permiten comparar y evaluar procesos que refieren a las AC.

Fuertes (2000), en su tesis *La adecuación curricular ¿decisión o ilusión?*, propone que cuando los o las docentes efectúan AC, “hay cambios en el currículum prescriptos en las formas de ser desarrollados” (p. 32). Algunos factores que influyen en las AC son de naturaleza estructural y otros refieren a los procesos áulicos. Para la institución, es importante la AC, pero participa a través de aspectos no vinculados al desarrollo de contenidos curriculares. Otro elemento que aporta es que hay diferencias en las modalidades, y esto se relaciona al campo disciplinar, a las características de la institución y a las características personales de cada docente.

Agesta *et al.* (2015) investigaron los efectos del cambio de normativa (exoneraciones y tolerancia) en las concepciones que tienen los docentes en sus prácticas. En su trabajo se recoge la vivencia de los y las docentes, que sienten que les falta formación y apoyos institucionales. También describen diversas dificultades que pasan por problemas de conducta, liceos aluviones (liceos que reciben estudiantes de diferentes zonas, cercanas y alejadas al centro educativo), inspecciones, estudiantes con patologías psiquiátricas, familias complejas y falencias en el funcionamiento institucional y del sistema educativo. A su vez, proponen que las exigencias actuales son muy superiores a la formación específica que reciben los y las docentes. Plantean la importancia de discutir y reflexionar sobre las dificultades de aprendizaje, las condiciones de la oferta educativa y aluden a una formación que apunta a un aprendizaje mecánico.

La investigación de Buján (2019), *El abordaje de la inclusión educativa en educación media básica*, centra su estudio en una institución privada ubicada en Montevideo, y pone en evidencia la necesidad de formación en AC, no en aspectos genéricos, sino específicos para el área del conocimiento de cada asignatura. Encuentra docentes que entienden que las AC se aplican solo en las instancias de evaluación y no como parte del proceso de enseñanza. La principal dificultad que manifiestan es la falta de tiempo y el multiempleo, lo que limita el desarrollo profesional, y las dificultades de aprendizaje son una de sus preocupaciones.

Sallé (2019), en su tesis de grado, aborda el grado de conocimiento y de adhesión del equipo de gestión del personal docente de 1.º año, maestras de apoyo y de educación especial, a la política educativa inclusiva. Analizó las prácticas de enseñanza que indican la implementación de la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad intelectual. Observa que la fase de iniciación de las políticas referidas está en una etapa de inicio y que hay una adhesión mayoritaria del equipo docente. Por otro lado, a pesar de que el protocolo de Inclusión Educativa del Consejo de Enseñanza Inicial y Primaria (CEIP) difundió por múltiples canales la normativa (incluso fue tratado en una Asamblea Técnico Docente), se observa que falta aún más difusión. Entre las dificultades que se manifiestan para atender a los alumnos y alumnas con estas características, se encuentra la enorme sobrecarga y demandas que hay en el espacio áulico, donde no solo hay niños y niñas con discapacidades, sino también situaciones de pobreza, violencia, desamparo, etcétera. La resistencia docente al cambio también está presente: no han podido soltar las viejas prácticas pedagógicas.

En el ámbito regional existen variadas investigaciones. Una de ellas corresponde a la de Navarro *et al.* (2016), quienes describen el proceso que se realiza cuando se aplican la AC en Matemáticas, en la realidad chilena. Las conclusiones a las que arriban es que los y las alumnas con necesidades educativas logran generar aprendizajes significativos a través de las adaptaciones curriculares, por lo que se hace indispensable un cambio de paradigma cobijado en la evidencia científica. A su vez, existe una problemática de fondo, que es la falta de tiempo y de recursos.

Garino (2019), plantea en su tesis la dificultad en la retención y desarrollo de procesos significativos para quienes aprenden en la escuela secundaria en Argentina. Se destaca

como factor importante que ancla al estudiantado al centro educativo y favorece la continuidad de los procesos: el seguimiento personalizado, las mesas de exámenes extraordinarias en algunas materias, el cuerpo docente dispuesto a escuchar y dialogar en momentos problemáticos y la formación para el mundo laboral del alumnado, constituyendo este último un elemento muy importante en la autovaloración y en la construcción de saberes socialmente productivos. El seguimiento personalizado hace referencia a profesores y profesoras “ayudantes” en algunas asignaturas (Garino, 2019).

El último antecedente mencionado resultó especialmente interesante, porque brinda información de modalidades de trabajo exitosa, pero con un relato que proviene de estudiantes que egresaron. En esta experiencia se articula aprendizaje con preparación para el trabajo, seguimiento de estudiantes que no finalizaron ciclos, con intentos de retener y acercar a quienes se han desafiliado. Se señala la presencia de personas adultas disponibles afectivamente, que escuchan, que acompañan (con toda la carga emocional que esto significa para quien es adolescente), que se alejan de programas estructurados alejados de las necesidades del estudiantado y que tarde o temprano los expulsa, para pensar en dinámicas cuyos resultados fueron exitosos (Garino, 2019).

1.5. Bases teóricas

La implementación de las AC se realiza en el seno de una institución educativa donde se producen procesos complejos y profundos de aprendizaje y de enseñanza que varían según el contexto histórico, cultural y social. Analizar la concepción de qué es enseñar y cuál es el rol docente en la actualidad se hace necesario.

Para Paulo Freire (2004), “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción. (...) Es en esencia pensar acertadamente. Es una postura exigente, difícil, a veces penosa, que tenemos que asumir frente a los otros y con los otros, de cara al mundo y a los hechos, ante nosotros mismos” (p. 15-16).

Infante (2007) propone que enseñar es

una eficaz transferencia de saberes, [que] se logra solo dentro de los marcos de una acción comunicativa, de una relación dialógica en la que ambos actores tengan la posibilidad de formarse, de desarrollar el pensamiento autónomo, dinámico y crítico acerca del mundo, de sí mismos y su relación con los demás. (p. 39)

Para Meirieu (2013), alfabetizar no solo es la transmisión de conocimientos, sino que es el motor que permite proyectarse en el futuro.

Cousinet (2014) plantea que

enseñar es presentar y hacer adquirir a los alumnos conocimientos que ellos no poseen. Esos conocimientos no se confunden con cualquier tipo de informaciones, que serían igualmente nuevas para los alumnos. Se distinguen de estas porque tienen un valor utilitario (útiles para la adquisición de otros conocimientos) y cultural (útiles para la formación del espíritu de quienes los adquieren). (p. 1)

En cuanto al aprendizaje, Rebollo y Rodríguez (2006) señalan que son los factores que hacen posible el desarrollo y que el desarrollo “es el conjunto de procesos que conducen a un ser de un estado primitivo elemental a un estado más elaborado y complejo, provisional y definitivo” (p. 139). En esta concepción, el desarrollo es un proceso que se da hasta la muerte. Durante el aprendizaje, se posibilita el desarrollo de aspectos del sistema nervioso central; la corteza cerebral se remodela, es dinámica.

Hay teorías que buscan explicar el aprendizaje, como las teorías neurofisiológicas y las teorías psicológicas. Dentro de las primeras a su vez tenemos las teorías químicas y la sináptica, las cuales establecen que factores ambientales modifican los procesos sinápticos y favorecen, o no, los aprendizajes.

Navarro *et al.* (2016) señalan que el nivel de aprendizaje de una persona no depende únicamente de su capacidad, sino de las experiencias que se le brindan. Por ello, las dificultades de aprendizaje no son una característica atribuible solo al alumno o alumna, sino al sistema educativo en general. Si tenemos presente que la plasticidad neuronal es

uno de los atributos de nuestro cerebro y que la educación genera cambios en nuestras conexiones neuronales, se puede pensar que las necesidades educativas de una persona están dadas por las exigencias que la escuela tiene sobre las personas que atiende. Las dificultades que presenta un alumno o alumna en una escuela determinada con determinadas prácticas puede no presentarlas en otra escuela con un acceso al currículum diferente.

En esta investigación, se entiende conceptualmente que aprendizaje es un proceso complejo, que involucra aspectos biológicos, emocionales, afectivos, sociales y culturales, donde se establece una conexión entre el sujeto que aprende, el que enseña y el conocimiento. A su vez, enseñar constituye un acto profundo que exige reflexión, compromiso y responsabilidad, en pro de la mejora del individuo, de forma que favorezca su desarrollo como persona con las habilidades que exige el mundo actual. Se interpreta por *dificultad de aprendizaje* la dificultad en el vínculo y en la concreción de procesos que se establece en el espacio áulico, entre quien enseña y quien aprende. La dificultad de aprendizaje es una realidad que corresponde muchas veces a características biológicas de las personas con una fuerte impronta genética, que afectan los procesos cognitivos y se manifiestan en las áreas instrumentales, como puede ser la lectura, la escritura, la comprensión del lenguaje oral y escrito. Otras dificultades de aprendizaje conciernen a momentos de la vida del individuo. De todas formas, se tiene claro que estas dificultades se profundizan por carencias del sistema educativo, que no está preparado para recibir y trabajar en la heterogeneidad. Dentro del proceso inclusivo, no se debe negar que las dificultades de aprendizaje sean una realidad y que no sea únicamente atribuible al sistema. Hay estudiantes que poseen características que les dificulta aprender, a quienes hay que mirar especialmente para brindarles ayuda, y las adecuaciones curriculares resultan una herramienta necesaria para concretar objetivos específicos de aprendizaje.

1.6. ¿Qué se entiende por dificultades de aprendizaje (DA)?

Para Kirk y Bateman (1962, citado por Mora y Aguilera, 2000)

Una dificultad de aprendizaje se refiere al retraso, trastorno o desarrollo retrasado en uno o más de los procesos de habla,

lenguaje, lectura, escritura, aritmética u otros dominios escolares resultado de un hándicap psicológico causado por una posible disfunción cerebral y/o trastornos emocionales y conductuales. No es el resultado de retraso mental, deprivación sensorial o factores estructurales o instruccionales (p. 14).

Rebollo y Rodríguez (2006) define una dificultad de aprendizaje como “una alteración neurológica o del sistema nervioso, sináptica y en la que el estímulo adecuado no provoca los cambios descritos y característicos en el plano estructural y funcional” (p. 140).

Según las definiciones de Rebollo y Rodríguez (2006) y de Romero y Lavigne (2005), podríamos incluir, entonces, dentro de las dificultades de aprendizaje aquellas discapacidades que puedan afectar el proceso de aprender. Hay autores que plantean la interrelación que existe entre ambos términos, como es el caso de Cabello (2007), quien entiende que la persona posee una característica biológica que no le permite desempeñarse satisfactoriamente en el espacio académico.

La heterogeneidad de manifestaciones agrupadas en esta categoría de la discapacidad es uno de los grandes problemas para la aceptación consensuada de la etiqueta *dificultades de aprendizaje* (DA) como definitoria de las problemáticas que presentan los estudiantes en su aprendizaje escolar. (p. 61)

En este sentido, la autora plantea dos interrogantes sobre el tema: “¿puede considerarse al sujeto catalogado con dificultades en el proceso de aprendizaje una persona con discapacidad?, ¿pueden considerarse las dificultades de aprendizaje parte de esta categoría de la educación especial?” (p. 58). Podría entonces pensarse a las dificultades de aprendizaje como un subtipo de discapacidad, o al revés.

Resulta interesante traer esta postura, ya que normalmente las definiciones de DA son ambiguas, no incluyen explícitamente las discapacidades, no relacionan ambos términos y no establecen cuál de ellas es la causa de la dificultad o de la discapacidad. Finalmente, la autora concluye que “las personas con discapacidad pueden, al igual que cualquier sujeto *normal*, presentar limitaciones en el proceso de aprendizaje que pueden calificarse con DA, lo cual imposibilita su exclusión de la definición” (p. 68).

Generalmente, en los test de coeficiente intelectual (CI) los alumnos y alumnas con DA obtienen puntuaciones ubicadas entre el promedio y el límite inferior, y rinden por debajo de sus capacidades, que no es lo mismo que “bajo rendimientos” ya que este puede deberse a otras razones.

Dhers (2019, p. 15) sugiere que la expresión más acertada es “dificultades *en* los aprendizajes”, poniendo énfasis en las diferentes dimensiones que están implicadas, como los aspectos subjetivos, biológicos, socioculturales y pedagógicos, entre otros, por lo que se puede plantear la diferencia entre dificultades específicas de aprendizaje (DEA) primarias, y las dificultades de aprendizaje que pueden ser secundarias a otros trastornos, síndromes o diversas patologías.

Las dificultades específicas de aprendizaje primarias, también llamadas *desarmonías cognitivas*, afectan a niños inteligentes que no poseen trastornos motores o psicológicos y suelen tener un componente genético heredable. Se caracterizan por ser irreversible y se ven afectadas determinadas áreas de la corteza cerebral.

Según el área afectada podemos clasificar a las DEA primarias en:

- ✓ De las praxias: dispraxias.
- ✓ De las gnosias: disgnosis.
- ✓ Del lenguaje:

}	oral: trastorno específico del lenguaje (TEL).
	escrito: dislexia.
- ✓ De las habilidades matemáticas: discalculia.

Las dificultades de aprendizaje secundarias, o sintomáticas, corresponden a un síntoma de otras patologías como, por ejemplo, depresión, enseñanza inadecuada, dificultad en la atención, etcétera. Muchas veces, la dificultad para aprender corresponde a factores ambientales tales como la familia, escuela y sociedad.

Alemany (2019) plantea que las consecuencias que afronta un niño, niña y adolescente con dificultades de aprendizaje son:

- a) frustración frente a las tareas escolares, por lo tanto, evita hacerlas;
- b) desmotivación por el estudio;
- c) ansiedad o depresión por el temor de ir a la institución educativa;

- d) somatiza el deseo de no ir o no estar en la institución educativa; presenta frecuentemente dolor de estómago o cabeza, deseo de vomitar;
- e) baja autoestima, sentimientos de inadecuación, agresión o irritabilidad y pobre autoconcepto;
- f) dificultades de relación con sus iguales;
- g) problemas de conducta
- h) abandono de los estudios;
- i) desprecio a los docentes,
- j) conflictos con la ley.

En Uruguay, el diagnóstico de una DA es realizada por un equipo multidisciplinario de tres integrantes: por una persona especializada en neuropediatría, una en psicología y, según sea la dificultad, una persona especializada en psicomotricidad, fonoaudiología, psicopedagogía o un maestro o maestra especializada.

Para el diagnóstico se utilizan criterios del American Psiquiatric Association (APA) incluidos en sus manuales DSM-IV y DSM-5.

Los alumnos o alumnas que muchísimas veces tienen diagnósticos específicos de discapacidad o de dificultades en el aprendizaje, tal como lo marca la normativa, deben ser acompañados de forma particular. Es de vital importancia para el éxito en sus procesos educativos que se les realice cambios en las dinámicas de clase, se busquen estrategias y objetivos que se adapten a sus características, realizando lo que se llama *adecuación curricular*.

1.7. Currículum y adecuaciones curriculares

Para pensar y reflexionar sobre *adecuaciones curriculares*, es necesario detenernos y analizar qué es el currículum o currículo, comprender su vinculación a proyectos políticos-sociales que han ido cambiando según el momento histórico, social, político y cultural.

Stenhouse (1987) sostiene que el currículum expresa criterios para la enseñanza y un marco donde el profesor desarrolla nuevas destrezas. Gimeno Sacristán (1988) agrega

que el currículum es el puente entre teoría y acción, entre intenciones o proyectos y realidad.

Para De Alba (1995), es la síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa impulsada por distintos sectores con diferentes intereses, donde existen contradicciones y se articulan negociaciones e imposiciones.

Casimiro (2008) habla de un currículum antiguo y un currículum nuevo. El currículum nuevo se organiza a favor de las competencias, el pensamiento crítico, en la resolución de problemas y la necesidad de la búsqueda del conocimiento que se encuentra en permanente cambio. En el currículum actual, cada asignatura queda justificada según el grado de preparación que permita al alumnado incluirse en un mundo globalizado, y los contenidos y las competencias se articulan de diferente forma, según la asignatura.

Dussel (2006) también plantea la existencia de un currículum antiguo que ha ido cambiando. En Argentina, en los años sesenta y setenta, se refería al currículum como el programa que se enseñaba en las escuelas, donde no se tenía en cuenta la voz del adolescente, no se habilitaba la experimentación y la curiosidad y a la libertad de docentes y estudiantes. El gran desafío que presenta el currículum actual es romper con el currículum tradicional, que aún es visto por muchos como un modelo ideal muy añorado. El nuevo currículum, y el momento histórico y cultural en el que nos encontramos, demanda y reclama darles voz a las nuevas generaciones. La población adolescente manifiesta, cada vez más, desmotivación, hecho que se visualiza por el alto porcentaje de desafiliación estudiantil y de inasistencias.

El nuevo currículum invita a innovar, apelar al descubrimiento y a la curiosidad, darles un lugar importante a las artes a través de asignaturas como Expresión Visual y Plástica, Educación Musical. Al mismo tiempo, educar en valores, derechos, igualdad de género y cuidado del ambiente; enseñar a gestionar las emociones, repensar nuestras historias, comprender las historias de otros y resignificar la realidad que nos rodea favorece una convivencia más empática y solidaria. Desarrollar la capacidad de poder elegir con criterio en la inmensidad de información que circula por las redes y poder reflexionar sobre ellas (Dussel, 2006)

A su vez, debe saber seleccionar los saberes básicos, entre los que debe estar la alfabetización en tecnología y no solo la adquisición del lenguaje oral y escrito.

A partir de esta reflexión, se puede pensar en las adecuaciones curriculares como una oportunidad de traer a la práctica docente el nuevo currículum, trabajar a partir de la diversidad y de los saberes básicos todas las capacidades que exige el mundo actual para una existencia más armónica. Los cambios logran atraer y motivar, y es un paso hacia la democratización de la educación, sobre todo para aquellos contextos más vulnerables y sufridos en la población de estudiantes.

No solo son las variaciones que realiza quien es docente para que alumnos y alumnas accedan al currículum, sino que también es necesario salir de la concepción de que todos y todas aprenden lo mismo, al mismo tiempo y de la misma forma.

Cuando se habla de *variaciones*, se hace referencia a las modificaciones de los espacios, de los recursos materiales y de los programas. “Una mayor diversificación de la propuesta curricular que contemple las variables del alumnado se vincula directamente con una menor necesidad de adecuaciones curriculares” (Borsani, 2012).

1.8. El rol docente en los desafíos actuales

La educación es un derecho que transforma la vida de las personas, por ser un proceso que promueve la paz, el crecimiento económico, la inclusión y potencia el desarrollo de niños, niñas y adolescentes. En este sentido, el vínculo docente-estudiante debe estar impregnado de confianza que habilite el diálogo y la responsabilidad compartida —factor importante que fortalece los aprendizajes (Echeita *et al.*, 2016), que sostenga la *transformabilidad* como principio ético.

En la actualidad, se observa cómo frecuentemente se produce un desajuste mayor entre la intervención docente y el aprendizaje del o la estudiante, por lo que están alejadas de la finalidad de desarrollo próximo del alumno o alumna (Badia *et al.*, 2012). Es necesario organizar a sus miembros y recursos para garantizar la inclusión de todos el alumnado y del desarrollo de las competencias curriculares, con un principio basado en la atención a la diversidad, la figura docente constituye una pieza clave para la resolución de

situaciones problemas en el proceso de aprendizaje. Contar con todos los recursos del centro, pensando en asesores psicoeducativos que colaboren, también es imperioso.

Actualmente, la docencia en Uruguay es una profesión poco valorada, con poco prestigio, con sueldos bajos y condiciones laborales desfavorables, según informes del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd, 2017).

Durante los años 2015-2016 sigue siendo insuficiente el número de docentes con título, tanto a nivel de primaria como de secundaria y, especialmente, en los centros que dependen del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP). A su vez, el salario es poco atractivo, a pesar de que la última década creció. Por otro lado, en el ámbito docente es extendido el multiempleo, más del 50 % trabaja en dos o tres instituciones diferentes.

Difícil tarea es ser docente con una acción transformadora en sus estudiantes, en un contexto como el que se describe. Es fundamental contar con personal docente formado, actualizado, con capacidad de aprender y transformar sus prácticas y conectado con sus estudiantes, reflexionando sobre qué aspectos puede mejorar y consciente de su responsabilidad en el proceso

Para el 2030, la agenda internacional se compromete a mejorar la calidad de la educación y los resultados de los aprendizajes. Para este objetivo, es necesario contar con un corpus de docentes cualificado.

Para velar por que todos los niños estén preparados para aprender y ocupar su lugar en la sociedad, los docentes deben recibir una formación y un apoyo eficaz que los habiliten para responder a las necesidades de todos los estudiantes, incluidos los más marginados. (Azouly *et al.*, 2018, p. 2)

1.9. Conceptos generales sobre estrategias de AC

Las adecuaciones curriculares pueden ser :

- ✓ de acceso (no curriculares),
- ✓ significativas y no significativas (curriculares) (Cartin, 2017).

Se consideran adecuaciones de acceso a las modificaciones de recursos especiales como, por ejemplo, materiales de comunicación especial dirigidas al alumnado con dificultades motoras, auditivas o visuales. Esto implica distintos apoyos, entre ellos, mayores recursos humanos, diferentes opciones de comunicación, mayor planificación, agrupamiento de los estudiantes, recursos tecnológicos, habilitación de variadas herramientas en el aula (grabadoras, computadoras, lupas, audífonos), utilización de otras modalidades de comunicación (braille, lengua de señas), implementación de elevadores o rampas de acceso, etcétera.

Por otro lado, las adecuaciones no significativas, o de pequeño porte, son aquellas que no afectan la enseñanza básica del currículum oficial, y no hay prácticamente individualización de la enseñanza.

Ejemplos de adecuaciones no significativas son: dar más tiempo para realizar un trabajo, ubicar al estudiante cerca del profesor, lejos de distractores, reducir la cantidad de palabras en una redacción, no calificar la caligrafía, habilitar el uso del diccionario, reducir la cantidad de ejercicios y asegurarse que el o la estudiante comprende las consignas de trabajo.

Las adecuaciones significativas, o de gran porte, son aquellas que implican la eliminación de algunas de las enseñanzas básicas del currículum oficial como objetivos, contenidos o criterios de evaluación. Ejemplos de adecuaciones significativas son: supresión de contenidos en áreas donde el alumno o alumna presenta la dificultad. Por ejemplo, en caso de baja audición, una adecuación es el recorte o la supresión en Música; en caso de baja visión, la adecuación puede ser en Dibujo.

Capítulo 2. Marco metodológico

En este capítulo se describe el recorrido que se realizó para obtener, organizar y analizar la información que busca dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿cómo se implementan las adecuaciones curriculares para la integración educativa de estudiantes

con dificultades en los aprendizajes, en tres liceos públicos de la zona oeste de Montevideo?

En esta investigación se buscó conocer cómo transitan las personas adultas involucradas en el proceso de adecuaciones curriculares, desde su propia perspectiva.

La aproximación elegida fue cualitativa porque, como describe Flick (2015), pretende acercarse al mundo para entender, describir, explicar un fenómeno social “desde el interior”, en este caso, desde las experiencias de los individuos y sus interacciones.

La investigación cualitativa con enfoque hermenéutico aborda lo real, en cuanto proceso cultural, desde una perspectiva subjetiva, con que se intenta comprender e interpretar los múltiples sentidos de las acciones humanas, de las vivencias fijadas como textos, con la intencionalidad de crear formas de ser en el mundo de la vida. (Gonzales, 2013, p. 60)

Este enfoque permitió acceder a sus diferentes perspectivas, así como sus comportamientos en relación a la implementación de las adecuaciones curriculares. Además, la misma investigadora fue una parte importante del proceso de investigación, desde sus experiencias en el campo y su propia vivencia personal, así como por la reflexividad que ejerció durante el proceso de investigación, en relación a su rol docente y su proximidad a los temas y espacios de estudio. La realidad que se investigó está fuertemente relacionada con las vivencias de la investigadora desde su experiencia personal y familiar, no solo por trabajar en roles de docencia (directa e indirectamente), sino también desde el lugar de madre con dos hijos con dificultades de aprendizajes (dislexia y trastorno del lenguaje). Se vivió de forma muy cercana las dificultades que tienen estos y estas estudiantes y sus familias en el tránsito académico por las instituciones educativas.

Como propone Flick (2007), analizando las experiencias de los individuos o de los grupos, “las experiencias se pueden relacionar con historias de vida biográficas o con prácticas (cotidianas o profesionales); pueden tratarse analizando el conocimiento cotidiano, informes e historias” (p. 12). Se está investigando sobre las experiencias

vividas, los comportamientos, emociones y dificultades, así como el funcionamiento organizacional con sus fortalezas y fragilidades (Strauss y Corbin, 2002).

Las unidades de análisis fueron las personas involucradas en la implementación de las adecuaciones curriculares en instituciones liceales de Montevideo. Se definió el contexto de estudio: tres liceos de ciclo básico de la zona oeste de la ciudad de Montevideo. Con fines comparativos, se tuvieron en cuenta las características de dichos liceos: dos liceos pequeños, de dos turnos (matutino y vespertino) con una población reducida de estudiantes y un tercer centro con características macro, tres turnos (matutino, vespertino y nocturno) con un número superior de alumnado.

El estudio de liceos con características diferentes permite reflexionar, por ejemplo, acerca de si el número de estudiantes puede configurar una dificultad en el momento de la aplicación de las adecuaciones, y qué similitudes y diferencias presentan en sus modalidades de trabajo.

Se contempló la viabilidad del estudio, al considerar para la selección de los liceos sus características, la distancia entre ellos y la accesibilidad, al ser instituciones conocidas, con agentes educativos cercanos que pueden facilitar el acceso a las personas entrevistadas. En caso de que surgiera alguna dificultad en alguno de ellos, se pensó y se gestionó poder realizar el trabajo en otro liceo de la misma zona.

Se inició el proceso de recolección de información realizando relevamientos y análisis de documentos como, por ejemplo, las normativas que están directamente relacionadas con las adecuaciones curriculares, así como también aquellas investigaciones previas vinculadas al tema. Es decir, se realizó un análisis documental, mediante el relevamiento de investigaciones previas que tratan el tema y análisis de las normativas que rigen el proceso de inclusión educativa y que se trasladan a las instituciones educativas a través de las circulares de enseñanza secundaria. Cada circular se identifica con un número y con el año en que se emitió.

Posteriormente, se seleccionó la muestra de las personas informantes. Se define muestra como “un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos” (Sampieri, 2006, p. 236).

Se decidió incluir en la muestra a todas aquellas personas que podían aportar información sobre las adecuaciones curriculares: personal docente, integrantes de los equipos multidisciplinarios y equipos de gestión. Se incluyó también una persona que integra el

Departamento Integral del Estudiante (DIE), que es parte del equipo responsable de coordinar actividades en la zona oeste de Montevideo y que atiende, entre otras cosas, las demandas de docentes realizando actividades que trabajan esta temática. La intención era conocer de qué manera colabora con los equipos de trabajo de los tres liceos, teniendo presente que el objetivo principal del DIE es fortalecer las instituciones de educación media, planificando y llevando a cabo el desarrollo de acciones técnicas tendientes a asegurar las trayectorias y la continuidad educativa de las y los estudiantes.

Recopilar datos desde distintos puntos de vista enriquece el relato, como lo sugieren Strauss y Corbin (2000). Entrevistar a representantes distintos y variados posibilita, a su vez, conocer los consensos o disensos sobre la situación a estudiar.

Se ingresó al campo para explorar el espacio, tramitar permisos de acceso y contactar a las posibles personas a entrevistar. Dentro de las técnicas de muestreo no probabilístico, se seleccionó a los individuos por conveniencia. Se entrevistó a aquellas personas accesibles, que aceptaron ser incluidas y que se encontraban, muchas de ellas, próximas a la entrevistadora.

La técnica para la recolección de datos fue la entrevista cualitativa semiestructurada.

Se entiende la entrevista cualitativa como un diálogo asimétrico, donde quien realiza la entrevista establece el escenario, la secuencia de preguntas y trabaja los resultados con un objetivo definido. A su vez la *entre-vista* constituye un intercambio entre dos visiones de dos personas sobre un tema en común (Kvale, 2011) a partir del cual surgirá un análisis y reflexión para dar respuesta a las preguntas planteadas.

Para la entrevista se preparó una pauta, guion temático, sobre lo que quería conversar con las personas entrevistadas. Las preguntas que se realizaron fueron abiertas, tratando de mantener la atención suficiente como para ser capaz de repreguntar si emergían temas de interés para el estudio en las respuestas de las personas participantes.

Durante la entrevista se cuidó de no mostrar una postura personal y de minimizar interrupciones, para no inducir y sesgar las respuestas.

La entrevista se desarrolló en etapas, que se describen a continuación:

- ✓ Se eligieron, dentro de la institución educativa, espacios para la realización de la entrevista que fueran cómodos para la entrevistadora y la persona entrevistada.

- ✓ Se realizó una introducción informativa, donde se explicó a la persona participante de qué trata la investigación y en qué consiste el consentimiento informado.
- ✓ Se desarrolló la entrevista, a partir de las preguntas planteadas, dando la posibilidad de que la persona entrevistada profundice en aquellas cuestiones que le generaron interés y emociones.
- ✓ Al finalizar la entrevista, se brindó la posibilidad de que la persona entrevistada agregue algo o pregunte lo que desee con respecto a lo conversado.

Antes de cada entrevista, se solicitó el consentimiento informado, donde la investigadora se comprometió a no divulgar datos específicos, tales como nombre y liceo en el que se realizó la investigación. La voz de la persona entrevistada no será utilizada para la difusión de la entrevista, aunque se le podrá citar de manera textual en el desarrollo de la investigación. A su vez, la persona certificará que ha sido informada con claridad y veracidad y que actúa libre y voluntariamente, contribuyendo de forma activa. También se deja constancia de que puede retirarse cuando lo estime conveniente, sin necesidad de justificación alguna.

La entrevista semiestructurada, que fue guiada por un conjunto de preguntas sin un orden determinado estricto a seguir, se inició con una pregunta disparadora. La entrevista se desarrolló con la flexibilidad característica de la investigación cualitativa, de manera que en el transcurso del encuentro, en función de cómo se desarrolló el relato, y se dejó libre a la persona informante de plantear cuestiones emergentes referentes a lo investigado. A su vez, la investigadora elaboró nuevas preguntas, conectando temas y profundizando algún punto.

Antes de entrar en el tema, se recopiló información personal de la persona participante (asignatura que dicta, institución de dónde egresó y años que lleva en la docencia) y preguntas concretas (estrategias utilizadas, planificaciones, etcétera).

La entrevista se inició con una pregunta disparadora muy general: ¿recuerda cuándo fue la primera vez que tomó contacto con el término *adecuaciones curriculares*?, y se dejaron

para el final algunas preguntas más específicas y directas, por ejemplo: ¿conoce la normativa que rige las adecuaciones curriculares?

Se dispuso de una grabadora portátil, que permitió el registro de la entrevista, con la previa autorización de las personas entrevistadas.

Cuando se transcribió la entrevista, se hizo un registro textual de lo que se dijo. También se registró, a través de notas de campo, el lenguaje corporal, las interacciones entre la entrevistadora y la persona entrevistada y cómo estas variaron en función de los roles. También se tuvo en cuenta las interrupciones que se suscitaron y cómo pudo afectar a la narración. Como ya se comentó, el tema investigado toca de forma muy cercana vivencias personales que tiñen la lectura de una emotividad ineludible, por lo que la reflexividad de la entrevistadora fue muy importante durante la entrevista, la transcripción y el posterior análisis. Como propone De la Cuesta-Benjumea (2011), a través de la reflexividad la persona que investiga expresa su conciencia y su conexión con la situación investigada, por lo que es ineludible en la investigación cualitativa.

Para ubicar a los y las docentes se recurrió a los equipos de gestión y a la información brindada por quienes integran los equipos multidisciplinarios, por lo que estos grupos fueron los primeros en ser entrevistados.

El número de personas entrevistadas, finalmente, fue de diecinueve (seis en cada institución):

- tres integrantes de la dirección de la institución,
- tres integrantes de los equipos multidisciplinarios (personas especializadas en psicología, trabajo social, educación social y docentes de orientación pedagógica),
- doce docentes,
- un integrante del Departamento Integral del Estudiante.

Los espacios físicos donde se llevaron a cabo las entrevistas fueron: laboratorios, adscripciones, dirección, biblioteca y salones de clase. Todos ellos son espacios cómodos, conocidos y cálidos. Fueron escogidos en conjunto entre la persona entrevistada y la

entrevistadora. Los salones en que se realizaron las entrevistas fueron elegidos por su disponibilidad en ese momento. Dos entrevistas se realizaron desde la virtualidad, por plataforma Zoom y videollamada, dado que las condiciones de emergencia sanitaria en el país generadas por la pandemia del COVID-19 no posibilitaban la entrevista presencial. La persona entrevistada integrante del DIE se trasladó hasta uno de los centros educativos, para concretar la entrevista.

El proceso de acercamiento a los centros educativos y la puesta en marcha de las entrevistas se realizaron en el turno de la mañana en todas las instituciones.

También se realizó una observación edilicia, buscando visualizar elementos que contemplen a aquellos alumnos o alumnas con dificultades físicas, tales como baja visión, dificultades motrices, etcétera.

Una vez finalizada la recolección de datos, se procedió a organizarlos y analizarlos.

Se hizo una primera lectura y se seleccionaron segmentos que aportaban respuestas a la pregunta de investigación. Posteriormente, se procedió a codificar y categorizar. La codificación a partir de los datos empíricos permitió conceptualizar, usando como base los conceptos obtenidos de la teoría para después pasar a la categorización. A partir del marco teórico, se trabajó con conceptos que encuadran el problema formulado (adecuaciones curriculares, normativa, enseñanza, aprendizaje).

Las categorías se construyen a partir de conceptos centrales —en un intento de reducción y de conectar la teoría con la realidad estudiada—, de las pautas de entrevista y de lo que surge de las personas entrevistadas (categorías emergentes).

Para facilitar el análisis de datos, se procedió al armado de una grilla donde se ubicaron en la primera de las columnas las categorías conceptuales y, en las columnas siguientes, segmentos de las entrevistas que responden a las categorías conceptuales elegidas.

Tabla 1. Categorías y subcategorías

Ideas principales	Objetivos	Categorías	Conceptos	Subcategorías	Preguntas
	Explorar cuáles son las estrategias	Tolerancia	Primer paso hacia la inclusión		¿Cuándo fue la primera vez que

Integración/inclusión educativa	pedagógicas que aplican los docentes para la integración educativa de estudiantes con dificultades de aprendizaje.		educativa en Uruguay		tomó contacto con el término AC?
		Adecuación curricular	Son las estrategias pedagógicas que buscan adecuar el currículum de manera que sea accesible a todos los y las estudiantes		Si tuviera que explicar con sus palabras qué es AC ¿Cómo definiría/explicaría? ¿Qué piensa con respecto a las AC?
				Recursos didácticos	¿Con qué recursos cuentan los docentes para llevar a cabo las AC?
Prácticas pedagógicas	Indagar cómo se implementan las AC	Rol docente	Figura docente como pieza fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje.	Planificación docente	Cuando realiza la planificación ¿cómo instrumenta la aplicación de las AC? ¿Cuáles son las estrategias más frecuentemente utilizadas, para realizar las adecuaciones curriculares?
				Acompañamiento docente	¿Recibe algún apoyo externo a la institución, como otros profesionales del CES que los acompañen durante el proceso?

				Desafíos	<p>¿Existe personal de apoyo dentro de la institución que oriente y/o forme a los y las docentes?</p> <p>¿Cuáles fueron los desafíos fundamentales que tuvieron que enfrentar?</p>
				Profesionalización docente	<p>¿Cuáles son las instancias de formación que existen actualmente?</p> <p>¿Esa formación es asequible, útil, la consideran suficiente?</p>
Dificultades de aprendizaje.		Dificultades de aprendizajes	Dificultades que presenta un o una estudiante en el acceso al currículum.	Seguimiento institucional	<p>¿Qué me puede comentar acerca del seguimiento de estos alumnos y alumnas?</p> <p>¿Hay alguien en particular que realice el seguimiento?; ¿Cómo se realiza?</p>

Fuente: Adaptado de Cisterna Francisco (2005)

A continuación, se esquematiza la organización temporal del trabajo.

Tabla 2. Cronograma de ejecución de la investigación

Actividades	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo
	2019	2019	201	2020	2020	2020
Elección del tema a investigar.	✓					
Relevamiento bibliográfico.	✓					
Selección de la población objetivo.	✓					
Gestión para ingresar a los centros educativos		✓				
Elaboración de pautas para entrevista.		✓				
Recolección de información a través de observación y entrevistas			✓	✓	✓	✓
Sistematización de entrevistas			✓	✓	✓	✓
Análisis de datos				✓	✓	✓

Fuente: Elaboración propia

Capítulo 3. Análisis

Liceo a

Tabla 3. Referencias para citar a los entrevistados

<u>Asignatura</u>	<u>Docente identificado</u> <u>como:</u>	<u>Formación</u>
Equipo de gestión(subdirector/a)	EaGs1	IPA completo (grado 7)
Psicólogo/a	EaPs2	Universidad completa
Docente de Inglés y Adscripto/a	EaI3	IPA incompleto (cursando último año)
Docente de Inglés	EaI4	IPA completo (interino/a)
Docente de Biología	EaB5	IPA completo.
Docente EVP	EaEvp6	IPA completo (interino/a)

Liceo b

<u>Asignatura</u>	<u>Docente identificado</u> <u>como:</u>	<u>Formación</u>
Equipo de gestión	EbGs1	IPA completo (5.º grado)
Equipo multidisciplinario	EbPs2	Universidad completa
Docente Social y Cívica	EbSC3	IPA completo (3.º grado)

Docente Literatura	EbL4	IPA completo (7.º grado)
Docente Literatura	EbL5	IPA completo (4.º grado)
Docente Matemáticas y Adscripto/a	EbM6	IPA incompleto (cursando último año).

Liceo c

<u>Asignatura</u>	<u>Docente identificado como:</u>	<u>Formación</u>
Equipo de gestión	EcGS1	IPA completo
Equipo multidisciplinario	EcEM2	Universidad completa
Docente de Química	EcQ3	IPA completo (3.º grado)
Docente de Ciencias físicas y Química	EcFQ.4	IPA completo (3.º grado)
Docente de Biología	EcB5	IPA completo (interina)
Docente de Geografía	EcG6	IPA completo (7.º grado)
Docente de Matemáticas	EcM7	IPA incompleto (cursando último año)

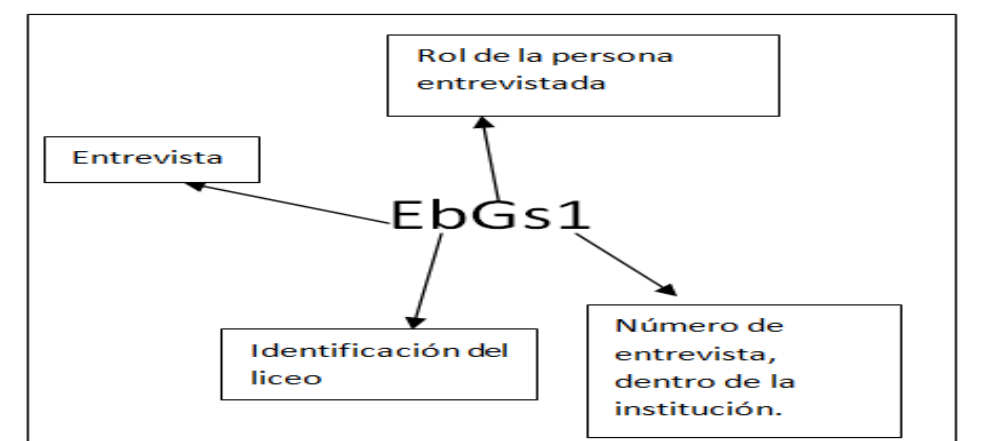


Tabla 4. Libro de códigos

Código	Descripción
Tolerancia	Cómo vinculan los y las docentes el cambio de paradigma entre lo que fue en su momento la Tolerancia y son hoy las AC.
Adecuar es: ...	Refiere a la conceptualización que tienen las personas entrevistadas sobre lo que son las AC.
Formas de acceso a la información del estudiante	De qué forma los equipos de trabajo, acceden a la información de los y las estudiantes con dificultades de aprendizaje.
Desafíos en las AC	Cuáles son las principales dificultades que aparecen, cuando se implementan las AC
Seguimiento institucional de estudiantes con AC	De qué forma y quiénes son los o las profesionales que realizan seguimiento de los procesos educativos que van teniendo a los y las estudiantes con AC.
Espacio de intercambio de información institucional	Espacios dentro de la institución donde se produce el intercambio de información, reflexión y producción de estrategias para la mejora de los aprendizajes
Planificación anual docente	Son las estrategias pensadas para concretar los procesos pedagógicos, durante el año lectivo.

Estrategias de aplicación de las AC	Las acciones llevadas a cabo por el o la docente en el aula, para la mejora de los aprendizajes de los y las educandas.
Evaluación docente sobre las AC	A partir de la respuesta de los y las estudiantes frente a las estrategias aplicadas, poder evaluar los resultados esperados e inesperados.
Normativas sobre inclusión educativa	Es la legislación vigente sobre inclusión educativa, tratadas en la Ley General de Educación y la circular 3224 del CES.
Profesionalización docente	Son las diferentes instancias de formación que se les ofrece a los y las docentes, para la optimización de sus prácticas y para la mejora de los aprendizajes.
Utilidad de la guía	El grado de utilidad y utilización por los y las docentes, de la guía elaborada por el DIE.
Acompañamiento a las instituciones educativas	De qué forma se acompaña a las instituciones educativas para el sostén y mejora de prácticas, que favorezcan la inclusión educativa.
AC en otros contextos	Qué conocen las personas entrevistadas, sobre modalidades de trabajo, en otros centros educativos (público o privado) en relación a las AC.
Edificio escolar no inclusivo	Características edilicias que posee la institución educativa que favorecen o no, la inclusión y mejora de aprendizajes
Malestar docente	Cómo viven los y las docentes las AC: que sienten, que necesitan y cómo reaccionan frente a las demandas que plantea el alumnado en las aulas actualmente.

A partir de la lectura de la normativa que rige estos procesos, las investigaciones previas y la información recogida, se procedió a analizar las entrevistas. Para el análisis se organizaron los datos en tablas, de acuerdo a las categorías y subcategorías definidas.

A continuación se presentan las tablas y luego se presenta el análisis conjunto de estos resultados.

Tabla 5. Información aportada por las personas entrevistadas

Categoría de análisis	Liceo	Segmentos de entrevista a docentes y equipos
Tolerancia	Liceo a	“Cuando era docente, no se llamaba AC se llamaba tolerancia, al tomar 4.º yo no tenía”. (EaGs1, comunicación personal, 13 de noviembre de 2019)
		“En realidad cuando iba a liceo existía la famosa tolerancia, a veces los profesores te explicaban un poco más o un poco menos”. (EaI3, comunicación personal, 18 de noviembre de 2019)
	Liceo b	“ Antes no se hablaba de AC, se empezó a escribir en la legislación nuestra y, bueno, ahí sí” “Me pareció que estaba trabajando lo mismo, pero con otro nombre”. (EbGs1, comunicación personal, 6 de marzo de 2020)
		“Antes se lo tomaba como que era hacerle más fácil al chiquilín las cuestiones de aprendizaje. De a poco se va entendiendo que es modificar la forma que tiene de explicarle o evaluarlo para que de acuerdo a su dificultad, para que pueda aprender”. (EbPs2, comunicación personal, 4 de marzo de 2020)
		“Cuando empecé a trabajar era tolerancia y después de un año a otro cambió, por el tema. AC no recuerdo exactamente cuándo. Para mí era lo mismo que tolerancia”. (EbSC3, comunicación personal, 10 de marzo de 2020)
		“Hace relativamente pocos años, antes trabajamos con tolerancia y se evaluaba teniendo en cuenta eso”. (EbL4, comunicación personal, 4 de marzo de 2020)
		“Antes era tolerancia, estaba asignado el término a los chicos que necesitaban un tiempo más para asimilar los aprendizajes (...) Antes era la tolerancia y me parece más apropiado el término (...) <i>tolerar</i> a alguien es como decir bueno ta, te tengo que dejar pasar esto, te tengo que tolerar, ta”. (EbL5, comunicación personal, 4 de marzo de 2020)
		“Era como que fue una transición, tolerancia, adecuación curricular, era otra la terminología. Está más inclusiva, se cambió el enfoque, el paradigma” “Para mí es un cambio de nombre, cantegril- asentamiento irregular, es un cambio de nombre porque de la práctica, sucede lo mismo, me parece”. (EbM6, comunicación personal, 14 de febrero de 2020)
	Liceo c	“Justamente, en un tiempo se otorgaban las tolerancias y por todo lo que paso con los psicólogos después empezaron a dar a mansalva llegaban los papeles y le dan tolerancia y bueno sacan eso y dejan en manos del docente quien necesita tolerancia y quien no, y se aplican determinadas AC”. (EcEG1, comunicación personal, 29 de marzo de 2020)
		“Vengo de otros liceos, pero lo que marca la diferencia es el tiempo. Antes eran las tolerancias, aquello venía de secundaria, esto es más armado, aquellos como digitado. Acá se hace entrevistas, se está más con los padres. Aquello era más impersonal se llevaba un expediente, un número de cédula. Creo que ha cambiado en pro”. (EcEM2, comunicación personal, 10 de diciembre de 2019)

	<p>“Primero estaba lo de la tolerancia y después cambió a AC, que fueron un día a dar la charla y ta. Ya estaba trabajando con tolerancia y la AC me parece que abarca a más alumnos” (EcQ3, comunicación personal 20 de noviembre de 2019)</p>
	<p>“Como hacíamos antes, en tolerancia, la prueba de tolerancia para vos la común, pero para vos con tolerancia, me parece que no suma” (EcFQ.4, comunicación personal, 19 de noviembre de 2019)</p>
	<p>“Lo escuché en la UTU, veníamos hablando en otros términos el de tolerancia en IPA, pero nunca me habían enfrentado a esa situación en la clase, en vivo” (EcB5, comunicación personal, 28 de marzo de 2020)</p>
	<p>“Era como que este alumno se tiene tolerancia, ahora vamos a rever el término, es más amplio el concepto de AC creo que incluye más a los alumnos, porque la tolerancia pasaba por algo tan simple, que no es tan simple, que era como tener dislexia, ahora tengo AC de alumnos con problemas emocionales” (EcG6, comunicación personal 28 de marzo de 2020)</p>
	<p>“Antes de acá, el término fue como un cambio, la tolerancia. La tolerancia fue el primer cambio” (...) “AC es para mí un poco más amplio” (EcM7, comunicación personal, 10 de diciembre de 2019)</p>

Categoría de análisis	Liceo	Segmentos de entrevista a docentes y equipos
<u>Adecuar es:</u>	Liceo a	<p>“Supone adaptar las capacidades, las limitaciones, las posibilidades que tiene un estudiante en relación al aprendizaje liceal, entonces en algún sentido algún estudiante que tiene dificultades en alguna asignatura o en relación alguna actitud cognitiva, se trata de tomar en cuenta eso y tomar alguna medida que le facilite el aprendizaje curricular”. (EaPs2)</p>
		<p>“Yo lo defino como una singularidad que tiene cada alumno, si bien todos aprendemos de formas y tiempo distintos, capaz hay ciertas singularidades tratables. Son específicos a seguir con un profesional que te pueda guiar... A seguir con un profesor que te puede guiar. Tratar de adecuar para que el pasaje sea lo más transitable posible y no se atrase, no quede por fuera que no le pase que no pueda realizar consignas”. (EaI3, comunicación personal, 19 de noviembre de 2019)</p>
		<p>“Teniendo en cuenta como es el alumno de qué forma le puedo adaptar el contenido del curso para que pueda realizar las consignas”. (EaI4, comunicación personal, 18 de noviembre de 2019)</p>
		<p>“La AC es como cambiar o adecuar el contenido de lo que quiero dar de otra manera”. (EaEvp6, comunicación personal, 18 de noviembre de 2019)</p>
	Liceo b	<p>“Para mí, debería ser adecuar la modalidad de adquisición del conocimiento que tiene el perfil cognitivo del estudiante con el contenido programático. A su vez, con las posibilidades de adquisición del estudiante. Hay chicos que son táctiles, visuales, auditivos” (EbGs1)</p>
		<p>“Entiendo como AC, adaptar el currículum para que aquel estudiante que tiene dificultades de aprender específica o inespecífica pueda aprender” (EbPs2)</p>

		“(…) adecuar las propuestas a las diferencias que presentan los alumnos, cada caso particular”. (EbSC)
		“Será cuando un alumno, no puede seguir el nivel de los demás. Frente a un ejercicio por ejemplo no lo puede hacer porque no entendió, necesita una educación personalizada, atención individualizada”. (EbL4, comunicación personal, 18 de noviembre de 2019)
		“Es adaptar lo que a nosotros nos toca transmitir, a todas las cabecitas que tenemos adelante y por eso no solo tenemos que saber el nombre de la persona que tenemos adelante sino las personas que tendremos que sacar adelante, entonces de ahí no está desligado de las pruebas diagnósticas, del vínculo, por eso no hay que ver las AC como algo separado del que hacemos diariamente. Para mí es algo, es una herramienta más”. (EbL5)
		“Una AC es una adaptación de la currículum a las posibilidades del estudiante, acercar a este el conocimiento, teniendo en cuenta las limitaciones del estudiante, otro tipo de consideración que de repente en las generalidades no la tenés en cuenta. Adaptar para que pueda apropiarse el estudiante”. (EbM6)
	Liceo c	“Si tiene trastorno del lenguaje no voy a apuntar a la oralidad, tengo que apuntar a la parte escrita que es donde tiene más fortaleza, si tiene dislexia hay que ver qué tipo de dislexia tiene y ahí tengo que ver si lo que necesita es más tiempo o mayor explicación una propuesta que puede ser falso verdadero, y ahí porque no todos son iguales, aunque la dislexia sea un término común y las características sean comunes no todos son comunes con la misma patología y entonces a partir eso más allá de tener el informe tengo que hacer un análisis de evaluación para ver dónde están las habilidades, porque las fortaleza se transforman en habilidades”. (EcEG1)
		“Bueno, tenemos dos tipos de AC, una que se elabora a partir de la ayuda de un informe de algún alumno con alguna dificultad en particular, llámalo psicomotricidad, psicodiagnóstico, que viene con algún informe médico, de técnico, ahí se elabora una adecuación de programa o de la forma de evaluar, que sea posible que presente esa situación. La otra sería bien o depende lo que observan los docentes que vienen haciendo que ya perciben chiquilines con dificultades en la atención o en la escritura directamente, hay como ya intrínsecamente una forma de evaluar distinto y de tener en cuenta distintos chiquilines”. (EcEM2)
		“Adecuar los conceptos y los contenidos al programa a cada alumno. Cuáles son sus fortalezas y adecuar para ese lado del programa, en el planteo, en el ejercicio o bueno si veo que no tiene idea de algún concepto, entonces por ejemplo formulación, que no puede lograrlo, entonces le adecuó de otra manera. Tratar de llevar los problemas y los conceptos al nivel del alumno”. (EcQ3)
		“Entender los diferentes potenciales de cada chiquilín, para tratar de explotarlo por sus potenciales y no crucificar y por limitaciones, porque si un gurí no es bueno en el escrito tratar de evaluarlo en forma oral. Si no es bueno en el oral, entonces darle más tiempo en los escritos, esas cosas son líneas generales, después entender otra serie de cosas, situaciones de vida”. (EcFQ.4)
		“Es una manera de que aquellos alumnos que... (no quiero usar el término ni a mí me gusta en lo personal) aquellos alumnos que tienen una capacidad que

		en vez de poderse expresar de forma estricta, lo pueden hacer de forma oral o marcando o siendo más guiados de una forma u otra por el profesor o profesora pueda demostrar, para ser evaluado o que se pueda sentirse seguro de sí mismo”. (EcB5)
		“Uf, bueno, voy a arrancar por la etimología de estas 2 palabras, adecuar la currículum, ¿a quién?, al alumno. El alumno es la parte más importante del proceso de enseñanza aprendizaje, cuando hablamos de objetivos, el objetivo pensando en ellos. Cuando uno habla de adecuar la currículum, no es solamente adecuar la currículum, creo que hay que adecuar mucho más que los contenidos del programa, por ej. un espacio físico para eses estudiante, hay que adecuar un grupo, o sea adecuar es rodearlo de pares que puedan trabajar con ese alumno”. (EcG6)
		“A ver déjame pensar, tratar de llevar el conocimiento que le tengo que dar al chiquilín desde un lugar que pueda acercarse a él. Si no es desde un escrito que es lo clásico que venimos moldeados, bueno buscar la estrategia que puede demostrar que él sabe desde otro lugar”. (EcM7)

Categoría de análisis	Liceo	Segmentos de entrevista a docentes y equipos
Formas de acceso a la información del y la estudiante	Liceo a	“Hay una carpeta, la psicóloga y la asistente social son los que trabajan, también los adscriptos, los docentes abren su libreta saben que el chico tiene AC, en la planilla digital o sino la carpeta y también la carpeta porque hay personas que le gustan el papel. La directora y el asistente social llenaron la planilla”. (EaGs1)
		“En general, el padre o madre cuando viene a inscribir al alumno, se le solicita que traiga estudios previos que el alumno pueda tener, psiquiátricos psicopedagógicos, en base a estos estudiantes que de pronto señala dificultades para la lectoescritura en matemáticas o en el relación, eso lo tomamos en cuenta...”. (EaPs2)
		“No asisto a las coordinaciones, por tener clases. Desde el vamos la psicóloga habló con nosotros sobre casos puntuales con nombre y apellido de los chiquilines con los diagnósticos o lo que ha visto y posibles diagnósticos en los espacios de coordinación, pero no recomendaciones o posibles tratamientos del psiquiatra y psicólogo, solo el diagnóstico”. (EaI3)
		“Te llega la información en el momento que te dicen, anda a leer el bibliorato de las AC, pero en realidad no está antes del diagnóstico” “La psicóloga, vienen con un bibliorato y te van diciendo fulano tiene tal cosa. La psicóloga es la portavoz, capaz que está la asistente social por detrás la verdad que no te podría decir”. (EaI4)
		“Te dan un papel con datos muy puntuales La educadora social y la psicóloga son las que colectivizan la información” “(…) te dan el titular y alguna otra cosa que traigan los padres”. (EaEvp6)
	Liceo b	“Lo vamos trabajando desde la coordinación, con el abordaje de la psicóloga, la orientadora pedagógica, los adscriptos y profesores. El resultado del trabajo de cada uno de ellos, tenemos un acercamiento a la realidad, sumándoles las entrevistas que le hacen los adscriptos a la familia, teniendo la información que no está en el legajo”. (EbGs1)

		<p>“Sacamos de la ficha de ingreso, porque es una de las preguntas que se le hacen, si tiene dificultades de aprendizaje. A veces los padres traen directamente el informe, a veces hay que pedírselos. Después, por ejemplo, siguiendo con el ejemplo de la dislexia sumé lo que traía de dislexia en la guía de AC y se lo puse en la libreta a cada profesor.</p> <p>A veces hay casos en que no vienen con un diagnóstico específico, pero tienen dificultades de aprendizaje, entonces en esos casos les pedía a los profesores cuáles eran las debilidades y las fortalezas para después hacer con la POP²”. (EbPs2)</p> <p>“La psicóloga, en otros años anteriores nos ponía el informe en la libreta. Llega la información pero no sugerencias. De estrategias a implementar” “Los adscriptos también presentaron informes”. (EbSC3)</p> <p>“A principio de año en una hoja que hace circular la psicóloga, que tiene AC y por qué”. “A veces la dirección se involucra”. “A veces no hay en el año y a veces te enteras más tarde, la información llega a nosotros más tarde”. (EbL4)</p> <p>“Sí, lo cercano siempre, son los adscriptos y yo aconsejo. Saben o deberían saber toda la vida de los chicos y sino la psicóloga, si hay educador social, general, según el liceo se distribuye la tarea, pero son los roles más eficaces para conseguir información”. (EbL5)</p> <p>“En docencia directa yo no sé si fue a mitad de año que me llegó, no fue al principio. Te estoy hablando de los primeros años. Yo tomé primeros, y justamente esa información primero tiene que venir conectada de ciclos anteriores”. “Llega pasado mitad de año, pasado el inicio”. “Hay un bibliorato en la sala de profesores, ta que eso es iniciativa del docente de ir y ver si hay algunas informaciones, para acá en este liceo, te lo ponen en la libreta y te comentan que hay una información de tal estudiante”. “A veces hay fallas en ese circular de la información, los tiempos a tiempo”. (EbM6)</p>
	Liceo c	<p>“Tiene que llevarlos los adscriptos, porque es el que está a cargo de todo lo que tiene que ver con el alumno es el que tienen más contacto con los docentes, es el que tiene que explicares, y cuando hay un docente que no saben cómo trabajarlo y el adscripto no pudo lograr que el docente entienda y entonces lo deriva al equipo de gestión, para buscar estrategia para poder trabajar con este chiquilín y el equipo multidisciplinario también. Pero quien deriva es el de adscripción, no gestión”. (EcEG1)</p> <p>“Y bueno adecuación y si queremos informarnos más pedimos más informe al equipo multidisciplinario que trabaja con eso y a veces tenés los informes en la coordinación”. (EcQ3)</p> <p>“Yo recurro a los adscriptos, que es un grupo que se mantiene bastante fijo. Se preocupan mucho por ellos y tienen una carpetita que tiene información de características de la familia, si hay informes”. (EcFQ.4)</p> <p>“El año pasado no se me daban los informes, me acuerdo un chiquilín que me dieron informe en el último momento, antes de que lo mandara a un examen.</p>

² POP: profesor o profesora orientadora psicopedagógica.

		Adscripción fue quien me informó los temitas. Nunca se me hizo informe escrito”. (EcB5)
		“Este año llegó muy temprano, mediados de marzo, en realidad se cargan en la libreta, eso fue muy bueno. El año pasado demoró un poco más, estaba la libreta digital, pero no estaban cargadas, y creo que tuvo que ver con el nombramiento del equipo multidisciplinario, tiene un papel muy importante”. (EcG6)
		“La mayoría en la primera reunión que estamos hablando cerca de mayo, y eran informes de algunos chiquilines que sus padres les habían realizado y que algunos ya tenían diagnósticos. Después en la reunión, junto con las adscriptas se charlaba de chiquilines que realmente necesitaba un apoyo en clase no te digo en todas las asignaturas, en algunas y se charla medio así y se trata de hacer algo”. (EcM7)

Categoría de análisis	Liceo	Segmentos de entrevistas a docentes y equipos
Desafíos en las AC	Liceo a	“Muchísimos, está faltando ese trabajo en equipo, el psicólogo, el trabajo en red. Acá se está haciendo un intento de trabajar con el UCDIE, eso es brillante porque pudimos ver un montón de cosas, hay cosas del entorno de nuestro alumnos que no sabíamos, y que pudimos ver al ser un liceo chico tiene sus beneficios, pero hay otras cosas que no ves que se trabajan en liceos más grande” (EaGs1)
	Liceo a	“Este año tengo un chico que tiene, no sé exactamente si está diagnosticado, algo del Espectro Autista, ha tenido algún conflicto con algún compañero le afecta un poco lo social y, el tema de la comprensión de las consignas. Confunde el orden, se entretiene un poco a veces, lo que hecho, al hacer la consigan, o el escrito, separar cada parte por habilidad, redacción, vocabulario, gramática, separado en secciones, por habilidad, en cada secciones una habilidad diferente, cada ejercicio”. (EaI3)
		“Tomo como un desafío cada uno de ellos y bueno. ta...”. (EaI4)
		“Si el año pasado, cuando tuvimos un alumno. Ay, ¿cómo es?... autista. Ahí en realidad, no sabía cómo trabajar con él (...) Alumno diferente con otras limitaciones frente al resto, diferentes, pero por suerte cognitivamente no tenía problema. Tenía problema en el vínculo con sus compañeros pero las propuestas era la misma y le iba bien (...)” “En años anteriores me tocó una alumna que casi no veía, ahí si fue un desafío, tuve que hablar al instituto a la vuelta del 17 para que me brindaran elementos para poder trabajar con ella (...)”. (EaB5)
	“Dificultades en la hora de evaluar capaz que, en los primeros trabajos te queda la duda de ¿estaré haciendo bien las cosas?, siempre traté de ayudar al alumno que lo más importante pero tampoco regarle la nota y el trabajo. Desafíos es eso, cuando aparece un caso, llegar a fin de año de que los niños se superen a sí mismos. Es un desafío de todos”. (EaEvp6)	
Liceo b	“El desafío es el docentes. Este es el desafío, porque, porque la libertad de cátedra permite que el docente asuma o no y a veces la manera del docente	

	<p>difiere de la forma de otro docente y de la del otro y de la del otro y no ayuda”. “Todos los años hay docentes distintos y eso es complejo porque todos los años hay que empezar de cero. Estoy conforme en cómo lo trabajan algunos docentes, y en cómo lo trabajan otros docentes no”. (EbGs1)</p> <p>“Me ha costado mucho que hicieran las debilidades y fortalezas del alumno. Me ha costado muchísimo. Un alumno por ejemplo, el año pasado que fue casi sobre fin de año, ningún profesor hizo las debilidades y fortalezas de ese chiquilín” “No sé si resistencia o sienten que se le agrega un trabajo más al que ya tienen”.</p> <p>“Sobre todo con el cuerpo docente, las resistencias del cuerpo docente con respecto a este tema porque con los chiquilines y las familias se tiene entrevistas y vienen” (EbPs2)</p> <p>“Tenemos un alumno que hace 3 años que hace tercero. No tiene AC. Algunas dificultades tiene, pero no logras que trabaje, siempre está en otra cosa. Varios casos tengo así”</p> <p>“(…) problema es que no siempre se puede tener un grupo de 35 chiquilines y es difícil atender a estos chiquilines”. (EbL4)</p> <p>“Me parece que ya la profesión te exige, no solo que transmitas conocimiento, sino que te hagas cargo de que no todo lo que tenés adelante es igual y de que todo lo que te rodea avance junto.</p> <p>A mí me parece, de que eso de sentirse abrumado podrá aparece un caso que no sé cómo resolverlo y ese momento me sorprende para la AC, me parece que va con él”. (EbL5)</p> <p>“Acá hay recursos humanos, pero se ve que no hay una coordinación adecuada para que eso funcione”. (EbM6)</p>
Liceo c	<p>“Que, en realidad, le falta de verdad más profesionalización porque a nadie les dio ningún curso para eso, entonces hay muchos docentes que no saben trabajarla”. (EcEG1)</p> <p>“Igual considero que después de tanto tiempo, igual como que los profesores tienen más consideración de las cosas que están pasando, hasta de lo que es lo emocional, ahí creo que ha habido un cambio que no solo es la dificultad de aprendizaje necesariamente o tener en cuenta situaciones personales, la casa situaciones que viven los gurises que sin ser dificultades del aprendizaje inciden en los procesos educativos”. (EcEM2)</p> <p>“Dislexia. Si y otros, pero no sé los términos con lo que se puede definir. Que no puede interpretar una gráfica o un cuadro, eso es lo que más recuerdo”. (EcQ3)</p> <p>“Bueno en general cuando tienen un diagnóstico de alguna enfermedad, patología en particular, eso es lo que llega.</p> <p>Alguna cosa se entiende por el lado de lo psiquiátrico o de lo psicológico también. Más que nada llega muy poca información”. (EcFQ.4)</p> <p>“Sí, los asperger, porque son chiquilines que tienen mucha capacidad. Creo que no estamos preparados para tener esos chiquilines, así. Cuando tenemos dos en una clase, uno que pregunta todo y camina por las paredes y otro que no hablaba nada y otro con dislexia” .(EcB5)</p> <p>“Sí, no me acuerdo el nombre del diagnóstico. A este chiquilín le costaba vincular lo que decía con lo que tenía que hacer, entonces en los escritos le</p>

		ponía flechas con opciones o un razonamiento medio guiado que él tuviera que seguir. Se perdía en el razonamiento de cualquier actividad. Un algoritmo de seguir pasos, yo lo que hacía, le desarrollaba un poco que lo terminara al final. Tenía un informe, es un chico del colegio”. “(...) era siempre el contacto directo con la adscripta. A veces te dejaban informes del chiquilín en la libreta”. (EcM7)
--	--	---

Categoría de análisis	Liceo	Segmentos de entrevista a docentes y equipos
Seguimiento institucional de estudiantes con AC	Liceo a	“Se encargan el equipo, nosotros y los adscriptos, porque es muy chico todos hacemos todo, involucramos a todos” “Yo le hago entrevista, nos dividimos con la directora líneas de trabajo, hablamos con el chico, con la familia, hay un seguimiento de trayectoria, y estamos en eso cuerpo a cuerpo”. (EaGs1)
		“No tenemos tiempo de coordinar cada uno en su rol, van saliendo, pero no sabemos que esta implementado cada profesor”. “No hay un seguimiento sistemático, es más bien espontáneo”. “No hay un seguimiento regular, ni contacto regular que sistematice el tema”. (EaPs2)
		“Se supone que es la psicóloga que tiene horario fijo. No sé, tendrías que hablar con ella para saber qué tipo de seguimiento o que información ha recabado, supongo que es ella la encargada. No sé de alguien más, creo que hay una educadora social, no sé si hay alguien más”. (EaI3)
		“Debería haber, pero yo no lo veo”. (EaI4)
		“La psicóloga es quien tiene una entrevista con ellos.” “No sé si la psicóloga tiene capacitación para hacer seguimiento”. (EaB5)
		“No, no tengo conocimiento” “Acá no, la educadora social no sé si, este, si trabaja esa parte de AC, si le corresponde que trabaje el tema, capaz que están concentrados en otras asignaturas y no en plástica” “En el tema, nunca vino nadie a decirme cómo va este niño”. (EaEvp6)
	Liceo b	“El profesor orientador pedagógico”. (EbGs1)
		“No”. (EbSC3,)
		“La hace el profesor”. (EbL4)
		“Hay un seguimiento más ahora con los POP que van controlando, no es un trabajo exclusivo de ellos pero van preguntando a los psicólogos y van viendo los resultados”. (EbL5)
		“En teoría la psicóloga y la POP”. “A mi docente, no se me acercó la psicóloga”. (EbM6)
	Liceo c	“Lo tiene que hacer el adscripto, es el que recibe el informe es el que le tiene que explicar a los docentes, a partir de las libretas digitales los adscriptos ponen allí las AC y lo que sugiere el psicopedagogo y el médico tratante lo que tiene que hacer”. (EcEG1)

		“Si, tenemos las reuniones que ahí marcan un poco cómo viene el alumno funcionando, a partir de eso, con la consideración que tuvieron los profesores en la evaluación”. (EcEM2)
		“Creo que sí, de algunos, a mí nunca me preguntaron nada”. (EcQ3)
		“Quienes hacían los seguimientos como podían, eran las adscriptas”. (EcM7)

Categorías de análisis	Liceo	Segmentos de entrevista a docentes y equipos
Espacios de intercambio de información institucional	Liceo a	“Conversamos con ellos también, ahí mismo en el pasillo. A veces no está escrito, pero está en el entorno conversamos y decimos a este chico le va bien, acá tengo la carpeta, hacemos proyecciones sin promedio”. (EaGs1)
		“En la a reunión de profesores, los ponemos al tanto con nombre y apellido y lo ponemos en una carpeta que se organiza por grupos y ahí se archivan y esa carpeta se maneja en las reuniones de profesores formales. A veces se hace previamente en una coordinación, no es algo que este muy formalizado es más espontáneo”. (EaPs2)
		“Por mail nos informan lo que sucede en las coordinaciones, yo no voy a coordinación, pero la información fluye”. (EaI3)
		“Sí, en la reunión de antecedentes” (EaI4)
		“Generalmente nosotros llevamos estos casos a la coordinación o a veces llega a la primera reunión. Muchas veces, vienen los alumnos con información de la escuela o del colegio o de psicóloga particular”. (EaB5)
		“La reunión de antecedentes, en primer año lo único es lo que carga la página Guri, si no hay antecedentes, de un año anterior”. “En las reuniones de profesores se habla un poco, yo no coordino en este liceo, es en la reunión de antecedentes, pero nada... A principio de año y después no se hace”. (EaEvp6)
	Liceo b	“Lo vamos trabajando desde la coordinación con el abordaje de la psicóloga, la orientadora pedagógica, los adscriptos y profesores”. (EbGs1)
		“No recuerdo que haya habido salas previas para hablar del tema” “1er reunión, resumen del informe psicopedagógico”. “La psicóloga, en otros años anteriores nos ponía el informe en la libreta”. (EbSC3)
		“En las reuniones de profesores, a veces en las coordinaciones”. “Te enteras en la reunión de antecedentes a veces en las reuniones de profesores”. (Ebl4)
		“Generalmente o se dice en la sala o se te indica que casos hay. Para mí que yo trabajo terceros años, la información ya está en el bibliorato o algún lugar donde están las historias”. “Si no me dicen verbalmente cual es el panorama de mi clase, pero yo vuelvo a decir que depende de mí”. (Ebl5)

		“Por más que haya reunión de antecedentes, viste, ese tipo de cosas, pero tampoco son reuniones que te aporten en ese sentido, se centra más en la parte de conducta, en la parte de comportamiento, en lo emocional, que también, no”. (EbM6)
	Liceo c	<p>“Los espacios siempre están abiertos, pero es muy difícil que se colectivicen. Los docentes generalmente somos como una chacrita a, nosotros tenemos un rol distributivo, si vos me decís que querés abrir la cancha sobre AC, con fundamentos, perfecto, traenos más o menos, traé un bosquejo de lo que querés hacer y te cedemos un espacio de coordinación para trabajar, con eso”. (EcEG1)</p> <p>“Generalmente acá en la primera coordinación donde se habla de AC. Presentación del, se les informa a los docentes como se realizan, se trata de identificar por medio de una fichita los nombres de aquellos gurises que en la clase presentan dificultades y se arma algo para tener en cuenta más en conjunto, darlo más tiempo, tener en cuenta por ahí su desempeño más oral que escrito, depende y en aquellos casos que ya como se elaboró otra doma que se sugiere, se indica tener en cuenta otras cosas”. (EcEM2)</p> <p>“En el primer mes de clase, en la coordinación”. “Sí, solo en la coordinación, a veces se habla en dos coordinaciones de AC, no me acuerdo de ningún otro espacio”. (EcQ3)</p> <p>“Hubo una reunión de antecedentes en la primera coordinación, más que por la información que había, es bueno por la información que cada uno de nosotros tenía para compartir de años anteriores”. (EcFQ.4)</p> <p>“La información te llega en la primera reunión en secundaria, siempre y cuando los padres le hayan tramitado, a veces los chiquilines te dicen, o te das cuenta vos porque en el primer escrito que hacen les va horrible. O en la prueba diagnóstica, ves cosas que no la pueden resolver”. “Se colectiviza verbalmente, en la sala de profesores o en las coordinaciones”. (EcB5)</p> <p>“Las reuniones, la coordinación, las reuniones entre la dirección, los profesores, Tutores y el POP. Esta directora lo puso en práctica el año pasado, en tres oportunidades y me pareció excelente”. (EcG6)</p> <p>“Siempre el contacto directo con la adscripta. A veces te dejaban informes del chiquilín en la libreta.” (EcM7)</p>

Categoría de análisis	Liceo	Segmentos de entrevista a docentes y equipos
Planificación anual docente		“En realidad, me guío por los contenidos que vamos a dar, porque nos basamos por unidades temáticas, los contenidos los elegimos nosotros, las temáticas que elijo trabajar y empiezo a ver qué materiales, después pienso que repartido irían dentro de esa temática, los videos les hago modificaciones que vaya más lento”. (EaI3)
		“Por intuición y consultando a mis compañeros no tengo tiempo para leer”. (EaI4)
		“Son situaciones muy puntuales cuando hago la planificación después de la diagnóstica. Si el grupo tiene un nivel muy bajo, trato de incorporar otras estrategias otros recursos diferentes la clase, o que si veo que tienen

		<p>un diagnóstico muy bueno, agarro otros recursos. Lo veo según el grupo si hay uno o dos que por fuera de la planificación, si el grupo es muy bajo, por lo general todo el grupo trabaja con AC". (EaB5)</p> <p>"Lo primero que hago es una planificación anual muy abierta, por ejemplo, capaz que dividirlo en tres etapas y trabajar los contenidos y en los contenidos trabajar de diferente manera, porque hasta que no llegas a clase y ves los antecedentes de los chiquilines no sabes con qué te vas a encontrar". (EaEvp6)</p>
	Liceo b	<p>"No, a medida que van surgiendo las situaciones voy modificando las AC en las planificaciones". (EbSC3)</p> <p>"Vas viendo en el año, cuántos problemas tenés y cómo poder trabajar" (EbL4)</p>
	Liceo c	<p>"En cuarto tenía 36 alumnos, entonces se me complicó un poco. En realidad la implementación más bien en la parte de la evaluación, le hago una evaluación diferente, planifico una evaluación distinta". (EcQ3)</p> <p>"En general voy viendo cada caso porque es particular cada uno, tendrá su mayor o menor desempeño". (EcFQ.4)</p> <p>"A medida que voy desarrollando el curso, porque cuando implemento la prueba diagnóstica, a veces no me dicen nada". (EcB5)</p> <p>"En realidad, tengo un debe con la planificación. Si bien nombro que voy a atender los emergentes y a lo que tiene que ver con las AC, tengo un debe, es algo que debería hacer. No tengo estrategias concretas, ahí me hiciste reflexionar". (EcG6)</p> <p>"Hago la planificación anual que es genérica y a raíz de esos tenés que adecuar. No es que el chiquilín está en la planificación anual, es al revés. Tampoco sinceramente sabría cómo hacerlo". (EcM7)</p>

Categoría de análisis	Liceo	Segmentos de entrevista de docentes y equipos
Estrategias de aplicación de las AC	Liceo a	<p>"Con Giovanna estamos trabajando la deserción hay chicos que le estamos aplicando el plan 94 porque no sostenían, chicos repetidores que nos sostenían y con AC y nos parecía que dos años cursar todo, materias que ya había aprobado entonces para que hacerlos repetir todo. Aplicamos la circular, hay que tener chicos maduros, lo hicimos de a poquito no quisimos masificar ". (EaGs1)</p> <p>"Se lo separa con rayas o con imágenes que divida, bien grande la consigna, le subrayo palabras claves, hay dos consignas con dos opciones le subrayo una opción, para que lo tenga un poco más grandes, espacios grandes para completar, con número o letras cada una. A veces el opta por hacerlo en una hoja, por lo que lo entiende mejor" "Al escribir en el pizarrón, se lo escribo grande y los repartidos que les hago también los hago en grande y separo por cada sección que vamos a hacer en la clase, eso ha dado resultado es lo que yo he hecho". (EaI3)</p>

		<p>“El cambiar el tamaño de la letra, el espaciado, que no tenga distractores, eso es lo más frecuente y después ver”. (EaI4)</p> <p>“Tengo AC de dejarlos caminar por la clase, tiene que ser el mismo. Trabajo lo único que AC, no le voy a exigir la misma motricidad fina, ahí adecuo, darle otro trabajo lo estoy excluyendo”. (EaEvp6)</p>
	Liceo b	<p>“Primero el reglamento, escribir con claridad concreto y posible como hay que hacerlo porque si no te enseño a hacer bizcochuelo y te digo agua, harina, huevo... Primero explicar desde la norma y esto es lo que nos ampara como funcionarios, primero escribirlo y después si, cada centro educativo implementarlo como hacerlo”. (EbGs1)</p> <p>“Trabajar con imágenes, con múltiples opciones, las consignas sean más clareas, concisas. Dedicar más tiempo a explicar a ese alumno. Evaluaciones diferenciadas, según el grado de adecuaciones o la dificultad que presente”. (EbSC3)</p> <p>“La mayoría de las veces es en la lengua escrita, entonces se le da importancia a la participación oral. En algunos casos, que es en la mayoría, se le da prioridad en la oralidad. Incluso en las acreditaciones por ejemplo si le va mal y tú sabes que tiene acreditación, se lo cita otro día y se le da la oportunidad de dar un oral. En aquellos chiquilines que trabajan, porque aquellos que no hacen nada, no logras nada. Entonces tampoco se le merecen, aunque tengan AC”. (EbL4)</p> <p>“Generalmente mis tareas tienen un toque lúdico cosa de que ellos se sientan desconcertados”. “No me enfoco tanto en “Pepito”, para que “Pepito” no se sienta excluido o identificado. Más que preparar a “Pepito”, hay que preparar al grupo para que trabaje con “Pepito”. (EbL5)</p> <p>“Acercarse de otra manera o proponerlo otras actividades, otro tipo de trabajo, tareas domiciliarias, diferenciado a lo que aplica a los otros. Y en dinámicas de clase que está evaluando en esa charla con los gurises, no necesariamente inquisidor, buscar llegar a ese estudiante, que no se te pierda. A esta cantidad de gurises se puede, vos tenés uno, ta. Si se te escapa es porque no te interesa” (EbM6)</p>
	Liceo c	<p>“En realidad la implementación más bien en la parte de la evaluación. Le hago una evaluación diferente, planifico una evaluación distinta. Trato de poner poco texto, trato de agilizarle que no haya demasiadas dificultades, además, me acerco, le explico la propuesta”. (EcQ3)</p> <p>“Tiendo a ser bastante flexible con el cumplimiento de las tareas, le doy una semana más, ahí estás haciendo una AC”</p> <p>“Pero tampoco busco de memoria un concepto. Si me lo explican con sus palabras y es correcto con un ejemplo”. “En un escrito te planteo exactamente la mitad del puntaje para aquel chiquilín que puede repetir un concepto y la otra mitad para aquel chiquilín que no entendió, pero que razona y que sabe resolver los problemas, entonces trato de ir armando por ese lado. En el laboratorio es lo mismo, hay una parte para el que investiga, para el que debe manipular para el que puede razonar, trato de compensar las evaluaciones, trato de explotar las posibilidades de cada uno”. (EcFQ.4)</p> <p>“La oralidad, fundamentalmente cuando tienen dificultades en la lectoescritura, escucho lo que me dicen. Actualmente que sean de</p>

		completar, le doy espacios en blanco y las palabras que tienen que completar, para que se vayan dando cuenta, y eso ha servido bastante”. “A veces hago una tabla y ellos tienen que marcar con una cruz o una flecha. Imágenes, muchas veces pintan tal cosa de un color, tal otra de otro o envuelvan en un círculo. En la clase los hago hablar, saben que yo les doy espacio para hablar”. (EcB5)
		“Creo que la que más aplico es la que tiene que ver con el tiempo pedagógico, darles más tiempo y es la sugerencia más común que aparece en los informes, explicar la consigna dos tres veces la consigna, las que tienen que ver con el acercamiento y me siento con el alumno y ahí doy vueltas hasta que él lo logra”. (EcG6)
		“Lo más frecuente, es asignar más tiempo en el escrito, tener una calificación diferencial. Tomar pruebas orales o la propuesta del escrito que no sea tan extensa a la manera de preguntar. Por más que evalúan los mismos contenidos, tratar de hacerlo que el alumno le resulte más sencillo. A nivel personal no recuerdo otra”. (EcM7)

Categoría de análisis	Liceo	Segmentos de entrevista de docentes y equipos
Evaluación docente sobre las AC	Liceo a	“Mi impresión es que no hay sufrimiento, al contrario lo ven natural. Cuando visamos te das cuenta, en las reuniones también te das cuenta, conversamos con ellos también, ahí mismo en el pasillo”. (EaGs1)
		“En realidad está bien, lo toman en cuenta pero lo que plantean es que no están capacitados siempre para encargarse de esas situaciones, no saben cómo manejarse especialmente con ese estudiante, porque en su mayoría no tienen estudios superiores o paralelos a su disciplina en relación a dificultades de aprendizaje, no tienen por qué saber tampoco. Van a implementar algunas medidas, indicaciones que se puedan elaborar o construir o que esté indicado en el informe, pero no es algo que a ellos les dé gusto maneja con fluidez”. (EaPs2)
		“Al escribir en el pizarrón, se lo escribo grande y los repartidos que les hago también los hago en grande y separo por cada sección que vamos a hacer en la clase. Eso ha dado resultado es lo que yo he hecho”. (EaI3)
		“En general bastante bien, si vos o le pones por ejemplo palabras extras, ellos tienen que ubicar la que corresponde en mejor que si le pones distractores que son las palabras extras”. (EaI4)
		“En algunos casos, la AC está bueno, porque en algunos casos es verdad, pero en otros casos la familia abusa de las AC. Porque no sé, en determinados motivos, y a veces no es AC, ves que el alumno no se está esforzando o escribe perfecto y decís: ¿AC por qué? A veces se abusa de la AC. ¿Yo pensaría, necesita o no AC?”. (EaB5)
		“Si, si es como el antes y después, compara lo que hacía antes y compara con lo que logró y a fin de año ves. Se lo hago ver a ellos. Mirá lo que hiciste acá, mira lo que lograste acá. El sí puedes siempre, el decir eso no lo hagas porque no podés. ¡Eso, noooo!”. (EaEvp6)
	Liceo b	“Me pareció que estaba trabajando lo mismo, pero con otro nombre”. (EbGs1)

		<p>“Más o menos, porque creo el acompañamiento del cuerpo docente, no se encuentran respuestas. Hay docentes que sí y ciertos casos que no y bueno, eso inhabilita mi trabajo”. (EbPs2)</p> <p>“Los chiquilines la tienen normalizada, para ellos no es “hay qué horrible, tengo AC”. (EbSC3)</p> <p>“Salen adelante los chiquilines, además yo les ofrezco que vengan a la biblioteca y ahí es distinto porque hay un mano a mano con ellos y salen adelante. Es como cuando vienen a tutorías, salen adelante”. (EbL4)</p> <p>“Responden bien, les encanta”. (EbL5)</p> <p>Se activan. Como que les das bolilla, porque a veces necesitan otra impronta, porque justamente les prestas atención, como que se apoyan. Yo siento eso, les ayuda”. (EbM6)</p>
	Liceo c	<p>“Creo que hay que dar tiempo, estas cosas son nuevas, creo que muchos no sabemos cómo. No hay mucha bibliografía de nuestra experiencia de gurises con dificultades complicadas, y bueno que todos tenemos que aprender porque no. Más allá de todos, hay que dar tiempo. No te hablo de un gurí con dislexia porque hay bibliografía sobre eso, pero hay otros muy complejas, que no sabemos cómo abordar porque no tenemos experiencia, y porque hay que seguir andando en esto y ver qué pasa”. (EcEM2)</p> <p>“Sí, es más, a veces ellos me dicen: ‘solo vos haces esto’”. ((EcQ3)</p> <p>“Bien, me han respondido bastante bien (...) había chicos de hiperactividad de asperger, además de dislexia, en la oralidad responden bárbaro”. (EcB5)</p> <p>“Los alumnos bien. Me ha pasado casos de que compañeros respondieron mal porque piensan que la prueba es más fácil que a fulano, le das más tiempo. Entonces opto de darles la propuesta sin decirles nada, entonces cada uno con su propuesta, nadie se entera. He tenido charlas con chiquilines y padres y eso me dio resultado”. (EcM7)</p>

Categoría de análisis	Liceo	Segmentos de entrevista a docentes y equipos
Normativas sobre inclusión educativa	Liceo a	“No, en términos generales no. Tal vez alguno se acerca, adscriptos o al equipo, pero no es algo que se difunda de entrada como sistema”. (EaPs2)
		“No, yo supongo que está en el portal de secundaria. No lo busque, porque no lo he necesitado, tampoco no ha sido muy promovido”. (EaI3)
		“No, que yo recuerde capaza que yo no asistí”. (EaI4)
		“No conozco la reglamentación, supongo que existe. ¿Dónde está?”. (EaEvp6)
	Liceo b	“La normativa se va a trabajar este año en las coordinaciones. Otra cosa, hay una laguna en la normativa porque no especifica, no especifica.”

		Entonces, al no estar la redacción específica, lo que no está escrito en la normativa, no existe”. (EbGs1)
		“No, no sé si la conocen”. (EbPs2)
		“No, nunca se habla, no se trabaja. La conozco más o menos. Sé que existe que hay, que el docente te tiene que adecuar”. (EbSC3)
		“No sé, que yo me acuerde no, no la conozco” (EbL4)
		“La normativa si se le puede llamar así, son más bien puntos, que no son todos homogéneos en todas las asignaturas, pero es lo que más o menos llegan desde las autoridades, es darle más tiempo, de repente, ponerle actividades diferentes, tener en cuenta que...” (EbL5)
		“Creo que si, en alguna coordinación, no recuerdo en qué año”. (EbM6)
	Liceo c	“En realidad se sabe, se habla en la parte de reunión, en las reuniones que es donde salta que fulano tiene una AC”. (EcEG1)
		“Si conocen, no te olvides que esta todo en la página. Que se haga uso o no o poco uso, pero saben”. (EcEM2)
		“No me acuerdo” (EcQ3)
		“En el colegio fue que lo recibí y en una coordinación del público también”. (EcFQ.4)
		“Trabajé por arriba en el liceo, pero no la reglamentación exacta, no tuve el acceso. Fue la adscripta de la tarde, fueron las que hablaron por arriba”. (EcB5)
		“¿No están las normativas en la libreta? ¿La reglamentación que vino por alguna circular? Te digo que no la recuerdo. No, la verdad que no lo recuerdo”. (EcG6)
		“No, nunca. Es más, ni la conozco”. (EcM7)

Categoría de análisis	Liceo	Segmentos de entrevista a docentes y equipos
Profesionalización docente	Liceo a	“Fue en el seminario de dificultades de aprendizaje que ahí hablamos con nombre y apellido todas las dificultades y cómo se trata y cuáles son las mejores estrategias. El seminario dura un semestre, no hay una materia específica. No hay una asignatura que hable específicamente de ello. El seminario lo ves en 4to año”. “En realidad sé que en IPES, hay una maestría sobre dificultades de aprendizaje No soy egresada y son solo para egresados, intentas comunicarte y nunca tienen información”. (EaI3)
		“No, el seminario del IPA de dificultades de aprendizaje para mí fue cualquier cosa, no me aportó nada, al menos que puede trasladar a la práctica del aula. Es algo alejado de eso, no lo pude nunca conectar con la realidad que pasa en un salón de clase. Y por fuera quise hacer algo, pero fue algo que tampoco me aportó nada. Fue tirar la plata, fue algo que yo podía googlear en mi casa”. (EaI4)

		<p>“En IPA no tuve una asignatura en cómo encarar una AC, fue ensayo y error”. “Cuando me enteré de que había un curso, en la católica era pago y de noche, no me coincide. La verdad me gustaría hacer algo para estar más orientada, justamente en esta zona que hay mucha AC”. (EaB5)</p>
		<p>“En el IPA cuando cursé el último seminario, el de dificultades de aprendizaje ahí hablamos del tema (en el 2015), el seminario es semestral de julio a noviembre. Una o dos clases le dedicamos a las Adecuaciones, por arriba. ¿Cómo harías una AC a un niño que tiene ...? No me enriqueció con herramientas el seminario”. (EaEvp6)</p>
	Liceo b	<p>“Fueron talleres realizados por dos profesoras de historia. Una de ellas era de acá, la otra del liceo 58, que tienen formación en las dificultades de aprendizaje. El marco teórico estuvo muy bien explicado y además aplicado a la práctica y fueron las coordinaciones más fructíferas”. (EbGs1)</p>
		<p>“No estamos formados. Tenés que ser medio autodidacta, ensayo y error”. “Curso, nunca tuve la oportunidad de hacer. Sé que hay privado, pero público no hay”. (EbSC3)</p>
		<p>“No, por falta de tiempo” (EbL4)</p>
		<p>“Sí, en 2010 pedí una beca en la universidad católica y me la dieron. Mi idea era hacer un posgrado y por circunstancias de la vida, solo pude hacer un año en dificultades de aprendizaje. Después todo lo que sea gratis, trato de hacerlo, porque me parece enriquecedor para mi profesión. El año pasado hice en IPES, un curso de un año, de consumo problemático en centros educativos”. (EbL5)</p>
		<p>“No ¿AC? no. En el IPA hay un seminario que es de dificultades, pero deja mucho que desear, es de relleno de la currículum. La verdad que no me apporto nada absolutamente. Es un seminario de 4.º”. (EbM6)</p>
	Liceo c	<p>“Desde este liceo, lo que implementamos una vez por mes en una coordinación, lo que profesionalización docente y ahí trabajamos con compañeros, por ejemplo todo lo de rúbrica porque una compañera hizo un posgrado de eso, también traemos gente de afuera, por ejemplo, Ariel Gold.(...) También se trabajó el tema de dificultades de aprendizaje, pero en un ámbito de profesionalización docente”. (EcEG1)</p>
		<p>“La población es muy compleja y muy diversa, creo que los profesores necesitan formarse mucho, más allá de las mejores voluntades que pueden tener. Uno puede acompañar, pero tampoco es nuestro terreno el pedagógico. Pero creo que ahí, hay un gran bache que la parte de formación y tener más herramientas y ver como hay casos tan complejos que nadie sabe cómo abordar”. (EcEM2)</p>
		<p>“No, no. Leo, tengo los libros de Gold y me apoyo en la gente que sabe, pero no”.</p>

		<p>“En el IPES hay, pero no es fácil de acceder”. “A mí lo que me parece es la falta de oportunidad de poder formarnos, aunque no sea una carrera como en el IPES o en el ámbito privado, que las hay. Pero bueno, que haya, por ejemplo, los dos primeros meses de coordinación instancias de formación, que vengan personas a formarnos”. (EcQ3)</p>
		<p>“No, he recibido cursos en alumnos con dislexia en casos aislados”. “Es un debe en la formación en AC, en nuestra formación, por ejemplo, que todos sepamos lenguaje de señas. Más psicología, más sociología, la formación de la carrera tiene muchos debes. Después que uno se metió acá dentro si no empezás a sumar cositas te quedas estancado en el pasado y evaluás como te enseñaron hace 10 años y usas o usaba Piaget hace no sé cuántos años. Hay que actualizarse”. (EcFQ.4)</p>
		<p>“Hay muchos, el curso que hice, lo hice hace muchos años. Paula Fasari, da clases online para dificultades de aprendizaje (nosotros nos pagamos el curso). Algunos docentes vos les decís, hay tal curso y ellos te dicen, ah no tengo tiempo para todos, nos pasa que no tenemos tiempo. ¿Dónde se hacen los cursos, cómo se hacen? Desde la inspección hay cursos de biología, pero no de psicología”. (EcB5)</p>
		<p>“Seguramente las tuve, pero no las debo haber atendido, no con el nombre de AC. No hice el curso, es un debe. Dificultades de aprendizaje hace muchos años hice un curso y me compré un libro la felicidad del alumno comprendido. Fue el acercamiento más grande que tuve a lo práctico”. (EcG6)</p>
		<p>“En el IPA no tuve preparación en nada, y la verdad lamentablemente fue un hacerse con los compañeros en el acierto y en el error”. (EcM7)</p>

Categorías de análisis	Liceo	Segmentos de entrevista a docentes y equipos
Utilidad de la Guía de AC	Liceo a	<p>“No, mira yo no sé si usan la guía, quizás sí. Habría que pregunta especialmente a ellos, me parece, porque lo que a mí respecta la cosa es más al azar más intuitiva”. (EaPs2)</p>
		<p>“No sabía. La información que tengo la recabé, es del seminario y tengo estrategias, pero no una guía, no sabía que hay una guía”. (EaI3)</p>
		<p>Si, lo leí por fuera. No recuerdo capaz que sí, pero no recuerdo”. (EaI4)</p>
		<p>“Leí la guía. El liceo la tiene, pero yo personalmente no la tengo”. (EaB5)</p>
		<p>“La guía tampoco. ¿Dónde está? Capaz lo acercaron en las coordinaciones y yo no me enteré, porque no voy”. (EaEvp6)</p>
	Liceo b	<p>“Es un material bueno para trabajar en la coordinación, para llevarlo y para que el docente puede apoyarse en él”. (EbGs1)</p>

		<p>“Siguiendo con el ejemplo de la dislexia, sume lo que traía de dislexia en la guía de AC y se lo puse en la libreta a cada profesor”. (EbPs2)</p> <p>“Escuché de la guía en la prensa y en las redes (no acá) y la busqué”. “La guía de AC, si la he visto, no todo, pero algún fragmento. Me sirvió si, sobre todo en algunas dificultades que no sabía cómo reaccionar”. (EbSC3) “La guía es insuficiente, más bien como que nos dejan solos, estás en la clase y tenés que salir adelante”. (EbL4)</p> <p>“El año pasado se lanzó una guía desde el DIE con un poco más de contenido, la leí esta buena, no es mágica” “La guía completa nunca va a existir y la más completa que he visto es la que está colgado en la página, que enviaron una copia a cada institución, creo que no es un territorio tan descuidado”. (EbL5)</p> <p>“Sí, no la leí toda. ¿La de secundaria? La verdad que mucha bolilla no le di, porque no tengo recuerdo de algo conceptual que me haya quedado.” “La leí, a ver qué decía, porque desde donde venia había un preconcepto”. (EbM6,</p>
	Liceo c	<p>“Sí, nos dieron”. “Acá en este liceo no, lo hice en otra institución” (EcQ3,</p> <p>“Sí, en algún momento la vi, pero desistí de ella. Me pasa que si seguís esa guía, el trabajo se quintuplica, porque hay que hacer registros super exhaustivo y no, prefiero hacer yo las adecuaciones de forma más informal”. (EcFQ.4)</p> <p>“No la leí”. (EcB5)</p> <p>“Sí, la consulté, me fue muy útil en una reunión de profesores la consulté por un alumno. Creo que la directora dijo, vieron que está en la libreta digital, el que quiera la lee y me acuerdo de que un día me senté y la leí y es tan entretenida. Es bueno leerlo cuando te viene un alumno y uno la aprecia mucho más en esas circunstancias” (EcG6)</p> <p>“No, tampoco tuve la oportunidad de leerla” (EcM7)</p>

Categoría de análisis	Liceo	Segmentos de entrevista a docentes y equipos
Acompañamiento a la institución educativa	Liceo a	<p>“Al DIE lo convocamos. Ya lo convocamos, porque tenemos un chico con Asperger, ya lo convocamos para la primera sala. Tenemos un núcleo fuerte, pero viene nueva gente, el chico viene a primero, no quiere decir que todos los docentes de acá agarren primero, tenemos que apoyarnos, tenemos que trabajar, o que nos digan esta es la cuestión, hay otra persona en el salón, ellos nos tienen que dar una guía”. (EaGs1)</p> <p>“Información más regular, más presencia del DIE, porque este año las convocamos, pero de casualidad vinieron al liceo, hay como una cosa de demasiada distancia entre el DIE y los liceos, tampoco los instruyen específicamente a los docentes como una metodología”. (EaPs2)</p>

		<p>“Nadie nos ha explicado realmente, no hay una guía que nos dé con claridad lo que hay que hacer entonces uno está perdido. Las AC veo medio como una incógnita”. (EaI3)</p> <p>“Capaz que haya una persona específica que se dedique a asesorar para AC, o sea que en realidad no hay.... Lo que hay es alguien enfrente a las AC, pero sin formación”. (EaI4)</p> <p>“Te dan el titular y alguna otra cosa que traigan los padres” “Te dan los diagnósticos y listo vos tenés que investigar vos y listo. Vos a veces tenés que estar investigando de qué se trata”. (EaEvp6)</p>
	Liceo b	<p>“Solamente cuando invitamos a la coordinación alguna escuela, algún centro de dificultades de aprendizaje, algún colega que estudio. A veces cuando hay algo muy grande el DIE, si”. “(...) si bien hubo instancias de formación con talleres por el DIE, generalmente esas instancias van la dirección, la psicóloga, la orientadora para replicar, pero en realidad no te venías muy nutrido, eran instancias lúdicas y el contenido te quedaba flojo”. (EbGs1)</p> <p>“Las jornadas que he ido del DIE, dan pautas generales”. “Hablaron ellas, pero los docentes no dijeron las resistencias que tenían, o lo que pensaban ellos. Creo que hubiera sido rico, si hubiera habido debates entre los que piensan los profesores y lo que piensan el DIE para lograr acuerdos”. (EbPs2)</p> <p>“Se supone que hay un DIE, que podría promover colectivizar otras experiencias de otros lugares, que capaz que se pueden implementar acá o no”. (EbM6)</p>
	Liceo c	<p>“Se trabaja mucho con la UCDIE con la web y con el liceo(...), somos los que estamos más unidos”. (EcEG1)</p> <p>“Nosotros con el DIE, tenemos muy buena comunicación, creo que estamos todos un poco en la misma. Pueden sugerir algo sobre lo que tenemos dudas. Nosotros llamamos y ellos vienen, telefónicamente hablamos”. (EcEM2)</p> <p>“Creo que hay que hacer adecuaciones. El DIE viene por otras cosas, pero por esto no”. (EcQ3)</p> <p>“El DIE lo hemos visto pero ellos son muy poquitos para todos los gurises que hay que atender y los tiempos no son favorables. Le derivas un chico para que ellos te devuelvan estrategias de cómo trabajar y si el chico no lo llevan a las entrevistas con ellos se va corriendo y se perdió un año y no volvió nada”. (EcFQ.4)</p> <p>“Yo tengo una experiencia con el DIE (va yo no) el liceo. Nosotros los llamamos hace dos años por una situación, ellos fueron, simplemente nos escucharon. La gente tenía muchas ganas de hablar, por otras cuestiones, simplemente nos escucharon (...) les hicimos preguntas que no nos contestaron, nos devolvían las preguntas, quedamos muy enojados”. (EcG6)</p> <p>“Se hizo una reunión donde vino el DIE y nos dio algunas herramientas, fue una reunión de dos horas en matemáticas se hace</p>

		esto y en inglés esto. Como recetas y, ta. Terminó la reunión”. (EcM7)
--	--	--

Categoría de análisis	Liceo	Segmentos de entrevista a docentes y equipos
AC en otros contextos	Liceo a	“No conozco”. (EaGs1)
		“En realidad, yo te diría en los centros que estuve fui suplente había un psicólogo eventual, no había guías pautas. Era más bien libre, no había equipo multidisciplinario, ni pautas ni guías”. (EaI3)
		“Sé que hay lugares que no se aplican (...) Me pasó de una madre que me vino a felicitar por tenerlo en cuenta, pero en el resto de las materias no se hace. Eso lo que me quedó rebotando en la cabeza, no lo entendía, porque en realidad es lo que yo tendría que hacer. Evidentemente no se hace así, porque si no la madre no vendría”. (EaI4)
		“En la zona oeste no hay mucha diferencia a veces de un liceo a otro”. (EaB5)
		En el colegio es muy diferente, es más ellos te piden informe trimestral para ver cómo están se le hacer una evaluación para darle a los padres, a aparte hay psicopedagoga”. (EaEvp6)
	Liceo b	“Sí, conozco, en los liceos privados porque los docentes que trabajan en otras instituciones vienen y cuentan. El privado tiene otros recursos humanos que nosotros no tenemos y como pueden hacer abordaje distinto al nuestro”. “No sé si se habla de las dificultades de aprendizaje de los chiquilines de la zona, ni de cómo abordarlos”. (EbGs1)
		“Cada liceo en la interna lo maneja a su forma.” “En una época nos reuníamos el liceo 66, 47 y 70, una vez cada tanto para hablar de las realidades de cada liceo, esto se fue diluyendo. En algún momento los hicimos y era interesante ver como se trabaja”. (EbPs2)
		“Las que conozco se trabajan igual, <i>mal</i> . No hay un buen manejo de las AC”. “En UTU es peor que secundaria, existe la reglamentación, pero ni siquiera se molestan”. (EbSC3)
		“Sí, he trabajado en muchos liceos, antes era tolerancia, capaz que yo me quedé un poco con ese concepto. Tenía tolerancia se esforzaba hacia los deberes igual, aunque le fuera mal y en ese sentido lo apoyábamos”. (EbL4)
		“Sí conozco y muy buenas. Un liceo del Sauce, que trabaja con chicos de baja visión, el proyecto se llama “en tus zapatos” (...), es

		<p>un proyecto muy conocido y esos chicos de todos los niveles están traduciendo libros a braille y los donan a instituciones con chicos con baja visión”. (EbL5)</p> <p>“Sí conozco, en otros lugares que he trabajado y se trabaja mejor. Me parece que sí, trabaja mejor, más complemento con otros actores de la educación, bueno a veces tiene que ver con uno (...) Lo vi trabajar muy bien, incluso con gurises analfabetos y a veces este, no desde la institución, sino de personas que se involucran que se preocupan, no sé, yo que sé”. (EbM6)</p>
	Liceo c	<p>“Sí, no trabajé en privados, de oídas, creo que no están muy lejos de nosotros. Lo que si el privado tiene gurises, las reuniones de profesores con más productivas (...) el abordaje sea más enfocado, supongo”. (EcEM2)</p> <p>“Sí, no se trabaja de la misma manera. Tenés un acercamiento a la familia. Los padres están, se acercan. Florida, Canelones, Las piedras, La Paz, los padres son los que te informan, es más, están todo el día encima de ti, están muy preocupados por los chiquilines y desde las direcciones, están también. Se pasa la información mucho más rápido”. (EcB5)</p> <p>“En otras instituciones, experiencias que me hayan contado, yo no porque no he salido de este liceo, creo que en bachillerato es otra realidad, es más en bachillerato no recuerdo que alguien me haya dicho este alumno tiene AC, es como que hay un salto”. (EcG6)</p> <p>“Trabajé en el liceo 45 que implementaron el plan 2009 en el diurno, con chiquilines extra edad con adecuación. Entonces me acuerdo que una de las actividades que estuvieran muy buenas coordinadas entre historia e idioma español, tenían que hacer un viaje en el tiempo en un salón, hicieron actividades que los involucraba de otra manera”. “En el privado, lo que hay es hay un seguimiento constante del chiquilín, que lo hace la psicóloga y la adscripción y hay una comunicación constante. He tenido muchísimas entrevistas con padres y al ser constante el seguimiento cómo va, que la psicóloga hable con los docentes, eso hace que el chiquilín tenga el hilo y tenga una continuidad durante el año. (...) Para mí eso es fundamental”. (EcM7)</p>

Categoría de análisis	Liceo	Segmentos de entrevistas a docentes y equipos
Edificio escolar no inclusivo	Liceo a	<p>“Es una casa, es un dormitorio, yo porque amo este liceo te diría que soy feliz, pero hay que ser realista”</p> <p>“El salón es de 18 y no entran más sillas. El año pasado un padre me dijo te traigo una silla y le dije: “no puedo poner una silla en el pasillo”. (EaGs1)</p>
		<p>“No hay ningún estudiante en silla de ruedas. en caso de que lo hubiera no está preparado porque son todas escaleras, lo que es accesibilidad no. Lo que son materiales lo que lo necesitan se lo provee, hay una ayuda al alumno, se dan uniforme, materiales, compas, etcétera (...)Tiene televisores en los salones, cosa muy</p>

		buena y por salones tiene posibilidad de usar las ceibalitas” “Creo que es bastante completo”. (EaI3)
		“Es chico, pero capaz que algún salón podría ser un poco más grande, pero es líneas general diría que sí”. (EaI4)
		“No, no. Porque lo que tenés es una casa, los salones son pequeños, no tienen espacio, el recreo es todo ahí apretado, el laboratorio es muy chiquito, como que no”. (EaB5)
		“No, no hay acceso, si venís en silla de ruedas no podés. Por donde quiera entrar no hay, hay una entrada principal donde están casi todos los salones Por el otro lado hay una entrada con escaleras para acceder al laboratorio o a las otros salones. (...) No hay rampa no es inclusivo en ese sentido” (EaEvp6)
	Liceo b	<p>“El edificio no se ajusta en el caso de que el liceo se le quiera hacer cantar, bailar, hacer teatro, hacer actividades recreativas. Todo lo que es el trabajo corporal y de la voz, ”cero”. El coro trabaja en biblioteca.</p> <p>Por ejemplo, después el salón de clase, la biblioteca es un excelente espacio para trabajar la adecuación. Si miro desde ese espacio, el liceo lo tiene, sí, sí”.</p> <p>“Se cuenta con todo el material de tutoría, se cuenta con todo el material de papelería de tutoría, se cuenta con fotocopidora que permite escribir en un formato grande. Se cuenta con 4 computadoras en sala de profesores y una sala de informática que permite que el docente vaya a editar satisfactoriamente su hoja para ese estudiante.</p> <p>Se cuenta con tv, grabadoras, con computadora portátiles. Hay televisión (TV) en el pasillo, en la sala de informática, en el pasillo, en el laboratorio. Hay otra TV en el otro anexo, en la biblioteca prácticamente como salón de clase. Considero que sí, que el liceo tiene recursos”. (EbGs1)</p>
		“No se adapta (...) es difícil. Las aulas están bien, son más chicas, pero tenemos menos alumnos que permiten un trabajo más personalizado, en ese sentido estamos bien”. (EbSC3)
		“No ayuda el edificio, se pierden en grupo de 30 chiquilines”. (EbL4)
		“No para nada, no tenemos espacio para nada. Se hace muchísimo con nada, realmente es de mucho valor el material humano en general. Todo el personal, trata de adecuarse a la situación caótica que es eso. El caos está en que el espacio es menos que mínimo. (...) por lo que sé son pocos los liceos que tienen todo. De repente tienen los espacios, pero no tiene las personas”. (EbL5)
	Liceo c	“Cuando hablamos de una cosa es introducir la otra es incluir, no solo es los que tienen problemas de dislexia, sino si tenemos la posibilidad de que ingrese un estudiante en silla de ruedas no puede acceder más que a planta baja. Hay muchas cosas que aún no están dadas”. (EcEG1)

		<p>“No sé, por ejemplo, tenemos en 3.º a un alumno con problemas de reuma y lo que se hizo fue ponerlo en el 1er piso, y el chico a veces tiene dolores terribles y falta”. (EcQ3)</p>
		<p>“Sí y no. Pensando en una accesibilidad no hay aulas en planta baja. Gurises que se han quebrado, por ejemplo, o un esguince allá hay que armar un salón abajo. Después en otro sentido tiene la biblioteca que es accesible a todos con un buen espacio. Siempre hay alguien a la vuelta tutor o profesor con horas de apoyo”. (EcFQ.4)</p>
		<p>“No, hay muchos aspectos que no. Los salones son grandes e iluminados, eso es bueno, los salones me encantan. Lo que falta un patio más amplio, que este más en contacto con los alumnos, más amplio. Tiene carencias en ese aspecto. Falta un salón multiuso amplio como para actos, le faltan espacios, de hecho, para la tutoría, incluso vinculados con el aprendizaje profundo, donde el alumno pueda elegir donde trabajar, se puede decir que le falta mucho. El espacio físico no es acorde, es ideal para un bachillerato”. (EcG6)</p>

Categoría de análisis	Liceo	Segmentos de entrevista a docentes y equipos
Malestar docente	Liceo a	<p>“Cuando tenés una apertura, no pasa nada, pero cuando estás con tu aula... ¿cómo hacemos?”.</p> <p>“En algunos docentes se percibe eso, y otros están abriendo (...) pero hay otros que se resisten”. (EaGs1)</p>
		<p>“Es el lugar donde he experimentado las AC, porque primero es ciclo básico y segundo, hay una intención de llevar adelante esto, pero falta apoyo realmente. Es lo que se siente, y herramientas más específicas y más presencia del DIE, más regular, con los propios docentes. No siempre se trabaja en coordinación como corresponde, falta fluidez porque no siempre hay fluidez. Faltan herramientas más concretas. Yo integraría alguna psicopedagogo al equipo o algún docente que se haya hecho un curso de dificultades de aprendizaje”. (EaPs2)</p>
		<p>“Nadie nos ha explicado realmente, no hay una guía que nos dé con claridad lo que hay que hacer, entonces uno está perdido. Las AC veo medio como una incógnita”. (EaI3)</p>
		<p>“Que haya más formación. Que uno pueda estar acreditado que sabe adecuar. Capaz que haya una persona específica que se dedique a asesorar para AC, o sea que en realidad no hay.... Lo que hay es alguien enfrente a las AC pero sin formación (...) pero hay casos en los que no logro dar con la AC”. (EaI4)</p>
		<p>“Primero que nos capacite, segundo: las condiciones de los liceos estén acorde para recibir al alumno, o sea, que haya un respaldo atrás un equipo que siga al alumno siga el proceso. Es por fuera ver si al alumno se le puede sacar la AC, porque que le quede el rotulo de por vida no creo que esté bueno, lo veo como una enfermedad”. (EaB5)</p>

		<p>“No me sentí alguien que me ayudara o que me respaldara, no me sentí respaldada. No sé, hay gente que trabaja en duplas o interdisciplinaria, no me encontraba dónde agregar trabajo. Nunca vino nadie a decirme mira tenés que tener más paciencia con ellos o tenés que adecuar más allá o acá, después vos los conoces...”. (EaEvp6)</p>
	Liceo b	<p>“Mira acá, lo que se está buscando todo el tiempo es mejorar la idea, es todos los años, la idea es mejorar todos los aspectos de aprendizaje. Todos los años hay docentes distintos y eso es complejo porque todos los años hay que empezar de cero”. (EbGs1)</p> <p>“Creo que al principio fue como bastante resistida las AC. Ahora como que está siendo menos resistido”. (EbPs2)</p> <p>“Tendríamos que tener más información, sugerencias a modo de guía, ideas, apoyo de las inspecciones”.</p> <p>“Las inspecciones en relación a las AC nunca tuve ningún apoyo. Las salas son más bien lineamientos generales, no es... las AC”</p> <p>“Que necesitamos más formación, mismo en la currículum de formación docente, capaz que hay materias que no son tan necesarias. Incluir seminarios, sería muy útil”. (EbSC3)</p> <p>“Sí, a veces los profesores estamos muy solos en la clase, porque por más que haya guía hay casos distintos y tenés que actuar, necesitamos de más ayuda. Tal vez algún curso, no sé si ha habido, yo no he ido”. (EbL4)</p> <p>“Sinceramente, no tengo nada contra el sistema privado, pero no tendríamos que pagar para perfeccionarnos, o por lo menos tendría que haber un cupo. Lograr que haya algo público para el que quiera perfeccionarse y darle las condiciones para que no tengas que trabajar mil horas, y además tengas que ir 500 horas más a perfeccionarte”. (EbL5)</p> <p>“Es un debe que hay todavía. Está el título, porque en los hechos me parece que nos falta muchísimo, de coordinación, de interactuar entre otros, no solo desde lo institucional (...) Enriquecerlo, en definitiva, pero nos falta. Hay una consideración ahí, pero todavía falta en los hechos como tantas”. (EbM6)</p>
	Liceo c	<p>“Pero en principio en otros liceos que he trabajado, siempre fue un tema resistido” (...) “Siempre fue bastante resistido las AC, yo creo que igual a habido un cambio en eso y bueno, se han dado cuenta que es una forma de tener en cuenta la diferencia, la dificultad”. (EcEM2)</p> <p>“A mí lo que me parece, es la falta de oportunidad de poder formarnos. Aunque no sea una carrera como en el IPES o en el ámbito privado, que las hay. Pero bueno que haya por ejemplo los 2 primeros meses de coordinación instancias de formación, que vengan personas a formarnos”.</p> <p>“Creo que hay que hacer adecuaciones. El DIE viene por otras cosas, pero por esto no”. (EcQ3)</p> <p>“Es un debe que tienen varios docentes, nosotros tenemos dificultades para hacer una evaluación y si además tienen que hacer una AC, somos muy manipuladores en general”. (EcFQ4)</p>

		<p>“Que estaría bueno que todos los docentes tuviéramos una preparación. (...) Que desde inspección se bajen lineamientos, que podamos acceder para hacer cursos y no tener las cabecitas cerraditas de que es burro, de que no quiere aprender”. (EcB5)</p>
		<p>“Reclamar, viste los baches que tenemos. No es hago una guía y la pongo en la libreta, me parece que nos tienen que formar. Nos mandaron a la guerra con un tenedor”. (EcG6)</p>

Tabla 6. Información aportada por integrante del DIE

Categorización	DIE
Tolerancia	“Me parece que el salto cualitativo fue dado entre las tolerancias y las AC eso fue un cambio de paradigma”.
Adecuar es...	“Que AC nos ha quedado un poco corto, corto en cuanto a herramienta y que hay que pensar en Diseño universal de aprendizajes. Como que viene a ubicarse como la nueva entidad, así como en su momento fueron las AC, ahora vamos hacia allí”
Estrategias de acompañamientos a docentes	“Lo que ha resultado en este trabajo de seis años, lo más operativo es sentarnos a pensar situaciones concretas y específicas y llevarlo a la dimensión grupal o la dimensión institucional” “En el principio trabajar en las coordinaciones, no voy a negar que dio resultados, pero fue un resultado relativo. Cuando un colectivo se organiza demandando orientación y nos sentamos a pensar la situación, se produce la clave de sensibilización y de que, los profes lo tomen como una herramienta más”.
Líneas de Trabajo	“Tenemos diversificación de propuestas, tenemos la línea de trabajo singularizado a distintos colectivos docentes, inspectores, etcétera. y ahí tenemos diversidad, tenemos acuerdos con FLACSO para el cursado de cursos, tenemos capacitaciones, la cuestión del abordaje más general también”.
Importancia de la norma	“Necesitamos el marco normativo, por supuesto. Necesitamos definiciones institucionales orgánicas de organización, por supuesto pero esas dos patas tienen que estar apoyadas en el trabajo concreto en los liceos con los profes, es ahí” “Tenemos una institucionalidad donde el conocimiento normativo le compete a otros estamentos (...). La disociación entre lo que yo hago en el aula y el marco normativo, es una idea instalada de ciertas tradiciones de modelo de gestión que es un error”.
Tensiones jerárquicas	Hay que pensarlo como un sistema que funciona como una red, con múltiples interacciones, siempre anidados a la institucionalidad. Es una institución jerárquica, hay tensiones estructurales, de la institución educativa por los siglos de los siglos y será, y se expresan acá y en China.
Desafíos	“Creo que el DIE debe mejorar aún y mucho la articulación intrainstitucional, porque ahí están los socios, esa numerosidad en ampliar, son los inspectores de institutos y son los inspectores de asignatura, ellos son y cada uno de los profes y de los equipos técnicos. Creo que los socios se están gestando”. “El docente uruguayo es un docente muy individual, muy volcado en sí mismo, muy

	reflexivo, pero para dentro y poco comunicativo con el otro”. “Creo que queda mucho para hacer, sin duda”.
Procesos que se truncan	“Hay una altísima rotación en los equipos de gestión y eso hace que haya procesos que quedan sin posibilidad de transferencia, porque quizás quedaron muy pegados a una figura y en la transmisión se perdieron, esos son los riesgos. Eso pasa en la gestión y en el pasaje de año de los estudiantes”.
Valoración de la Guía	“La reflexión de la guía como instrumento de trabajo, estuvo desde el momento en el que se concibió hasta este momento. La reflexión de si o si no, estuvo permanentemente (...) Seguimos interpeándola, interpeándonos sobre si es un instrumento válido. En realidad, el pienso que tenemos, es que como todo producto escrito tiene caducidad, quizás en el momento que salió había conceptos que podían estar de vuelta, hoy estamos pensando en otras nociones conceptuales”.

De las entrevistas que se realizaron en las tres instituciones educativas, se obtuvieron relatos que describen procesos y estrategias que poseen características similares en cuanto a organización e implementación de las AC. Por esta razón, se describen de forma conjunta.

Cuando se abordó a las personas entrevistadas y se les explicó de qué se trataba la investigación, la mayoría se dispuso a colaborar de buena manera, pero en algunos casos se mostraron temerosas, pidieron ver las preguntas con antelación y tuvieron ciertas resistencias a ser grabadas; finalmente, accedieron. Esto puede leerse como ciertas inseguridades que se manifiestan a través de actitudes un poco reticentes y que podrían darse por el poco dominio que se tiene del tema.

Cuando se pensaron las entrevistas, se consideró importante conocer cómo recordaban los y las docentes el momento que desde la normativa se marca el cambio de enfoque educativo para estudiantes con dificultades de aprendizaje, de manera de favorecer el tránsito y permanencia en el sistema educativo. Por eso, la primera pregunta en las pautas de entrevista los participantes docentes, intenta remontarse a ese momento, cuándo tomaron contacto con el término y evocar cómo fue la vivencia de la transición tolerancia- adecuaciones curriculares.

En general, casi todas las personas entrevistadas recuerdan en qué momento se produce el cambio, el cual llegó sin aviso, de un día para otro. En algunos casos, el cambio vino acompañado de una charla aislada. No hubo un proceso de trabajo gradual, que les permitiera a todos los actores institucionales transitar los cambios para poder asimilarlos y aplicarlos a sus prácticas áulicas. Los y las docentes entienden que el nuevo término AC es más acertado por ser más inclusivo, más profundo y contemplativo de los aprendizajes del alumnado. El cambio les resulta positivo, involucra al cuerpo docente, no viene digitado por otras figuras alejadas de las instituciones educativas (como ser personal técnico y autoridades del CES), pero al mismo tiempo es reciente, desconcierta y enfrenta a nuevos desafíos para los cuales queda la duda de si están las condiciones dadas o simplemente es solo un cambio de nombre. Hay docentes que consideran que tolerancia y AC es lo mismo, que lo que cambia es el nombre. Incluso, en algún momento después de la entrevista, una persona se equivocó en el uso de los términos y mencionó *tolerancia* queriendo hacer alusión a las AC.

Desde la teoría, se comprende hacia dónde apunta la transformación. La conceptualización que hacen de lo que son las AC alude a la modificación de sus modalidades de trabajo en sus prácticas cotidianas, de forma que se puedan trabajar los conceptos al nivel del alumnado, para que aprendan según sus estilos de aprendizajes, rodeado de sus pares, apuntando a sus fortalezas, contemplando sus singularidades como personas y empoderándolos de su saber. Sin embargo, en la práctica, AC es explicarle más o hacer una evaluación diferente. Se trabajan fundamentalmente contenidos, se percibe a la o el docente como transmisor de conocimiento y se sigue depositando únicamente el déficit en el alumno o la alumna. Hay quienes ven la dificultad de aprendizaje como una patología.

A su vez, se considera la AC como una estrategia que facilita el pasaje de grado y no se percibe como una herramienta que ayuda al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Suele asociarse la AC con aquellos alumnos y alumnas que presentaron informes expedidos por técnicos específicos (profesionales en psicopedagogía, psicología, etcétera), pero no siempre todos los o las estudiantes poseen diagnósticos que dan cuenta de una dificultad determinada o tienen necesariamente dificultades de aprendizajes

primarias, sino que hay otras situaciones personales que inciden en los procesos educativos.

La información ya no proviene desde Secundaria con protocolos que estaban establecidos, ahora es en el interior de la institución educativa que se debe organizar la forma de trabajar y comunicar. La información debe circular de forma eficiente, para posibilitar que los procesos que vienen de la mano del cambio se realicen de manera exitosa.

Desde la institución, se inician entrevistas con las familias y estudiantes. Se les solicita que presenten los informes actualizados y se centraliza ese trabajo en el personal de adscripción e integrantes de los equipos multidisciplinarios (fundamentalmente psicólogos y psicólogas). A su vez, se logra conectar con información proveniente de la escuela. En general, las entrevistas son realizadas por los equipos multidisciplinarios. El personal docente vincula a estos equipos en este proceso y desvincula completamente al equipo de gestión. Inclusive el propio equipo de gestión no manifiesta ser responsable de trabajar el tema. Si bien se asocia la organización y el trasiego de información a los equipos multidisciplinarios, ellos reconocen no estar capacitados y mucha de la información recabada no llega a los y las docentes.

Se observa un desencuentro entre lo que plantea el equipo de gestión que sucede con la información y lo que sienten los profesores y profesoras. Se vislumbra absoluta ausencia de las inspecciones en este trabajo.

Ningún profesor o profesora manifiesta la importancia de hablar con las familias y conocer de primera mano esa información.

Parte de la información recogida se centraliza en un bibliorato que está ubicado en sala de profesores; también se colocan informes en las libretas de los y las docentes.

Los informes a veces llegan pasado la mitad del año, a fin de año o nunca, y en algunas oportunidades son considerados insuficientes, por contener datos muy acotados y desprovistos de sugerencias.

La libreta digital constituye un espacio interesante donde volcar y centralizar la información, pero no es un dispositivo que todas las personas utilicen y no siempre está cargada toda la información.

Las figuras responsables en la transmisión y colectivización de información pueden no estar claramente definidas, por lo que el intercambio de referencias valiosas en ocasiones se produce de manera informal, por diálogos en pasillos o salas de profesores, situación proclive a que se pierdan datos significativos de los y las estudiantes.

La primera coordinación del año suele ser utilizada como *reunión de antecedentes* para compartir información de los y las estudiantes. Posteriormente, en las coordinaciones sucesivas, se tratan temas institucionales que no necesariamente responden a lo áulico y en otras oportunidades se busca que sean espacios de profesionalización. No todo el cuerpo docente asiste a las coordinaciones de centro.

Las reuniones de profesores y profesoras que se realizan en junio y setiembre, también suelen ser útiles en este proceso, pero se ubican alejadas del inicio de cursos, lo que impide que se aprovechen los primeros meses de clases, que pueden ser vitales para atender la problemática de la desafiliación.

No hay un espacio fijo, habilitado y acordado para la reflexión, para un compartir de experiencias exitosas, donde se traten principalmente temas pedagógicos y que ubiquen el vínculo docente-estudiante y enseñanza-aprendizaje como protagonistas. Plantean la necesidad y la trascendencia de que existan estos espacios de trabajo colaborativo entre docentes y equipos. Llama la atención que, a pesar de ser un reclamo realizado por muchos y muchas, estas instancias son casi inexistentes.

Los desafíos que se presentan cuando se implementan las AC suelen estar asociados a:

- la rotación docente, que trunca posibles avances y no permite la continuidad de proyectos novedosos e inclusivos;
- el número de estudiantes por grupo, que en algunos casos sobrepasan los 30 y son de una gran heterogeneidad;
- situaciones con alumnos y alumnas que el o la docente no sabe abordar (autismo, asperger, hiperactividad, déficit atencional);
- el exceso de trabajo, que genera resistencias en el momento de pensar e implementar las AC;

- la dificultad para conectar la repetición y la falta de motivación de los y las estudiantes con una carencia en la implementación de las AC;
- diferencias de criterios que restan al trabajo en equipo;
- poca coordinación entre los equipos de trabajo,
- falta de formación en el tema.

Con respecto al seguimiento de los y las estudiantes, no es un elemento que se tenga presente. No está asignada la función a un rol determinado, pudiendo quedar depositado en el o la profesora orientadora psicopedagoga, en el personal de adscripción y, en algunos casos, cuando se presentan situaciones puntuales muy complejas, en los equipos multidisciplinarios. Los profesores y profesoras no tienen registro de que se les haya preguntado de forma regular cómo van trabajando con el alumnado con dificultades de aprendizaje, por lo que consideran que no hay un seguimiento.

Las prácticas pedagógicas que inician con un pensar, proyectar el año escolar y que se plasman en la planificación anual, no se gestan con una mirada integradora que apunte desde el inicio a trabajar en la diversidad. Cuando se hace, es de forma aparentemente intuitiva. La planificación de las clases atendiendo las dificultades de aprendizajes se realiza frente a situaciones que así lo demandan. El abordaje suele ser de forma intuitiva o adoptando algunas sugerencias aisladas transmitidas entre pares. No hay diferencias en las respuestas que refieren a las planificaciones anuales de las personas entrevistadas según sus asignaturas, sus años de trabajo, o sean egresadas o no egresadas.

Lejos aún se encuentran las prácticas y las planificaciones docentes desde un diseño universal de aprendizaje (DUA). Si bien no estaba la pregunta planteada entre las pautas de entrevista, llamó la atención que ninguna persona entrevistada de las instituciones educativas lo mencionara y cuando se le preguntó a una persona (docente) en particular, esta señaló que nunca había escuchado el término. Sin embargo, la persona entrevistada del DIE, de forma espontánea, marcó el DUA como un paso más adelante cuando se habla de AC.

Las estrategias utilizadas en el espacio áulico están enmarcadas fundamentalmente dentro de las adecuaciones no significativas. Las adecuaciones más frecuentes son: explicar más detenidamente la consigna, priorizar las intervenciones orales, brindar más tiempo para

la realización de actividades. Son pocos quienes implementan evaluaciones diferentes o supresión de la instancia de evaluación convencional.

En las modalidades de enseñanza-aprendizaje instaurada, no aparece la motivación como objetivo. Se vislumbran prácticas que buscan acreditar ciclos. En pocas oportunidades se realiza en la instancia de evaluación una adecuación no significativa, que busca que el o la alumna llegue a la calificación mínima aceptable que le permita certificar conocimientos básicos. La evaluación, al igual que las prácticas, no apunta a desarrollar una actitud reflexiva que ayude que la o el estudiante tome conciencia de su proceso.

No se plantean AC de acceso y/o significativas, no se describen instancias de mayor planificación, de un pensar con otros, la utilización de recursos tecnológicos, plantear objetivos diferenciales, jerarquizar contenidos del currículum, hacer hincapié en trabajar desde la curiosidad y el descubrimiento o apelando a lo reflexivo y apoyándose en la alfabetización tecnológica.

Quizás es en este punto donde se pone en evidencia la dificultad de nuestro plantel docente de innovar y colectivizar nuevas experiencias, que motiven e inviten a que otros y otras cambien prácticas en pro de mejoras pedagógicas. El trabajo en el aula permanece aún alejado del currículum nuevo y se manifiesta como un trabajo individual y solitario.

Cuando se indaga cuáles son los resultados obtenidos con las adecuaciones elegidas e implementadas, la respuesta es en su mayoría con resultados positivos; incluso, en algún caso se cuestiona la necesidad de aplicar AC a algunos alumnos o alumnas. Sin embargo, en ningún momento se logra establecer una conexión entre la repetición, desafiliación de estudiantes, falta de motivación y múltiples inasistencias con una carencia en el vínculo pedagógico. En general, no aparece autocrítica sobre las prácticas elegidas actualmente, pero se observó que quienes tuvieron oportunidad de realizar jornadas de actualización y formación docente perciben mejor las necesidades del alumnado y tienen más disposición a cambiar sus prácticas y a cuestionarlas. Adoptan la responsabilidad y hacen planteos y cuestionamientos más reflexivos y, en algún caso, se aportaron sugerencias que no habían sido manifestadas antes como, por ejemplo, que mejoren los informes psicopedagógicos, por considerarse una fuente de información escasa, estandarizada, repetitiva y que

justamente no aporta sugerencias personalizadas que atiendan y respeten la individualidad de la o el estudiante.

Esto hace pensar que quizás ese sea otro aspecto que se debe analizar en otra investigación: de qué forma muchas veces el informe técnico genera una sensación de etiquetado que no suma, sino que favorece a las resistencias docentes. No se ha podido amalgamar el trabajo intrainstitucional con el extrainstitucional. La institución educativa y las clínicas pedagógicas trabajan por sendas que no se cruzan y la comunicación es a través de un informe plasmado en un papel.

Cuando se compara la realidad de estos liceos con la de otros centros en la misma zona, en otras zonas o en un contexto privado, consideran que los liceos cercanos trabajan de forma similar. No hay entre ellos instancias de intercambio y de encuentro, que podrían ser efectivos para aunar criterios en referencia a la integración o inclusión y al trabajo pedagógico. Reconocen que en liceos públicos de otras zonas hay propuestas y proyectos novedosos que apuntan al sostén de poblaciones vulnerables. En el ámbito privado no hay muchas diferencias con lo público en cuanto a estrategias de trabajo pedagógico, pero coinciden que existe más capital humano para trabajar el tema, más seguimiento y más presencia familiar, por lo que los y las estudiantes con dificultades de aprendizaje están más acompañados, tanto por la institución como por sus familias.

Con respecto a la normativa vigente, existe desconocimiento en el cuerpo docente. Desde los equipos de gestión, se asume que la totalidad o la mayoría la conocen y dan por sentado que, por aparecer en la página del CES, es responsabilidad individual tomar conocimiento de las diferentes circulares. Por lo tanto, no se trabajan explícitamente, salvo en alguna situación puntual, puertas adentro. Todo lo que tiene que ver con lo reglamentario queda asignado a lo que refiere a la gestión. Prácticas docentes y normativas no se conectan y no dialogan entre sí. Incluso, en una de las entrevistas, la persona integrante del equipo de gestión no sabía de la existencia de la circular 3224/14, y confundió AC con acreditación. Esto hace pensar que la desconexión en el tema entre colectivo docente y dirección en esa institución en particular es absoluta.

Las instancias de formación docente que permitan abrir la mirada e instaurar procesos de cuestionamiento y reflexiones son un reclamo unánime de todos los actores

institucionales entrevistados. El colectivo docente pide a viva voz que se generen posibilidades de profesionalización que sean accesibles y continuas. El reclamo es claro y contundente. Sin las herramientas suficientes, los procesos áulicos se padecen, no solo por los o las estudiantes que no cumplen con las expectativas que plantea el sistema, sino también por el personal docente, a quienes les resulta difícil abordar y trabajar para obtener los aprendizajes esperados.

Los y las docentes que están cursando su último año de formación, describen un seminario que se cursa en 4.º año y que tiene como objetivo proporcionar herramientas para afrontar las dificultades de aprendizaje y las adecuaciones curriculares. Sin embargo, no es considerado como una instancia que nutra de estrategias reales y aplicables.

Se exploró en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES), donde se brindan cursos de actualización y perfeccionamiento docente, cuáles son los requisitos para acceder a cursos de posgrados que atienden la diversidad. Estos son escasos y exigen un perfil docente de mucha formación previa para ser seleccionable y poder cursar.

Por lo tanto, las referencias técnicas y de formación, desde donde se intenta brindar sostén y acompañamientos a docentes y a las instituciones, están centralizadas fundamentalmente en el DIE.

El DIE lleva a cabo diversas líneas de trabajo que apuntan a la diversificación de propuestas para atender la diversidad de necesidades. Entre estas propuestas, se encuentra la *Guía de adecuaciones*, que fue pensada como un instrumento de trabajo para el personal docente. La guía es un recurso que no ha sido aceptada en su totalidad y que haya sido consultada asiduamente. Tampoco ha sido promocionada dentro de las instituciones educativas, a pesar de encontrarse disponible en la página del CES, a la cual se tiene acceso directo desde las libretas digitales. Entre el personal docente, hay quienes relatan que les fue útil, pero también hay quienes plantean preconceptos, poco interés en consultarla y descreimiento de lo que puede llegar a sumar. Quizás aquí se pueden plantear nuevas manifestaciones de resistencias, que se materializan en la no aceptación de la guía como un posible recurso.

Desde los equipos de gestión y los equipos multidisciplinarios se recurre con frecuencia al DIE; no así el equipo docente, que considera sus participaciones insuficientes, escasas y someras.

La dificultad comunicacional que existe entre el DIE y los equipos docentes puede nacer producto del desfasaje que se produce en la conceptualización sobre estrategias integradoras o inclusivas y en la forma de abordaje que se brindan desde el departamento y las modalidades de acompañamiento que piden los y las profesoras. Mientras que los procesos intrainstitucionales están en la concreción de las AC, en lo que son las etapas relativamente iniciales, el DIE va un paso más adelante pensando las AC enmarcadas dentro de lo que es el diseño universal de aprendizaje (DUA). Las dificultades que se presentan en el aula entre docentes y alumnado en la construcción de procesos de enseñanza y aprendizajes son las mismas dificultades que vislumbran entre el DIE y las instancias de encuentros con docentes; modalidades aprendientes que piden apoyo no concilian con modalidades enseñantes que buscan acompañar. En el relato de la persona integrante del DIE, se considera que las estrategias que implementan para trabajar las dificultades de aprendizaje son suficientes, sin embargo, las personas integrantes del equipo docente piensan que son absolutamente escasas. Ayudar y sostener al cuerpo docente se hace muy difícil si no se lo puede escuchar y aceptar el desencuentro. Faltan instancias donde se reúnan todos los actores para escucharse, poner en palabras emociones, generar y acordar modalidades de trabajo que les resulte acordes a sus estilos, productivas y útiles para ambos grupos.

Por otro lado, se infiere que las familias del estudiantado están poco incluidas. No se describe que exista comunicación fluida entre familia y docentes, entre familias y DIE, teniendo en cuenta que cuando el o la estudiante tiene una dificultad primaria de aprendizaje diagnosticada, la familia conoce en profundidad esa dificultad y está capacitada, por sus vivencias, a brindar información valiosa al respecto. Esta información podría ayudar y orientar a docentes y a integrantes del DIE a trabajar de forma exitosa a favor de los y las estudiantes. Tampoco se describen actividades que busquen fortalecer la participación de las familias en la institución educativa.

A las dificultades que resultan en las prácticas pedagógicas para la implementación de las AC, que se deben a lo formativo, a los acompañamientos, a los espacios de intercambio,

a las definiciones de roles que puedan cumplir con organización de información y seguimientos, se suma las falencias edilicias, que desde lo visual y práctico, no transmite el mensaje inclusivo. Edificios con diseños antiguos, que no han acompañado los cambios de paradigma. Les faltan espacios (patios de recreo amplios, salón multiuso) y les sobran escaleras.

Desde lo visual y desde los espacios compartidos, el mensaje inclusivo no aparece, no acompaña, poniendo en evidencia una contradicción entre lo que debería ser y aún no es.

Los liceos estudiados fueron identificados como: liceo a, liceo b y liceo c.

El edificio del liceo a es pequeño, con pocas habitaciones y posee un patio de escasas dimensiones. La mayoría de los salones son de medidas reducidas, con ventanales que dan al exterior. Cada aula admite un número de determinado de alumnos y alumnas, que no se puede sobrepasar debido a sus características. Cuentan con televisores empotrados y aires acondicionados. Todos los salones, así como los laboratorios y la sala de informática, se encuentran por encima del nivel de la calle, por lo que para poder acceder es necesario el uso de escaleras. La cantina, la administración y la dirección se encuentran a nivel de la calle. No hay rampas ni elevadores.

En referencia a los acompañamientos pedagógicos de las trayectorias educativas de, alumnado, este liceo no cuenta con espacio de tutorías, el cual consiste en un espacio formal para los acompañamientos pedagógicos de aquellos o aquellas estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje o que cuentan con exámenes pendientes. El equipo multidisciplinario está integrado por una psicóloga y una educadora social.

Es importante marcar que en esta institución fue en la única de las tres que se implementó la circular 3384/17 que hace referencia al “cursado singularizado”. El cursado singularizado es una opción de AC, en la que los o las alumnas con cuatro materias no aprobadas en febrero no tendrían que recursar todo el año nuevamente, sino solamente cursar las materias que quedaron sin aprobar. Es una señal interesante, que muestra una intención de cambio desde el equipo de gestión y equipo docente.

El liceo b cuenta con salones pequeños pero aceptables para el número de estudiantes que aloja cada uno. Los únicos recursos didácticos con los que cuentan algunos salones son

pizarrones y algunas carteleras. Para acceder a ellos, al laboratorio y a la sala de informática, hay escalones o es necesario hacer uso de escaleras. El liceo cuenta con el espacio de tutorías.

El equipo multidisciplinario está integrado por una psicóloga y el o la profesora orientadora pedagógica.

El liceo c es un macro liceo distribuido en dos plantas. En planta baja se encuentra sala de profesores, administración, biblioteca, sala de informática y un laboratorio. Los salones se encuentran distribuidos en los pisos superiores, al igual que los baños para los y las estudiantes, y las adscripciones. Las aulas son amplias y bien iluminadas, no hay en ellas recursos didácticos como proyectores, cartelera, televisores, etcétera. Todos estos recursos se encuentran en los laboratorios y sala de profesores. El liceo no posee rampas, ni elevadores.

El equipo multidisciplinario está integrado por asistente social, psicóloga, dos estudiantes de educación social, psicopedagoga y el o la POP. La institución cuenta con el espacio de tutorías.

Capítulo 4. Conclusiones

La transición tolerancia-adequaciones curriculares está en proceso. La conceptualización de integración o inclusión educativa en el discurso de las personas entrevistadas no está presente. En la práctica, el paradigma que refiere a la integración está en sus inicios.

Las AC que predominan son del estilo no significativas. Las prácticas pedagógicas varían en situaciones puntuales, pero no están pensadas para los tiempos actuales y, mucho menos, en términos de DUA.

La organización institucional afronta desafíos que tienen que ver con la alta rotación docente, diferencias de criterios, resistencias docentes, falta de espacios de coordinación, de formación y comunicación.

Los y las docentes trabajan con sus estudiantes en un universo muy aislado, solitario y enquistado, alejados aún de una verdadera integración.

Existen pocos espacios de compartir, colectivizar entre colegas información y experiencias, lo que enriquecería el trabajo áulico. A su vez, los recursos son insuficientes tanto cuando se refiere al capital humano como a los recursos materiales y a los espacios físicos.

No hay protocolos establecidos que instauren el tema de forma real y profunda en cada institución. Quizás la presencia de un plan de trabajo acordado y permanente posibilitaría la incorporación de las AC de forma natural en las prácticas docente.

No hay seguimiento de procesos de los y las estudiantes, y no se identifica a ninguna figura dentro de la institución como responsable de esa función. Cada estudiante termina un ciclo e inicia otro, como si estuviera ingresando por primera vez en la institución educativa, lo que le debe resultar absolutamente desgastante así como también a su familia. Las libretas digitales podrían constituir un elemento positivo para facilitar la transmisión de información entre ciclos, pero no siempre la información es subida de forma efectiva y la libreta digital no es utilizada por la totalidad del equipo docente.

Los y las docentes consideran que si realmente hicieran como se debe las AC, su trabajo se multiplicaría, en un contexto en el que trabajan muchas horas, con clases

superpobladas, sumado a la poca formación al respecto. Esto podría explicar, en parte, las resistencias que aparecen a la implementación de las AC.

Las personas entrevistadas no plantearon otras alternativas o estrategias de enseñanza y aprendizaje. Quizás esto podría ser una consecuencia de la falta de espacios de reflexión de sus prácticas, tanto en forma individual como grupal.

La mayoría de las personas entrevistadas no asoció desafiliación o repetición con procesos áulicos expulsivos y fallas en el sistema educativo.

Hay docentes que siguen depositando la deficiencia en el o la estudiante; pocos entienden que estudiantes y docentes forman parte de un todo y que es el adulto o la adulta profesional quien debe generar las modificaciones pertinentes para que los procesos ocurran.

Se sigue trabajando en términos del viejo currículum, donde el rol docente es transmitir conocimiento y no ser agente educativo que ayuda al desarrollo de la persona para el mundo actual y para el ejercicio de ciudadanía.

Los y las docentes no perciben la existencia de ciertas resistencias, sin embargo, las personas de los equipos multidisciplinares sí lo visualizan; aun así no se piensan estrategias y acciones para revertir esta situación.

Los equipos multidisciplinares están integrados de diferente forma en los distintos centros. En algunos casos está muy completo, cuenta con profesionales en trabajo social, psicología, educación social, psicopedagogía y con profesores o profesoras orientadoras pedagógicas. En los centros educativos más chicos están conformados por dos integrantes. En los hechos, las tres instituciones trabajan de forma similar, con las mismas dificultades. A pesar de que algunos equipos están integrados por más diversidad de profesionales, las carencias en cuanto a organización y concreción de procesos que refieren a las adecuaciones curriculares son las mismas que en los liceos con equipos menos numerosos y diversos.

Esto hace pensar que el problema es sistémico y que amerita reflexionar sobre todo el sistema educativo. Centrar al cuerpo docente en el lugar de preponderancia que

corresponde y brindarle todas las herramientas necesarias para una verdadera transformación.

Si bien en términos generales se considera la situación de las instituciones privadas, en cuanto al grado de implementación de las AC, en un estado similar a las instituciones públicas, no es así en lo que respecta a recursos materiales y a otros profesionales que brindan apoyo y orientación, como, por ejemplo, psicopedagogos o psicopedagogas.

En cuanto a la normativa, es entendida como algo lejano que no se necesita. Se desconoce su contenido y no se vive como herramienta que señala pautas, que busca orientar el trabajo docente y marca los derechos del estudiantado. La normativa no se trabaja en las instituciones de forma explícita. Las dificultades que plantea Sallé (2019) en la difusión de la normativa en primaria, también se plantea en secundaria. Constituye, entonces, una fragilidad de la educación en Uruguay.

La poca formación que ha recibido el personal docente en las instituciones de formación docente, fue a través de seminarios, que les resultó en general insuficiente. El IPA, como centro de formación referente, no colma las expectativas y no brinda herramientas para atender las exigencias.

Si se compara lo que propusieron Agesta *et al.* (2015) sobre las exigencias que existían en ese momento para la formación docente, podemos decir que en la actualidad (cinco años después) no hay cambios al respecto.

La formación en dificultades de aprendizaje se da fundamentalmente en el ámbito privado, lo que constituye un impedimento. Los costos para acceder ella suelen ser privativos, teniendo en cuenta los sueldos docentes. La formación que brinda el IPES apunta a cupos muy acotados y a docentes que poseen determinadas características en cuanto a antigüedad, formación en posgrados o en otras disciplinas, lo que favorece a una élite docente y de la cual no existen datos que evidencien un efecto replicador. La modalidad de acceso a dichos posgrados expulsa a docentes que por diferentes razones no han podido profesionalizarse o que recién se inician en la profesión. Esto permite afirmar que no existen acompañamientos reales y efectivos a los y las docentes.

El acompañamiento que propone el DIE no se considera suficiente. Su presencia y apoyo es a partir de la demanda planteada en situaciones puntuales. Se le reclama más instancias de encuentro para el diálogo y comunicación. Se percibe como carente de estrategias planificadas, profundas y que contemplen las características de nuestro sistema, por lo tanto, no se vive como una herramienta real de transformación. El paradigma educativo desde donde trabaja el DIE no logra atender, trabajar y modificar aquellas prácticas docentes antiguas que aún están arraigadas, que apelan a lo memorístico y lo mecánico. El desencuentro entre DIE y docentes aparece como un reclamo solo en el discurso de los y las docentes, no así en el de la persona integrante del DIE. Por otro lado, si bien desde el DIE ya se piensa un paso más allá de las adecuaciones curriculares en términos de DUA, ni en la persona entrevistada del DIE ni en las de las instituciones educativas aparecieron manifestaciones sobre la realización de actividades de trabajo y encuentros que ayuden a los colectivos docentes a transitar el cambio en sus prácticas pedagógicas hacia el DUA.

Los edificios no han sido modernizados, no están acordes a los tiempos actuales, carecen de espacios significativos para el aprendizaje y no son inclusivos.

No hay registro en los relatos (tampoco se les preguntó) sobre las demandas de las familias. En alguna oportunidad, hubo docentes que recordaron instancias en las que trabajaron las AC, y estas fueron percibidas por la familia o el o la estudiante, quienes manifestaron un agradecimiento explícito. Las vivencias de familias y estudiantes con dificultades de aprendizajes en su tránsito por las instituciones educativas sería una investigación muy interesante que complementaría la información recogida, para obtener la mirada completa que involucra a la comunidad educativa en su conjunto.

A pesar de la obligatoriedad de finalizar la educación media, siguen sin darse las condiciones que aseguren la culminación de ciclos. El sistema no está preparado para trabajar con la diversidad. No se brindan las herramientas necesarias y faltan espacios de debate. Hay carencias en lo locativo, lo organizativo, lo formativo y en las prácticas áulicas.

El proceso de integración está transitando los primeros pasos y en esta investigación se observa falta de formación específica, planificada y de gran alcance, que propicie acciones positivas del personal docente frente la heterogeneidad.

El término *inclusión* queda depositado por ahora en una categoría conceptual, que aún no aterriza. El trabajo pensado desde la integración o inclusión, que abarca a todos los actores involucrados (autoridades de la educación, inspecciones, equipos de gestión, equipos multidisciplinarios, equipos docentes, alumnado y familias) no logra articular y falla en su estructura organizacional.

Referencias bibliográficas

- Administración Nacional de Pública (ANEP) – Consejo de Educación Secundaria (CES). Circulares 3224/14 y 3384/17. Recuperado de:
<https://www.ces.edu.uy/index.php/circulares11?start=170>
- Agesta Julio, Berrueta Isabel, Delmás Fabiana, Saldaña Elvira, Vendramín Janet (2015) *Efectos del cambio de normativa (exoneraciones y tolerancia) en las concepciones que tienen los docentes sobre sus prácticas*. Recuperado de:
<http://anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DSPE/upide/publicaciones/area-investigaciones/efectos%20del%20cambio%20de%20normativa%20exoneraciones%20y%20tolerancia%20en%20%20las%20concepciones%20que%20tiene.pdf>
- Alba Pastor, Carmen (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En Juan Navarro, M.^a Teresa Fernández, Francisco Javier Soto y Francisco Tortosa (Coords). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de:
<http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/>
- Alemaný, Carmen (2019). Las consecuencias sociales de las dificultades de aprendizaje en niños y adolescentes. *Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social Internacional*, n.º 11, pp. 91-122. Recuperado de:
<https://doi.org/10.15257/ehquidad.2019.0004>
- Alfaro, Alejandra (2006). Demandas académicas y afrontamiento en estudiantes con adecuaciones curriculares. *Actualidades en Psicología*, n.º 20, pp. 105-120. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10669/12622>
- Azouly, Audrey; Rayder, Guy; Fore, Henrietta H. y Steiner, Achim (2018). *El derecho a la educación implica el derecho a docentes cualificados*.

Recuperado de: https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/05-10_world_teachers_day_s.pdf

- Badia, Antoni (Coord.); Cano, Maribel; Fernández, Ceneida; Feliu, María; Fuentes, Concha; Gómez, Miguel Ángel; Liesa, Eva; Llinares, Salvador; Pozo, Juan Ignacio; Sánchez, Dolores; Sospedra, Rafael y Trepal, Cristòfol-Albert (2012). *Dificultades de aprendizaje de los contenidos curriculares*. España: Editorial UOC.
- Booth, Tony y Ainscow, Mel. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación inclusiva*. España: Organización de Estados Iberoamericanos, FUHEM.
- Borsani, María José (2012). *Una escuela para todos y todas*. Recuperado de: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/Documentos/Integracion/2016/Maria%20Jose%20Borsani%20-%20Una%20escuela%20para%20todos%20y%20todas.pdf>
- Buján Canabarro, Marie Bernadette (2019). *El abordaje de la Inclusión Educativa en educación media básica: gestión de la formación para profesores de una institución privada* [Tesis de maestría]. Universidad ORT Uruguay, Instituto de Educación. Recuperado de: <https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/4083>
- Cabello, Mariela (2007). Discapacidad y dificultades de aprendizaje: Una distinción necesaria. *Revista de Investigación*, n.º 62, pp. 55-70. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3761/376140377003>
- Cáceres, Pablo (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, vol. 11, n.º11, pp. 53-81. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1710/171018074008>
- Cartin, Delfina (2017). *Adecuaciones de acceso y curriculares en educación tradicional, curso lectivo 2016*. Ministerio de Educación Pública. Dirección de Planificación Institucional. Departamento de Análisis Estadístico. Boletín

informativo 04-17. Costa Rica. Recuperado de:

https://www.mep.go.cr/indicadores_edu/BOLETINES/04_17.pdf

Casimiro Lopes, Alice (2008). *Articulaciones en las políticas de currículum. Perfiles Educativos*, vol. XXX, n.º. 120, pp. 63-78. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/132/13211159004.pdf>

Castejón, Juan Luis y Navas, Leandro (Eds.) (2011). *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria*. Recuperado de:
<https://serproductivo.org/wp-content/uploads/2018/03/dificultades-y-trastornos-de-aprendizaje.pdf>

Cisterna Cabrera, Francisco (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, vol. 14, n.º1, pp. 61-71. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299/29900107>

Cousinet, Roger (2014). Qué es enseñar. *Archivos de Ciencias de la Educación*, vol. 8, n.º 8, pp. 1-5. [Memoria Académica]. Recuperado de:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6598/pr.6598.pdf

De Alba, Alicia (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila editores S.R.L. Buenos Aires.

De la Cuesta-Benjumea, Carmen (2011). *La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa*. *Enfermería Clínica*, vol. 21, n.º 3, pp. 163-167
Recuperado de: <https://dps.ua.es/es/documentos/pdf/2011/la-reflexividad.pdf>

Dhers, Patricia (2019). Dificultades de aprendizaje. *Hologramática*, año XVI, vol. 3, n.º 31, pp. 3-31. Recuperado de:
http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/1589/holog31_v3_pp3_31.pdf

Donya, María Laura (2015). *“Inclusión educativa y discapacidad en enseñanza secundaria*. [Tesis de maestría]. Universidad ORT, Uruguay. Recuperado de:

<https://dspace.ort.edu.uy/bitstream/handle/20.500.11968/3224/Material%20completo.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>

- Dussel, Inés (2006). *El currículum: aproximaciones para definir qué debe enseñar la escuela hoy*. Proyecto Explora - Pedagogía: La Escuela Argentina: Una Aventura entre Siglos, fascículo 7. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Buenos Aires.
- Echeita Gerardo, Sandoval Marta y Simón Cecilia (2016). *Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. Actas del IV Congreso Iberoamericano sobre el síndrome de Down*. Salamanca. Recuperado de: <http://cddown-inico.usal.es/docs/045.pdf>
- Flick, Uwe (2007). *El diseño de la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, Pablo (2004). *Pedagogía de la autonomía*. San Pablo: Paz e Terra SA.
- Fuertes, Ana (2000). *La adecuación curricular: ¿decisión o ilusión?* [Tesis de grado]. Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales, Uruguay.
- Fuster, Doris (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, vol. 7, n.º1, pp. 201-229. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García, Ismael; Romero, Silvia; Aguilar, Claudia; Lomeli, Karla y Rodríguez, Diana (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 13, n.º1, pp. 1-29. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44725654015>
- Garibaldi, Gabriela y Verdier, Gerardo (2017). *Guía de las adecuaciones curriculares*. Montevideo, ANEP-CEP.
- Garino, Delfina (2019). Inclusión educativa en la escuela secundaria. Una experiencia exitosa. *Páginas de Educación*, vol.12, n.º 1, pp. 98-119. Recuperado de: <https://doi.org/10.22235/pe.v12i1.1772>

- Gimeno Sacristán, José. (1988) *El curriculum, una reflexión sobre la práctica*, Ed. Morata, Madrid. Recuperado de:
http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Gimeno_Sacristan_Unidad_3.pdf
- Goikoetxea, Edurne (2012). Las dificultades específicas de aprendizaje en el albor del siglo XXI. *Relieve*, vol. 18, n.º 1, art. 2. Recuperado de:
http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_2.htm
- Gonzales, Elvira (2013). Acerca del estado de la cuestión o sobre un pasado reciente en la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico. *Unipluriversidad*, vol. 13, n.º1, pp. 60- 63.
- Herdero Eladio, Sebastian (2007). Las adaptaciones curriculares de pequeño porte o no significativas en el contexto brasileño. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, vol. 2, n.º 2, pp. 103-116. Recuperado de:
<https://doi.org/10.21723/riaee.v2i2.463>
- Infante Castaño, Gloria (2007). Enseñar y aprender: un proceso fundamentalmente dialógico de transformación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* vol. 3, n.º 2, pp. 29-40. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1341/134112600003>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. Montevideo. Recuperado de:
<https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2015-2016.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*. Montevideo. Recuperado de:
<https://www.ineed.edu.uy/archivosmirador/Documentos/Ieeuy2019cap5.pdf>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata S.L.

- López, Isabel y Valenzuela, Gloria (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, vol. 26, n.º. 1, pp. 42-51. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.02.004>
- Mauri, Patricia y García, Sofía (Coords.) (2019). *Educación inclusiva, un camino a recorrer*. Montevideo: FLACSO Uruguay, CEIP, Unicef.
- Meirieu, Philippe (2013, 30 de octubre). La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. *Conferencia brindada en ocasión de su visita al Doctorado en Ciencias de la Educación, FaHCE-UNLP* Recuperado de: <https://www.educ.ar/recursos/121626/la-opcion-de-educar-y-la-responsabilidad-pedagogica>.
- Ministerio de Desarrollo Social (Mides) y Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo (Dinem) (2014). *Caracterización socioeconómica de las zonas de influencia de las Oficinas Territoriales de Montevideo*. Montevideo: Mides-Dinem. Recuperado de: <http://dinem.mides.gub.uy/innovaportal/file/61676/1/caracterizacion-socioeconomica-de-las-zonas-de-influencia-de-las-oficinas-territoriales-de-montevideo.-2014.pdf>
- Moilá, Ricard Marí; Bo Bonet, Rosa M. y Climentc, Cristina I. (2010). Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista. *UT. Revista de Ciències de l'Educació*, n.º1, pp. 113-133. Recuperado de: <https://doi.org/10.17345/ute.2010.1.643>
- Mora, Joaquín y Aguilera, Antonio (2000). Dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales. En Joaquín Mora y Antonio Aguilera (Coords.) *Atención a la diversidad en educación: Dificultades en el aprendizaje del lenguaje, de las matemáticas y en la socialización* (pp. 13-44). Sevilla: Kronos.
- Naranjo, Gabriela (2018). *El concepto de necesidades educativas especiales a revisión*. Disponible en: Recuperado de: http://transformacion.setab.gob.mx/images/PDF/revista6/4-ArtLasNEE_Naranjo.pdf

- Navarro-Aburto, Braulio Ademir; Arriagada Puschel, Inés Analía; Osse-Bustingorry, Sonia y Burgos-Videla, Carmen Gloria (2016). *Adaptaciones curriculares: convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno*. *Revista Electrónica Educare*, vol. 20, n.º1, pp. 1-18. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194143011015>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Documento conceptual. Un desafío y una visión*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134785_spa
- Poggi, Margarita (2014). La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes. *X Foro Latinoamericano de Educación*. 1.ª ed. Buenos Aires: Santillana.
- Rebollo María Antonieta y Rodríguez, Silvia (2006). El aprendizaje y sus dificultades. Simposio Satélite: Dificultades del Aprendizaje. *Revista de Neurología*, n.º 42, supl. 2, pp. s139-s142. Recuperado de: <https://www.mdp.edu.ar/psicologia/psico/sec-academica/asignaturas/aprendizaje/El%20aprendizaje.pdf>
- Romero, Juan y Lavigne, Rocío (2005). *Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos. I. Definición, Características y Tipos*. Sevilla: Junta de Andalucía. Recuperado de: https://www.uma.es/media/files/LIBRO_I.pdf
- Sallé, María (2019). *Prácticas de enseñanza en la implementación de la política educativa inclusiva de la niñez con discapacidad intelectual. Un estudio de las escuelas primarias públicas en la ciudad de Carmelo, departamento de Colonia, Uruguay*. [Tesis de grado]. FLACSO Uruguay.
- Sampieri, Roberto; Collado, Carlos y Lucio, Pilar (2006). *Metodología de la investigación* (4.ª edición). México: Sello Editor.
- Sarrionandia, Gerardo (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Revista Tendencias Pedagógicas*, n.º19,

pp. 7-24. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3938849>

Sinisi, Liliana (2010). Integración o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?

Boletín de Antropología y Educación, n.º1, pp. 11-14. Recuperado de:

http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae_n01a02.pdf

Stenhouse, Lawrence (1987). *Investigación como base de la enseñanza* (Jean Rudduck y David Hopkins, compiladores). Madrid: Morata. Recuperado de:

<https://mefistocastellano.files.wordpress.com/2020/09/investigacion-en-el-aula-stenhouse.pdf>

Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia:

Universidad de Antioquía.

Viera, Andrea y Zeballos, Yliana (2014). *Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible*. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, vol. 4, n.º 2, pp. 237-260,

Recuperado de:

<https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/243/227>

Anexos

A1. Pauta de entrevista para docentes

- Cuando pensamos en adecuaciones curriculares (AC), ¿recuerda cómo fue la primera vez que tomó contacto con el término?
- Si tuviera que explicar con sus palabras qué es una AC, ¿cómo lo definiría/explicaría?
- ¿Qué piensa con respecto a las AC?
- ¿En qué momento le llega la información sobre los/las alumnos/as que necesitan AC?
- ¿Qué datos llegan de ellos/as?
- ¿Cómo se colectiviza la información sobre el tema y quiénes son los agentes educativos que se encargan de ello? ¿Son instancias puntuales o son actividades que se llevan a cabo durante todo el año en diversas oportunidades?
- ¿Qué me puede comentar acerca del seguimiento de estos/as alumnos/as, de sus procesos y dificultades? ¿Hay alguien en particular que realice el seguimiento? ¿Cómo se realiza?
- ¿Cuáles son las estrategias más frecuentes utilizadas para realizar las adecuaciones curriculares?
- Cuando realiza la planificación ¿cómo instrumenta la aplicación de las AC?
- ¿Cómo responden los y las alumnos/as?
- ¿Recuerda alguna situación que le haya significado alguna dificultad o desafío con respecto a las AC?
- ¿Qué resultados obtuvo con las AC?
- ¿Se ajusta el edificio a las necesidades del alumnado?

- ¿Conoce otras realidades (por ejemplo, instituciones educativas en otros contextos) con respecto a las AC?
- ¿Le acercaron la guía de Adecuaciones curriculares? ¿Cómo le resultó?
- ¿Se trabajó en algún momento la reglamentación que refiere a las adecuaciones curriculares?
- ¿Ha tenido oportunidad de formarse en el tema? ¿Cuándo?
- ¿Hay algo más que quiera agregar?

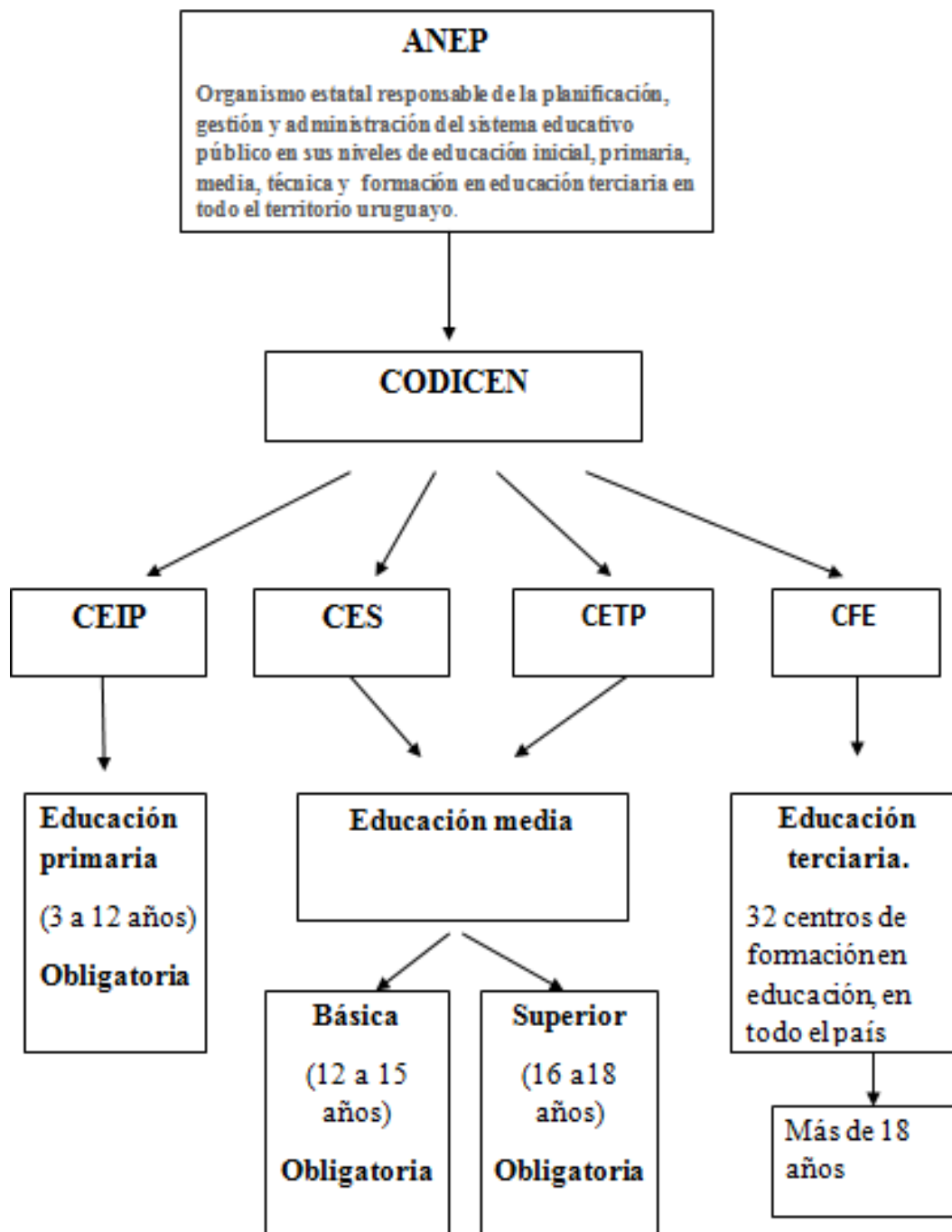
A2. Pauta de entrevista para integrantes del equipo de gestión

- Cuando pensamos en adecuaciones curriculares (AC), ¿recuerda cuándo y cómo fue la primera vez que tomó contacto con el término?
- Si tuviera que definir con sus palabras que son las AC, ¿cómo las definiría?
- ¿Qué criterios se utilizan para el trabajo con estudiantes a quienes se les aplica las AC?
- ¿Cómo se implementa el trabajo de las AC con el equipo docente?
- ¿Quién queda a cargo de la implementación y seguimiento de las AC?
- ¿Cómo le parece que viven los y las docentes el tema?
- ¿Reciben algún apoyo externo a la institución, como otros/as profesionales del CES que los acompañen durante el proceso?
- ¿Existe personal de apoyo dentro de la institución que oriente y/o forme a los docentes?
- ¿Con qué recursos físicos, didácticos, tecnológicos, etc. se cuenta para el trabajo con estudiantes con dificultades de aprendizaje? ¿El edificio se ajusta a las necesidades de los estudiantes?
- ¿Conoce cómo se trabaja el tema en otros centros educativos? ¿Conoce otras realidades con respecto a las AC?
- ¿Cuáles son los principales desafíos que presenta?
- ¿Se han realizado evaluaciones de las AC?
- ¿Cómo evalúa usted la implementación de las AC en esta institución? ¿Está conforme?
- ¿Qué mejoras se podrían realizar para optimizar los resultados?

A3. Pauta de entrevista para integrante del DIE

- Si tuviera que definir con sus palabras qué son las AC, ¿cómo la definiría?
- ¿Cuál es la función del Departamento Integral del Estudiante en este tema?
- ¿Cómo se acompaña a los y las docentes e instituciones educativas en el proceso de las Adecuaciones curriculares desde el DIE?
- ¿Cuáles son los principales desafíos que ofrece la aplicación de la normativa al respecto?
- ¿Qué piensa con respecto a los recursos que actualmente existen para tratar el tema?
- ¿Estos recursos se podrían mejorar?
- ¿Cómo responden los y las docentes cuando se trabaja sobre las AC?
- ¿Qué factores inciden en el éxito o fracaso cuando se trabaja con las instituciones educativas?
- ¿Se generan espacios de intercambio interinstitucional sobre estrategias de trabajo pensando en las AC?
- Si la respuesta es sí, ¿qué valoración puede hacer de ellos?
- ¿El DIE trabaja con otros agentes de la comunidad educativa como padres de estudiantes con dificultades de aprendizaje?
- Si la respuesta es sí, ¿recuerda alguna anécdota o situación al respecto?

A4. Organización de la ANEP



A5. Siglario

AC	Adecuaciones curriculares
ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
CCZ	Centro Comunal Zonal
CEIP	Consejo de Educación Inicial y Primaria ³
CERP	Centros Regionales de Profesores
CES	Consejo de Educación Secundaria ²
CETP	Consejo de Educación Técnico Profesional ²
CFE	Consejo de Formación en Educación
CODICEN	Consejo Directivo Central
DA	Dificultades de Aprendizaje
DINEM	Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo
DUA	Diseño Universal de Aprendizaje
INEEd	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
IPA	Instituto Profesores Artigas
IPES	Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores
MIDES	Ministerio de Desarrollo Social
NEE	Necesidades Educativas Especiales

³A partir del viernes 5 de febrero del año 2021, desaparecen los Consejos de Educación. El CES, CEIP y CETP pasan a ser Direcciones generales y sus nuevas siglas son DGES (Dirección general de Enseñanza Secundaria), DGEIP (Dirección general de Educación Inicial y Primaria) y DGETP (Dirección general de Educación Técnico Profesional). Para ser fiel al contexto de esta investigación, se mantienen los nombres utilizados anteriores a la fecha en que se realizaron los cambios mencionados.

POP	Profesor o profesora orientadora psicopedagógica
TEL	Trastorno específico del lenguaje
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UTU	Universidad del trabajo del Uruguay