



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

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

La Gestión Institucional en contexto de rezago.
Estrategias pedagógicas inclusivas orientadas al estudiantado de 1° año
de Ciclo Básico

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

Presenta

María Inés Francia Villar

Directora de tesis: Dra. Jeisil Aguilar Santos

Montevideo, 30 de julio de 2018

Dedicatoria

A mi familia y amigos por el tiempo que no pude compartir con ellos.

Agradecimientos

A mi directora de tesis la Dra. Jeisil Aguilar Santos cuya profesionalidad, compromiso y calidez humana facilitaron el proceso de llevar adelante este trabajo.

A quién fue mi primera tutora Alejandra Capocasale cuyo estímulo y orientación fue esencial para el proceso.

A todos los participantes de la investigación por su disposición y apertura para brindar la información, y aquellos que facilitaron las condiciones para la entrada y desarrollo del trabajo de campo.

A mis compañeras Marlene y Graciela quiénes acompañaron el proceso y me impulsaron en todo momento a seguir a pesar de las dificultades durante la trayectoria.

Índice

Dedicatoria.....	ii
Agradecimientos.....	iii
Índice de Tablas	vi
Índice de Gráfico.....	vii
Glosario de términos y abreviaturas	viii
Resumen.....	ix
Abstract.....	x
Introducción	11
Capítulo 1. Marco Teórico	15
1.1. Categoría Conceptual: Educación Inclusiva.....	15
1.1.1. Antecedentes – Estado de Cuestión.....	15
1.1.2. Atención a la diversidad.....	18
1.1.3. Diferencia entre integración e inclusión.	20
1.1.4. La educación inclusiva. Conceptualización.....	22
1.1.4.1. Estrategias pedagógicas inclusoras.....	26
1.1.4.2. Características de las escuelas inclusivas.	28
1.1.4.3. Características de la educación inclusiva como derecho.	28
1.2. Categoría conceptual: La Gestión institucional	30
1.2.1. La gestión educativa institucional: contextos y significados.....	30
1.2.2. La gestión institucional: Otra mirada posible.	31
1.2.3. El tiempo y espacio en el marco de la gestión inclusiva.	35
1.2.3.1. El espacio.....	35
1.2.3.2. El tiempo.....	36
Capítulo 2. Marco metodológico.....	37
2.1. Selección de paradigma de investigación/metodología	37
2.2. Tipo de investigación.....	38
2.3. Métodos e instrumentos de investigación.....	38
2.4. Técnicas de recolección de datos.....	39
2.4.1. Entrevista.	40
2.4.2. Grupo Focal.....	41
2.4.3. Cuestionario-escala Likert.....	41
2.4.4. Análisis de documentos, registros.	42
2.4.5. Principios orientadores de la práctica de investigación.....	43
2.5. Descripción situacional	43
2.6. Muestreo.....	44

2.6.1. Contexto de la muestra.....	44
2.6.2. Participantes.....	45
2.6.3. Proceso de definición del Universo para la aplicación del cuestionario.	45
2.6.4. Unidad de análisis.....	45
2.6.5. Unidades de observación.....	45
2.7. Operacionalización de los conceptos	46
2.8. Procesamiento de información.....	47
Capítulo 3. Análisis de resultados.....	49
3.1. Intercambio con el contexto	49
3.2. Procesamiento de la información del cuestionario.....	49
3.2.1. Análisis integral e inferencias.....	54
3.3. Análisis de datos cualitativos.....	55
3.3.1. Variable 1: Educación Inclusiva	55
3.3.2. Variable 2: Gestión institucional.....	62
3.4. Análisis de documentos:.....	72
Conclusiones	76
Referencias bibliográficas	83
A N E X O S.....	89
Anexo 1. Pauta de entrevista	89
Anexo 2: Pauta de la dinámica Grupo Focal	90
Anexo 3: Cuestionario escala Likert	91
Anexo 4: Gráficos.....	93
Anexo 5: Matriz de análisis documental	95
Anexo 6: Consentimiento informado entregado a la familia	96
Anexo 7: Consentimiento informado entregado a informantes claves.....	96

Índice de Tablas

Tabla 1: Operacionalización de las Categorías de la variable: Educación Inclusiva.....	46
Tabla 2: Operacionalización de las Categorías de la variable: Gestión institucional	47
Tabla 3: Medidas descriptivas del ítem 1: En relación a los docentes.....	50
Tabla 4: Medidas descriptivas del ítem 2: En relación a los compañeros	51
Tabla 5: Medidas descriptivas del ítem 3: En relación al liceo	52
Tabla 6: Medidas descriptivas del ítem 4: En relación a sí mismo.....	53

Índice de Gráfico

Gráfico 1 Medidas descriptivas del Ítem 1 en relación a los docentes	93
Gráfico 2: Medidas descriptivas del Ítem 2 en relación a los compañeros	93
Gráfico 3: Medidas descriptivas del Ítem 3 en relación al liceo	94
Gráfico 4: Medidas descriptivas del Ítem 4 en relación a sí mismos	94

Glosario de términos y abreviaturas

ANEP: Administración Nacional de Educación Pública

APTE: Acompañamiento del proceso de trayectorias educativas

C.B: Ciclo Básico

CES: Consejo de Educación Secundaria

EPI: Espacio curricular inclusor

INEEd: Instituto Nacional de Evaluación Educativa

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo

POP: Profesora Orientadora Pedagógica

UA: Unidades de Análisis

UCDIE: Unidades Coordinadoras Departamentales de Integración Educativa

UdelAR: Universidad de la República

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

SPSS: Statistics 22

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo general analizar las acciones que, desde el equipo de gestión y el cuerpo docente, se impulsan para que el estudiantado aprenda en un liceo público del Departamento de Canelones durante 2017. El trabajo se organizó en tres capítulos: 1) el marco teórico donde se expone y relacionan investigaciones a nivel internacional y regional sobre las categorías conceptuales educación inclusiva y gestión institucional. Se desarrolla la evolución del concepto de atención a la diversidad, se profundiza la perspectiva actual ampliada, que impulsa nuevos sentidos en la organización y en las prácticas educativas, transformándolas en más inclusoras. Se confrontan diversas posturas teóricas, enfatizando la opción que orientó el relevamiento y análisis de resultados; 2) marco metodológico que define y desarrolla el paradigma, conceptualiza, contextualiza y argumenta las técnicas y herramientas aplicadas, se exponen los criterios elaborados para el procesamiento de la información, planteando aspectos contemplados en el trabajo de campo y, 3) se analizó y trianguló la información resultante del proceso, interpelándose desde la opción teórica expuesta en el marco respectivo. A modo de conclusión: el equipo docente y de gestión impulsaron propuestas educativas inclusoras valoradas por el estudiantado para mejorar el aprendizaje, aunque sin un proyecto institucional integrado por ausencia de liderazgo de gestión. También se han registrado mecanismos excluyentes de espacios áulicos y desempeños docentes que obturan la participación y el aprendizaje del estudiantado. Pese a ello, 2017 registra 77,78% de promoción en primer año de Ciclo Básico, 17,15 % sobre el año 2016 (60,63%).

Palabras claves: gestión educativa, educación inclusiva, estrategias educativas, atención a la diversidad.

Abstract

This investigation had as its main objective to analyze the actions that from the management team and the teaching staff, were encouraged so that students could learn at a public middle school in Canelones (a province in Uruguay) during 2017. This work is divided in three chapters: 1) theoretical framework in which regional and international research on the topics being studied, the conceptual categories on inclusive education and institutional management, are displayed and related. The evolvement of the concept of measures of attention to diversity is developed, we get in depth into the expanded current perspective that fosters new meanings in both the organization and the educational practices, transforming them in inclusive ones. Several theoretical positions are confronted, emphasizing the option which oriented data collection and the analysis of the results; 2) methodological framework that defines and develops the paradigm, conceptualizes and presents arguments about the techniques and tools applied and the criteria elaborated to process information are exposed, raising aspects taken into account in the field work and; 3) the information resulting from the process is analyzed and triangulated, interpellating from the theoretical option exposed in the respective framework. To conclude: the teaching staff and the management team encouraged the use of inclusive educational practices which were appreciated by the students as important to improve learning, though the institution lacked an integrated institutional project mostly due to the absence of managerial leadership skills. There were also some exclusionary mechanisms within classroom spaces and teaching performance that blocked participation and students' learning. Despite this, 2017 registered 77,78 % of students' promotion in first form 17,15% more considering 2016 figures (60, 63%).

Key words: education management, inclusive education, educational strategies, attention to diversity.

Introducción

Este trabajo de tesis se realiza en el marco del Plan de estudios de la Maestría en Educación, Sociedad y Política, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Uruguay (FLACSO), generación 2016-2018. Se inscribe en la categoría de investigación educativa, más específicamente en el campo de la institución educativa y la circulación del conocimiento: gestión del aprendizaje para todos.

La educación en Uruguay es considerada como un derecho humano fundamental y tiene carácter obligatorio hasta finalizada la Educación Media, tal lo establece la Ley General de Educación N° 18.437 del año 2008. Esta resignificación de la educación ha permeado las políticas educativas de la ANEP. De modo que, una de las metas es la universalización de la escolaridad obligatoria y el fortalecimiento de los aprendizajes. Las acciones llevadas a cabo durante los últimos veinte años, con relación a la universalización en Enseñanza Media, generan el aumento significativo de la matrícula, con ampliación de la heterogeneidad. En cambio, sólo el 70% logra la meta en Ciclo Básico con hasta tres años de rezago, característica que posee el 29% del estudiantado a los 13 años (INNEd 2015-2016).

Como resultado de lo expuesto, el sistema educativo dista mucho de cumplir la meta. Además, el nivel de rezago se incrementa en contextos caracterizados por la vulnerabilidad social, como es el caso del liceo público donde se desarrolla la investigación, que registra en el año 2016, 50,4% extra edad en primer año de Ciclo Básico (Monitor Educativo del CES). Por otra parte, quienes poseen antecedentes de interrupción de la trayectoria educativa, presentan déficits de habilidades y herramientas necesarias para dar respuestas a los requerimientos del proceso de enseñanza y de aprendizaje. En este contexto el centro educativo, tiene la responsabilidad social de crear y coordinar acciones que den respuestas a la desigualdad de acceso detectada y a las demandas del propio estudiantado.

La modalidad de gestión y de liderazgo son elementos esenciales para dinamizar la institución y generar cambios que incidan en la construcción de sentidos que adquieren las dinámicas y las decisiones que se toman para aquélla y en relación con el contexto (Gairín, 2004). En la elección subyace la visión del centro educativo, la concepción de enseñanza, formas de acceso al conocimiento y el relacionamiento con la sociedad, aspectos imprescindibles en la concreción del proyecto educativo y en la forma de abordar el problema.

En el marco de la perspectiva de educación inclusiva, la visión de la organización es integral y las acciones convergen de manera coherente para ofrecer entornos y estrategias de enseñanza que respondan a la desigualdad educativa de acceso e impulsen la igualdad de condiciones con perspectivas de concreción de logros futuros. Igualmente, relevante, en este proceso es visibilizar y transformar las barreras que obstaculizan la trayectoria educativa y generan clima poco acogedor para la convivencia y bienestar de la comunidad; allí la necesidad de potenciar valores colaborativos que sustenten el proyecto de educación inclusiva.

La investigación plantea como objetivo general analizar las acciones que se impulsan desde el equipo de gestión y el cuerpo docente para que todo el estudiantado acceda al aprendizaje en el año lectivo 2017 en un liceo público del Departamento de Canelones. Se concreta a través de tres objetivos específicos:

1) Describir las orientaciones y acciones que el equipo de dirección y docente impulsan para la construcción de estrategias pedagógicas inclusivas.

2) Develar las barreras que obstaculizan la presencia, permanencia y aprendizaje y que repercuten en el aumento de la repetición y desafiliación en el estudiantado de primer año de Ciclo Básico.

3) Identificar el impacto que tienen en la participación y en la mejora de la promoción las actividades consideradas de apoyo para el estudiantado del mismo nivel.

Se indaga la valoración sobre el clima institucional de quienes participan del vínculo pedagógico y aquéllos que desempeñan cargos de gestión, por considerar que es un factor configurador de las relaciones humanas, en especial las educativas, con repercusión en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La perspectiva se concibe en relación, al lugar y rol que poseen, la implicancia en el proceso y la concepción subyacente de educación, en la perspectiva de inclusión. Por ello es importante contrastar las diferentes visiones y elucidar las coherencias y contradicciones. La pertinencia de las decisiones y acciones se reflejan en los resultados académicos de quienes son destinatarios y en la viabilidad de los proyectos educativos.

En cuanto a la caracterización de las actividades educativas y en especial las consideradas de apoyo se averiguan los aspectos contemplados en la instancia de elaboración, formas de construcción e implementación, a quiénes son orientadas, y el impacto en la mejora del nivel de promoción. El concepto de diversidad en la construcción de las estrategias de enseñanza crea una lógica que se refleja en el nivel de complejidad de la propuesta, procesos cognitivos que se incentivan, y expectativas de logro a alcanzar. La perspectiva que el cuerpo

docente tiene sobre el tema y la forma de organización áulica generan una adecuación de la propuesta que potencia la autoestima en la medida que se plantean desafíos para todos, y de no ser así, se limitan posibles avances generando desmotivación y/o aburrimiento en el aula.

Además, se busca conocer el nivel de claridad conceptual, de reflexión y acuerdos acerca de la perspectiva de educación inclusiva y más específicamente sobre atención a la diversidad y el posicionamiento sobre el tema en las decisiones didáctico-pedagógicas. El escaso nivel de consensos tiene efecto de anuncio fatal sobre el grado de convergencia de todas las acciones que se desarrollan a nivel institucional. Al mismo tiempo, la práctica se desenvuelve dentro de un encuadre normativo, que garantiza los derechos, especialmente de quienes son menores de edad, y con vulnerabilidad. La consideración que surja de la toma de decisiones refleja la representación que se tiene del centro como garante de la educación.

También se resalta la creación de espacios de participación del estudiantado, en la construcción de su propio proceso de aprendizaje, y de prácticas ciudadanas. La identificación de las propuestas participativas y pedagógicas mejor evaluadas por el estudiantado informan la diferencia de jerarquización entre quienes las elaboran y sus destinatarios.

Por otro lado, es importante develar la presencia de barreras que se manifiestan a través de actitudes, desempeños docentes, prejuicios, prácticas institucionalizadas que, de no ser abordadas y transformadas, se naturalizan y actúan como mecanismos excluyentes afectando la trayectoria escolar.

Con respecto a la organización del trabajo, se presenta la introducción que delimita el tema y argumenta la relevancia del mismo en relación al problema detectado; también se exponen el objetivo general, los objetivos específicos, y se plasma la estrategia de abordaje de las preguntas de investigación que se consideraron pertinentes.

En el primer capítulo se presentan antecedentes que refieren a trabajos de investigación a nivel internacional, regional y nacional, sobre las dos categorías conceptuales desarrolladas: educación inclusiva y gestión institucional, ésta última crucial en la promoción de cambios hacia escuelas inclusivas. Diferenciada conceptualmente, pero íntimamente ligada en la práctica profesional, se reflexiona también sobre la importancia del liderazgo. Asimismo, se presenta una reseña de la evolución del concepto de atención a la diversidad y su importancia desde la perspectiva de la educación inclusiva, sobre la cual diversos autores plantean características en las que no necesariamente coinciden.

Igualmente, importante es la descripción y análisis de la evolución del marco legal y normativo, que acompañó el cambio de paradigma sobre el concepto diversidad, y de la educación como derecho humano fundamental, a nivel global y nacional. De ahí la relevancia en cómo se crean las condiciones de escolarización para garantizar el derecho al acceso y logro del aprendizaje.

Ambas categorías conceptuales son desarrolladas a partir de diversos autores, reconocidos por la producción académica, convirtiéndose en referentes internacionales, y del sustento teórico de la presente investigación. A éstos se contraponen concepciones disímiles aún presentes en el campo profesional para provocar discusión y reflexión sobre el tema. El desarrollo del marco conceptual ha sido esencial para analizar los datos resultantes de las herramientas aplicadas, pudiendo develar otros significados de los mensajes, conductas y acciones emergentes de la investigación.

En el capítulo metodológico se explicitan y argumentan las decisiones metodológicas, los recaudos tenidos en cuenta y las adecuaciones realizadas ante situaciones que fueron limitantes en el desarrollo del trabajo. También se desarrolla el proceso de construcción, elección y testeo de las técnicas, la selección y muestra de quiénes participan en la investigación y la forma de ingreso a territorio. Asimismo, se exponen los criterios elaborados para el procesamiento y análisis de la información de forma manual y con el programa informático SPSS. Se culmina con la construcción y la operacionalización de las categorías emergentes del proceso de investigación.

Del capítulo de análisis surgen los resultados de las tres técnicas aplicadas: la entrevista grupal e individual; el cuestionario con escala Likert y el estudio de documentos. Se han elaborado criterios de análisis para las técnicas explicitadas que, con el aporte del marco teórico referencial se lleva a cabo el trabajo de organización e interpretación de los datos.

También se exponen las conclusiones, información que responde a los objetivos planteados y de las que surgen debilidades y fortalezas, que se espera sean disparadoras de discusiones para potenciar y mejorar dinámicas institucionales.

Capítulo 1. Marco Teórico

En este capítulo se presentan antecedentes a nivel internacional, regional y nacional sobre las categorías conceptuales, esto es educación inclusiva y gestión institucional. Asimismo, se desarrolla la evolución del concepto atención a la diversidad, eje central de la perspectiva de la primera categoría, sobre la cual se analizan diversas características. En última instancia se reflexiona sobre el concepto de gestión, del cual se propone una visión alternativa y convergente con la educación inclusiva, caracterizando finalmente los centros que reúnen esas características.

1.1. Categoría Conceptual: Educación Inclusiva

1.1.1. Antecedentes – Estado de Cuestión

Se ha realizado un estudio exploratorio de materiales procedentes de la biblioteca del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores “Pivel Devoto”, e investigaciones realizadas en la Universidad de la República (UdelaR), Universidad ORT, y de lecturas de revistas de investigación educativa e informes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Del material consultado emerge una abundante muestra de estudios e investigaciones referentes al tema *Incidencia de la gestión institucional y el liderazgo pedagógico en el marco de la educación inclusiva* que hacen énfasis en diferentes ejes temáticos:

El estilo de gestión y la capacidad de liderazgo pedagógico surgen en la agenda educativa como elementos determinantes en la visión y concreción de proyectos inclusivos. La complejidad de los centros educativos es dada por su carácter dinámico, consecuencia de la multiplicidad de factores, personas y culturas que interactúan en un contexto y en condiciones determinadas. Las acciones que se desarrollan tienen sentido si son consistentes entre sí y se sustentan en la finalidad educativa: que todo el estudiantado acceda al aprendizaje. Para ello, es necesario un plan de trabajo que atraviese todas las dimensiones de la institución e involucre a la comunidad en la elaboración y concreción (Blejmar, 2009; Bolívar, López y Murillo, 2013; Carriego, 2007; Cerletti, 2014).

El centro educativo, de acuerdo a su organización, es el escenario donde se desarrollan las actividades, interacciones pedagógicas, y donde se materializa el currículum a través del proceso de enseñanza y aprendizaje; por ello es un foco de análisis e intervención para la atención a la diversidad. Las medidas organizativas (organización del tiempo y del espacio,

flexibilidad del currículum, agrupación del estudiantado, formas y dinámicas de trabajo en el aula) son algunos aspectos que configuran la cultura institucional y dan identidad a la comunidad educativa (Gairín, 1998; Martínez, 2005; Santos, 2002; Tinajas, 2008; UNESCO, 2008).

El liceo que trabaja a partir de la perspectiva inclusiva, enfrenta cambios profundos a nivel organizacional, que involucra modos de gestión de la institución en diferentes niveles: orientaciones pedagógicas, del trabajo en equipo, de democratización en la toma de decisiones (Carletti, 2014). Así, la inclusión, desafía las ideas y representaciones que predominan en las organizaciones respecto al funcionamiento institucional y al liderazgo.

En la 48ª Conferencia de UNESCO (2008) se exponen conclusiones sobre investigaciones para fomentar el desarrollo de la escuela inclusiva, las que también enfatizan en la importancia del liderazgo de la autoridad del centro en el desarrollo de tareas que persiguen: a) impulsar nuevos sentidos de la diversidad; b) promover prácticas inclusivas en los centros educativos; y c) establecer relaciones entre los centros educativos y sus contextos.

Diversos autores abordan el nuevo paradigma de educación inclusiva, como camino que permite concretar el acceso a la educación de toda persona, sea cual sea su edad y con mayor vulnerabilidad. En este contexto, la diversidad es entendida como valor que potencia el enriquecimiento del grupo, aspecto fundamental de la educación inclusiva que se desarrolla en el marco teórico (Booth y Ainscow, 2002, 2015; Canet, 2009; UNESCO, 2008).

Se plantea una visión amplia, comprensiva de la diversidad en sus múltiples manifestaciones, cuyo interés y compromiso es encontrar y erradicar mecanismos de exclusión para generar prácticas educativas adecuadas a esa perspectiva. Este proceso requiere el análisis sobre lo que acontece en el centro y en qué grado las decisiones, acciones y discursos convergen hacia valores inclusivos e impactan de forma positiva o dificultan la inclusión (González, 2008). Las escuelas que desarrollan estas experiencias, fomentan y apoyan los procesos de cuestionamiento y reflexión; la autoevaluación institucional se convierte así en una herramienta indispensable de seguimiento y contralor de su dinámica.

Booth y Ainscow (2015) proponen el Index (Guía para la educación inclusiva) como herramienta que facilita la planificación y colabora con la autoevaluación del centro y su relación con el contexto. Refiere a tres dimensiones: las políticas, las prácticas y las culturas institucionales, cada una con sus respectivos indicadores y preguntas que configuran líneas de

reflexión sobre la implicancia de los valores inclusivos en cada dimensión.

Como resultado de la investigación internacional colaborativa, se conocen aspectos que identifican a los centros inclusivos, entre los que se destacan el compromiso y la convicción en crear prácticas y culturas institucionales inclusivas (previo consenso de su significado). Los equipos directivos con la comunidad, dinamizan la vida institucional a través de dinámicas con sentido y prácticas educativas que inducen al trabajo colaborativo; éstas potencian el aprendizaje del colectivo, valoran la experiencia de otros colegas y promueven relaciones de apoyo entre todos (Ainscow, 2012).

Cantero y Celman (2001) investigan la relación entre el estilo de gestión y los logros de las instituciones educativas en condiciones adversas en las escuelas argentinas. A pesar de la diferencia de contexto y realidades socioculturales, se evidencia coincidencias con los hallazgos de Ainscow, y se enfatizan: a) el liderazgo democrático, basado en la participación y en la responsabilidad colectiva, b) la convicción y claridad en las metas trazadas, c) el compromiso ético y político con la comunidad educativa y el contexto, d) el trabajo colaborativo en todos los niveles (dirección, docente, estudiantado, familia) y, e) las expectativas positivas que tienen los adultos en relación al logro del estudiantado.

Terigi (2015) indaga las barreras que impiden la concreción de trayectorias escolares continuas en enseñanza secundaria. El seguimiento de la trayectoria educativa, es un abordaje central en la gestión educativa inclusiva, por la distancia existente entre las trayectorias escolares teóricas (sustentadas en supuestos pedagógicos-didácticos) y las reales, enmarcadas en diversos recorridos que realizan los sujetos. A pesar de la diversidad organizacional, resulta de la investigación que la repitencia y la desafiliación, temporaria o total, se reiteran como dificultades específicas a nivel de educación secundaria, dato que coincide con la realidad nacional.

A nivel nacional no se han encontrado investigaciones que aborden el tema *Incidencia de la gestión institucional y el liderazgo pedagógico en el marco de la educación inclusiva*. Sin embargo, constituyen antecedentes la investigación de Lopater (2014), quién indaga la cultura docente y su relación con el logro de una educación más inclusiva en la Educación Media Superior. En tanto, Chiereghin (2016) investiga las perspectivas sobre la inclusión educativa en dos liceos de Ciclo Básico de Educación Secundaria, uno de ellos con implementación del Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (ex PIU).

En la actualidad, la universalización de enseñanza secundaria sigue siendo una preocupación a nivel internacional. A pesar de las orientaciones, reflexiones e investigaciones, persisten disensos sobre lo que implica la inclusión y las acciones políticas a llevar a cabo para su concreción. Al respecto Ainscow (2012) señala que, en algunos países la educación inclusiva aún es considerada como una forma de atención a la población estudiantil con discapacidad, dentro de los marcos de lo que es la educación general. Sin embargo, informes de la UNESCO en 2001 afianzan la perspectiva de que la concepción de diversidad, es la que atiende a todo el estudiantado por encima de las diferencias. La inclusión es considerada entonces como una meta educativa para todos; implica no excluir a nadie en la formación, derecho humano fundamental, sustento de una sociedad más justa.

Esta perspectiva de educación inclusiva exige una vigilancia continua por todos, en tanto los procesos de inclusión y exclusión están íntimamente ligados (Ainscow, 2012). Por ello es una responsabilidad pedagógica y social. Los valores y acciones con impacto positivo se visualizan en evidencias en el acceso al aprendizaje de todo el estudiantado.

1.1.2. Atención a la diversidad.

Asumir la diversidad es reconocer la heterogeneidad como un rasgo inherente y constitutivo de todo grupo humano (Devalle y Vega, 2006). Es un aspecto de la identidad de la persona, que la delimita y la distingue de los otros sujetos. La heterogeneidad también está presente en el profesorado, en su formación, perspectiva y estilo de relacionamiento (Gairín, 1998). Este autor coloca entonces al enseñante como actor esencial en la relación pedagógica, desde su particularidad.

La Declaración de Salamanca (1994) es el comienzo de lo que hoy se entiende por atención a la diversidad. En este encuentro se dan orientaciones sobre acciones a seguir: “los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades” (UNESCO, 1994, p. viii). Se pone énfasis, en la flexibilidad y adecuación del currículum para posibilitar respuestas a las diversas trayectorias educativas. Es del centro educativo que tiene que elaborar y disponer recursos para atender las necesidades e intereses de todo el estudiantado.

La responsabilidad se sitúa en la organización escolar como ámbito de planificación y articulación de acciones coherentes, para abordar el reto de la diversidad (Gairín, 1998). Se evita así, que las actuaciones dependan de intenciones individuales, a veces contradictorias de

cada referente adulto. A pesar de los aportes sobre el tema, hay evidencias de la distancia existente entre las experiencias educativas que experimenta el estudiantado y aquellas necesarias para el acceso al aprendizaje. En ocasiones se manifiesta incompreensión ante la falta de sentido de los contenidos y de las prácticas que se desarrollan en la institución educativa.

Como consecuencia de lo expuesto, se genera desencuentro en la relación pedagógica, provocando que el estudiantado no entienda lo que se le pregunta. De esta forma, “los alumnos que no entienden lo que se les pide y que sistemáticamente son sancionados, sólo pueden vivir en crisis” (Lahire, 2009, p. 20); éstas son situaciones observadas cotidianamente. Dichas experiencias hacen sentir más vulnerable a quien ya viene en situación de desigualdad, provocando desmotivación, desafiliación e incluso la creación de auto-conceptos invalidantes de un proyecto a futuro. Santos (2006) plantea que, si los más desfavorecidos son también discriminados y perjudicados, el centro escolar se transforma en un mecanismo de inequidad.

De lo dicho surge que es necesario que la enseñanza vigile que no queden vacíos que sean perjudiciales para el éxito del aprendizaje, tanto en las habilidades como en las formas de pensar y competencias a desarrollar, no siempre enseñadas de manera intencional. Habilidades y técnicas como el uso del diccionario, abreviaturas, sacar apuntes, lectura de gráficos, son necesarias para la organización del material y de pensamiento durante el proceso de aprendizaje; quienes no las poseen están en situación de desigualdad. El liceo facilita así el acceso al capital cultural, que refiere a la posesión de cultura, habilidades, educación y ventajas que posee una persona (transmitidas o adquiridas mediante la socialización), las que conducen a posiciones sociales más privilegiadas (Bourdieu, 2010). Este proceso no desconoce el bagaje de experiencias y conocimientos del cual es portador el estudiantado.

Para cumplir con la función educativa la institución debe ofrecer propuestas abiertas, diversas y en continua transformación, que consideren el sentir, pensar y actuar de la juventud (Devalle y Vega, 2006). El respeto a la diversidad también implica centrar la atención en favorecer la igualdad de oportunidades para el desarrollo personal. Y esa igualdad de oportunidades no es lo mismo que la misma propuesta para todos. Así entendida es un recurso para la vida y el aprendizaje, en lugar de un problema a superar.

Como venimos de decir, en ocasiones, el uso del término diversidad queda vinculado con la anormalidad, “los que no son como nosotros”, concepción asociada a la de “necesidades educativas especiales”, hegemónica en la década de 1980, que responde a un modelo selectivo

y unificador que asocia la diferencia con las carencias del estudiantado. Sin embargo, con la perspectiva asociada a la inclusión, se tiene una visión amplia y comprensiva del concepto diversidad, que posibilita la expansión del concepto de normalidad (Gairín, 1998).

El reto de un centro educativo pensado para todos, centra la mirada y la reflexión en las prácticas educativas, en la disposición a hacerse preguntas y con sensibilidad a la crítica; de no cumplirse, la institución omite su función. Así lo expresa Santos (2006): “La escuela no tiene sólo la tarea de enseñar. Para poder hacerlo adecuadamente, tiene que aprender” (p.13). Es un posicionamiento que cuestiona todas las decisiones y coloca a la comunidad en un lugar de búsqueda continua de superación.

La atención a la diversidad involucra aspectos ideológicos y éticos que se manifiestan en cada acción institucional y personal. El cambio se inicia cuando existen motivaciones y convicciones personales y colectivas, que se traducen en proyectos educativos sustentados en principios participativos y colaborativos, ambos ejes de una sociedad democrática.

El cuestionamiento sobre los mecanismos de exclusión e inequidades educativas permite develar la presencia del poder en el lenguaje, en las acciones y en las relaciones humanas, especialmente las pedagógicas. La capacidad de habilitar espacios de reflexión condiciona la transformación de hábitos, actitudes y de participación en el sentido de expresión y de injerencia en las decisiones (Freire, 1968). Estos procesos producen nuevas formas de relacionamiento que impactan en la subjetividad de las personas.

Las oportunidades educativas se visibilizan en la desigualdad de acceso al nivel secundario, realidad que se procura mejorar con la creación de condiciones de escolarización que aborden las causas de las mismas. Gentile (2010), afirma que en estas circunstancias brindar más y mejores condiciones a quienes viven en niveles de alta vulnerabilidad social es una posición política que se sustenta en una opción de justicia social y de mayor distribución.

1.1.3. Diferencia entre integración e inclusión.

Como hemos adelantado, diversos sectores sociales y académicos se han pronunciado a favor de la educación como un derecho humano fundamental. El proceso tuvo diferentes etapas y momentos de consolidación: de la concepción de segregación de las personas discapacitadas a la integración educativa, y de la perspectiva de integración a la inclusión.

El concepto de integración educativa fue en su momento muy importante, por

considerar que las personas con “discapacidad” tienen derecho a ser educadas, pero con la necesidad de “ayudas especiales”. El estudiantado ingresa al sistema regular desde las instituciones educativas especiales, que les dan apoyos adicionales (se promueven y desarrollan planes, programas y se implementan acciones específicas en una misma comunidad educativa).

En el texto del Marco de Acción de la Declaración de Salamanca, sobre Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales (1994), se explicita:

El reto con que se enfrentan las escuelas integradoras es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas comprendidos los que sufren discapacidades graves. El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras. (UNESCO, 1994, p.6)

La Declaración de Salamanca es un antecedente de los discursos actuales, que expresa preocupación por la situación de discriminación pendiente a resolver. Así pues, la educación tuvo urgencia de sanear la situación con una perspectiva más integral, abarcadora que continente a los sujetos y garantice la educación a todas las personas. Surge la inclusión, enfoque que pone la atención en las políticas educativas y en el aula como ámbito que da respuesta a las necesidades del estudiantado (Ainscow, 2012).

Con la proclama de Educación para Todos se consolida la perspectiva de la educación como derecho. La conferencia de UNESCO (2008), impulsa el concepto de educación inclusiva: “la educación inclusiva no es una cuestión marginal, sino que es crucial para lograr una educación de calidad para todos los educandos y para el desarrollo de sociedades más inclusivas” (p.5). Es un concepto amplio, que pone en cuestión la calidad de la educación a lo largo de toda la vida, enfatiza la importancia del desarrollo de las potencialidades individuales, valora la diversidad como oportunidad y enriquecimiento grupal y social. Enfatiza la no discriminación de las personas según las condiciones socio-culturales y/o económicas.

El debate sobre la educación inclusiva y la integración se encauza en cómo y en qué medida las escuelas asumen la responsabilidad de incluir a todo el estudiantado. Se prioriza la atención en la creación de entornos inclusivos, que implican: a) el respeto y la atención a la diversidad en todas sus manifestaciones; b) el acceso en condiciones de igualdad y de una educación de calidad y, c) la coordinación interinstitucional y sectorial. Estos aspectos deben contemplar las expectativas del estudiantado, el contexto y los actores sociales (UNESCO, 2008).

Otra perspectiva es la de DeValle y Vega (2006) quienes analizan la etimología de las palabras integración e inclusión. Así, entendida la inclusión del latín *includere* (RAE, 2018): “poner algo dentro de otra cosa o dentro de sus límites”, supone el desconocimiento de la diversidad de los sujetos, ya que exige la adaptación a un contexto preestablecido, como única alternativa posible. En tanto la palabra integración, del latín *integrare* (RAE, 2018) “hacer que algo o alguien forme parte de un todo”, es un proceso relacionado con el orden social. Se infiere que el análisis se realiza desde un solo aspecto, sin contemplar otras dimensiones como la perspectiva histórica del concepto integración.

1.1.4. La educación inclusiva. Conceptualización.

La revisión de literatura sobre el tema, deja ver la fuerte presencia de Organismos Internacionales como UNESCO, UNICEF y OEI, que ubican a la educación inclusiva como eje del movimiento de educación para todos.

Igualmente relevante es el tratamiento del tema a nivel nacional. El capítulo 2 del Presupuesto 2015-2019 de la ANEP, presenta las orientaciones de las políticas educativas: 0. Continuidad y cambio, I. Ratificación de los principios fundacionales y II. seis ejes orientadores: el cuarto eje es inclusión. Se conceptualiza y fundamenta su relevancia en el proceso de escolarización para quienes están comprendidos en el tramo etario de 3 a 17 años; para el logro de inclusión social y educativa (CODICEN, 2016).

A pesar de los acuerdos sancionados sobre lineamientos de políticas públicas y educativas, y la adhesión existente sobre el tema, hay diferentes interpretaciones registradas en el Documento de UNESCO (2008). Éstas hacen referencia a la tensión entre la inclusión como forma de atender a la población con discapacidad en un contexto de educación regular, y la entendida como la atención y apoyo a la diversidad de todo el estudiantado, con decisiones y orientaciones que repercuten, positiva o negativamente, en la relación binaria exclusión-inclusión.

Para UNESCO la problemática de la educación inclusiva es un eje central. La multiplicidad de interpretaciones, explicitadas en el documento marco del cuadragésimo octavo encuentro, pone de manifiesto la necesidad de remover las barreras y facilitar la inclusión de todos aquellos que viven en situación de vulnerabilidad, y que aún están fuera del sistema educativo. Dicho documento es parte de un Archivo abierto sobre el tratamiento del tema, aspecto que explica la permanencia y movilidad de elementos incluidos en la definición.

El esclarecimiento del significado permite enmarcar el contenido, su alcance en un contexto y momento histórico, aspecto que explica lo dinámico y abierto del concepto educación inclusiva. Surge como respuesta a realidades de las que emergen tensiones, dilemas y contradicciones. Se adhiere a la definición de UNESCO (2012) que considera:

la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. La inclusión está relacionada con el acceso, permanencia, participación y logros de aprendizaje de todos los estudiantes, con énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en las metas de Educación para Todos. (p. 5)

El concepto esclarece los límites y mandata acciones de cómo y hacia qué meta orientar el proceso educativo, de tal forma de adecuar las propuestas al contexto donde se da la práctica cotidiana. Se infieren, además, tres niveles de responsabilidad en su abordaje: el nivel de política educativa, de gestión de centro y de aula. Para Echeita y Ainscow (2011) la reflexión de los aspectos que componen la definición orientan el desarrollo de las acciones a realizar como analizamos a continuación.

La inclusión es un proceso orientado a responder a la diversidad. Esta expresión la sitúa como un proceso continuo, dinámico, que busca las mejores formas de responder a la diversidad. Ésta es considerada como valor que potencia al grupo en sus posibilidades, que se fortalece cuanto más se estimulen y desarrollen las capacidades personales. El reconocimiento de las particularidades es requisito previo para dar respuestas a las necesidades educativas, y evitar que éstas se transformen en desventajas y posibles causas de exclusión.

Devalle y Vega (2006), referencian la hipótesis de Perrenoud: “las diferencias entre los alumnos, por si solas, no explican nada, no se transforman en desigualdades de éxito escolar, sino a través del peculiar funcionamiento del sistema de enseñanza” (p.110). De esta manera se responsabiliza al centro educativo, para que cumpla con el rol de garante del acceso al aprendizaje. Las características de las propuestas educativas, es un factor preponderante en el proceso, las que es esperable sean diversas, interesantes y significativas. La toma de conciencia sobre las acciones y discursos del equipo docente, y de gestión promueven el análisis sobre el sentido y efecto de los mensajes presentes en las prácticas de enseñanza, los que repercuten en la trayectoria educativa del estudiantado.

Por otra parte, la inclusión está relacionada con el acceso, permanencia, participación y logros del aprendizaje. Todos estos aspectos refieren al derecho a la educación. El acceso a la educación es un derecho, no una oportunidad, y por ende hay una responsabilidad en todos los

niveles del sistema educativo para su concreción.

Respecto al concepto de permanencia, el mismo hace referencia a la presencia en un *lugar* (liceo-grupo). La asistencia sistemática, y la relación a un centro educativo acogedor, colaboran para que éste se constituya en un lugar de referencia. El sentimiento de pertenencia al grupo-liceo es otro factor determinante para el desarrollo de competencias socio-afectivas y en el proceso de aprendizaje; está íntimamente ligado con el valor de la participación, ya que afianza el lugar del estudiantado dentro del grupo y del centro.

También importante, es el valor de la participación; el estar, compartir experiencias en diversos ámbitos ayuda a desarrollar habilidades comunicativas, formativas y fortalece las relaciones interpersonales. El espacio de participación institucional, las reuniones de delegados, consejos de participación, adjudican al estudiantado cierta cuota de poder, dada por la práctica democrática en el espacio educativo. Para ello es fundamental “(...) que se escuchen y respeten las opiniones del estudiantado en todo aquello que afecta sus vidas” (UNICEF, 2004, p. 25). Dicho proceso, habilita el encuentro con otros, colabora en la afirmación de la personalidad y en la diferenciación del otro como persona. Cómo se atiende y se considere las opiniones, es un registro del grado de apertura a la participación como parte del ejercicio de los derechos.

Acerca de los logros del aprendizaje, se considera como aspecto relacionado con las evidencias de éxito en el proceso de adquisición y de su aplicación en diversas circunstancias. La visibilidad se da a través de indicadores, modalidades de sistematización que facilitan se constate y contraste con el estudiantado el proceso de evolución, incursionando así hacia la cultura de autoevaluación. La meta es que se adquieran competencias y conocimientos fundamentales para el desarrollo en la vida cotidiana y que logren culminar con éxito la enseñanza obligatoria.

La evolución del aprendizaje está íntimamente relacionada con la planificación educativa, la consideración que se tenga de los elementos del currículum (grado de flexibilidad y adecuación, estrategias de enseñanza, formas de evaluación, organización escolar). Tomlinson (2009), propone la enseñanza diferenciada como estrategia que posibilita múltiples opciones para comprender, expresar y procesar información; de esta manera se respetan las diferentes formas de aprender, y como consecuencia se atiende la diversidad.

Por otra parte, la inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras. La

mejora del aprendizaje depende también, de que se devalen los obstáculos que frenan la presencia, permanencia y el egreso del nivel en los centros educativos. Según Echeita y Ainscow (2011), las barreras son todos los aspectos que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso de la educación inclusiva. Son mensajes que se visibilizan en las prácticas educativas, a través de creencias, actitudes, discursos de las personas en relación a las expectativas de progreso del estudiantado. De ahí que el nivel de inclusión se identifique por la promoción de valores, y las prácticas que los sustentan; igualmente importante es descubrir y transformar los mecanismos que generan exclusión y discriminación.

El sistema educativo constata tres mecanismos de exclusión: a) la total cuando no se concreta el ingreso al centro, b) la temprana cuando se presenta a través de la desafiliación y c) la por inclusión, cuando el estudiantado asiste al centro educativo, pero no aprende (Aguerrondo, 2018). Ante este escenario hay que pensar formas que apoyen y acompañen la transición entre el nivel de educación primaria y secundaria. El proceso se afianza durante el tránsito de las trayectorias educativas, si se crean las condiciones de escolarización adecuadas a las necesidades personales del estudiantado (Terigi, 2015).

La investigación propone develar mensajes y acciones que actúan como barreras en el centro educativo. La posibilidad de tomar conciencia de la presencia e impacto que tienen en los sujetos, abre una posibilidad de transformación a nivel institucional. Al respecto Freire (1968) plantea que luego de la comprensión siempre viene la acción, que tendrá correlación con el nivel de criticidad de la primera. El pedagogo pone en cuestión el grado de análisis, reflexión y disposición al cambio.

En relación a la inclusión, si bien abarca a toda la comunidad, se hace hincapié en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados. Una estrategia es crear acciones de prevención de la desafiliación, apoyando al estudiantado y a la familia de quienes tienen historias escolares de inasistencias y/o rezago. La planificación es la forma de conducir el proceso pedagógico, y también de contención afectiva, ya que la autoestima es un factor esencial en el proceso formativo. Involucra a toda la comunidad, aunque la responsabilidad de seguimiento y acompañamiento recae en el equipo de gestión y docentes. La familia debe estar involucrada en el proceso formativo, esto es en la toma de decisiones que afecten la trayectoria educativa de quienes dependen legalmente (Constitución Nacional, art. 40).

Los aspectos analizados que integran la definición de inclusión, orientan la tarea y ayudan a construir la visión de la escuela inclusiva. Sin embargo, hay que considerar otros elementos: el primero es la reflexión y el consenso del concepto; posteriormente, es necesario elaborar indicadores que evalúen la evolución e impacto de las acciones desarrolladas, para finalmente, a partir de la información registrada y analizada, elaborar el plan de mejora, el cual tendrá los ajustes necesarios durante la marcha. El grado de concreción depende del involucramiento y compromiso de la comunidad educativa, la familia y el contexto, quienes irán interiorizando los valores y dinámicas inclusivas como parte de la vida cotidiana; de esta manera se trasciende el espacio escolar, para ser una práctica social (Booth y Ainscow, 2015; Echeita y Ainscow, 2011).

1.1.4.1. Estrategias pedagógicas inclusoras.

Se entiende por estrategia pedagógica inclusora toda propuesta educativa que evite procesos de exclusión y que promueva acciones que faciliten el proceso de aprendizaje en un contexto de respeto por la diversidad y de convivencia saludable. Para Anijovich y Mora (2012), las estrategias pedagógicas tienen dos dimensiones: La dimensión reflexiva es la instancia en que el docente diseña la planificación, proceso que involucra diferentes aspectos. En primer lugar, hay un momento de análisis de la propuesta, en la cual se visualizan las variables intervinientes. En segundo lugar, se involucra las alternativas de acción y la toma de decisión acerca de las actividades consideradas, las que se adecuan al contexto y a quiénes van dirigidas. Por otro lado, está la instancia de acción que involucra el desarrollo de las decisiones tomadas durante la planificación.

Ambas dimensiones están integradas por diferentes momentos: el primero remite a la planificación; el segundo, la acción, es el momento de interacción, y por último la evaluación, presente en todas las instancias enunciadas, con características acordes a cada ocasión. Desarrollada y culminada la propuesta, se consideran los resultados, efectos y modos posibles de mejora. Es un proceso que se caracteriza por ser dinámico, en espiral y continuo con adaptaciones durante la marcha.

Ainscow (2012), pondera la planificación como proceso permanente de formulación y reformulación, aunque a diferencia de las autoras antes nombradas, enfatiza la relevancia que tienen las decisiones que se toman durante la clase, por ser respuestas emergentes del momento y como parte del proceso. A partir de investigaciones propias y de colegas, analiza las características que identifican las prácticas pedagógicas inclusivas:

- los docentes consideran el modelo más inclusivo, sustentado en el concepto de inclusión;
- confían en la capacidad de decisión del estudiantado en relación a la construcción del propio proceso de aprendizaje;
- poseen expectativas de logros positivas en relación al proceso de aprendizaje del estudiantado;
- desestiman la capacidad innata como limitante de aprendizaje;
- los docentes y equipos de gestión son dinamizadores de recursos humanos;
- la utilización de apoyo pedagógico adicional está al servicio del estudiantado y atienden la perspectiva de inclusión;
- la reflexión en la práctica sobre ella y para ella, respeta el desarrollo personal y colectivo.

Se buscan alternativas de enseñanza más justas y adecuadas a la diversidad, que atiendan los intereses y tengan sentido para los protagonistas de la educación: el estudiantado. Los aspectos antes enunciados son parte de la cultura institucional. En este sentido, Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerro (1994) conceptualizan cultura institucional como:

aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia, comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella. (p. 35)

Dicho de otra manera, es el escenario donde se desarrollan las relaciones interpersonales, pedagógicas, que caracterizan la forma de trabajo; las formas y medios de comunicación; el modo de gestión; las prioridades asumidas o postergadas que refieren a la responsabilidad colectiva; el manejo y circulación del poder; el lugar del estudiantado y las familias en el proyecto educativo, el sentido de pertenencia, los valores y la función educativa.

En la Guía para la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2015), la cultura institucional es una dimensión que se considera en la planificación y evaluación. Contribuye a la formación de identidades con las cuales las personas se identifican y afirman a través de actividades. Los principios que se derivan de la cultura escolar guían las decisiones y actuaciones que se concretan en el centro educativo y en el quehacer diario.

En consecuencia, el camino hacia formas más inclusivas de trabajo supone cambios en la cultura del sistema educativo en su conjunto, y sobre todo en las escuelas UNESCO (2008).

Como se aprecia, a pesar de los diferentes contextos y realidades, quienes abordan la inclusión como eje central plantean la repercusión que tiene la institución en el derecho al aprendizaje; por ello la relevancia y sugerencia del Organismo Internacional.

1.1.4.2. Características de las escuelas inclusivas.

Ainscow (2012) hace referencia a investigaciones compartidas con colegas en las que evidencian, dificultades que tienen los centros educativos durante el proceso para ser más inclusivos. Si bien hay diferentes perspectivas, todos los que se caracterizan por ser inclusivos coinciden en que la orientación está dada por los valores y el compromiso de ofrecer las mejores posibilidades a todo el estudiantado. Se reconocen las tensiones y presencia de barreras para el cambio, presentes en los contextos. Cita la investigación de Dyson et. al (2004), quiénes plantean características de las escuelas altamente inclusivas:

- El profesorado ve en la dificultad de aprendizaje un desafío profesional y reflexiona sobre las prácticas de enseñanza. Se diversifican las estrategias para atender la diversidad, y con ello se busca crear igual oportunidad de aprendizaje.
- Se promueven culturas inclusivas y consenso de valores relacionados con la inclusión, sustentados desde una modalidad de gestión participativa.
- Se descubren y eliminan las barreras entre un prototipo de estudiante y de cuerpo docente.
- Desarrolla enfoques pedagógicos basados en la teoría constructivista y en el aprendizaje colaborativo. La colaboración con el “otro” potencia el aprendizaje de ambos, en tanto requiere de claridad para orientar y deseo y aceptación de apoyo.
- La auto-evaluación institucional es central en un proyecto de centro inclusivo: los actores se comprometen en el proceso de afianzamiento y mejora de valores presentes en las prácticas cotidianas.

Las experiencias de trabajos compartidos entre los autores, se reflejan en los marcos teóricos expuestos.

1.1.4.3. Características de la educación inclusiva como derecho.

En la actualidad, se cuestiona el alcance y los límites del sistema educativo uruguayo ante el fracaso de la universalización en Enseñanza Media; situación que se refleja en los índices de repetición, rezago y/o desafiliación de los sectores más vulnerables de la juventud.

La inclusión entendida como derecho a la educación, es un principio que orienta las políticas y las prácticas educativas; el eje central es la valoración de la diversidad del ser

humano. Desde esta perspectiva, el estudiantado se considera sujeto de derecho; este nuevo sentido involucra a varios actores, a saber:

- al Estado como responsable de crear y garantizar el espacio y las condiciones para que se concreten los procesos de aprendizaje;
- la familia y los jóvenes no tienen opción, sino un mandato de la ley;
- es un mandato social, en tanto se elevan las exigencias del mercado de trabajo y,
- las instituciones educativas son responsables y garantes de los procesos formativos contextualizados para que todos accedan al aprendizaje, acción que evidencia la concreción de la inclusión.

Según Terigi (2010), el carácter del derecho a la educación genera la necesidad de transformar las políticas y prácticas educativas. Para ello propone las siguientes acciones:

- ampliación conceptual del significado inclusión educativa. Considera que el problema no es solamente que no ingresan o se desafilian, existe segmentación en los circuitos de educación;
- la política educativa orientada hacia la inclusión debe actuar sobre la multiplicidad de factores involucrados;
- reconocimiento de mecanismos de exclusión en algunos contextos, para su abordaje y transformación;
- inserción y apoyos educativos en la primera infancia en los sectores más vulnerables;
- coordinación de las políticas educativas con otros ámbitos estatales, por ejemplo, con el sistema de salud. El abordaje intersectorial, dentro y fuera del sistema educativo, se vuelve prioritario para erradicar los obstáculos para su concreción.

La propuesta explicitada, impone la pertinencia de un proyecto nacional integrador con centralidad en la educación, en la agenda de las políticas públicas. El grado de concreción y de impacto dependerá de la capacidad de coordinar y accionar las estrategias necesarias en el momento adecuado. Una política pública de esta envergadura necesita de acuerdos políticos que sean sostenidos en el tiempo; la centralidad debe estar en el bien común, por encima del interés del gobierno de turno.

A modo de síntesis la educación inclusiva surge como necesidad para dar respuesta a una realidad social, para la cual se requiere de parte de los profesionales de la educación, la convicción de que la educación es un derecho, y como tal debe garantizarse a través de prácticas

creativas inclusoras, referidas al contexto y edad del estudiantado. Para ello la enseñanza debe atender las nuevas formas de aprender, para que las experiencias sean significativas y pertinentes para el estudiantado y la familia.

1.2. Categoría conceptual: La Gestión institucional.

1.2.1. La gestión educativa institucional: contextos y significados.

El campo de la educación se impregna de visiones, tensiones y contradicciones como respuesta al momento histórico. Una forma de observar y comprender la política, los valores sociales y el pensamiento hegemónico es a través de lo que Kuhn (2003) denomina paradigma, entendido como “las imágenes, los supuestos y las prácticas compartidas que caracterizan a una comunidad de estudiosos en un campo de determinado...” (p. 43).

El modelo de gestión educativa institucional se ha intentado subordinar a los objetivos del proyecto político del momento, en medio de disputas por intereses de múltiples representantes sociales como ser: gremios, comerciantes, políticos (Gentile, 2010). Como consecuencia, dicho término es centro de debate académico; además, proviene del ámbito gerencial, empresarial, caracterizado por procedimientos basados en objetivos organizacionales, que buscan eficiencia y eficacia. La forma acrítica en que se incorpora esta concepción a las instituciones educativas, ha desestimado la importancia de la investigación sobre las prácticas pedagógicas que caracterizan a éstas (Cantero y Celman, 2001).

Por otra parte, la racionalidad tecnocrática ha ignorado que las escuelas son espacios educativos e ideológicos. Centra la mirada en los hechos y la gestión de lo visible, y excluye categorías que refieren a la ideología, como la lógica interna del currículum, significados ocultos, vacíos y sentidos de las prácticas pedagógicas (Giroux, 2003). Por el contrario, la pedagogía crítica, buscar develar y esclarecer las relaciones entre el poder, el significado y el interés que subyacen en los discursos y prácticas de toda la dinámica institucional.

En una concepción de gestión educativa con centralidad en la inclusión educativa, hay miradas y dinámicas que la caracterizan. Se elaboran y proponen múltiples estrategias y modos de resolución, contextualizadas al centro educativo, en las que se incorporan las historias, experiencias institucionales, grupales e individuales y los problemas y necesidades del contexto (Cantero y Celman, 2001).

Para Duschatzky (2007) “gestionar una institución supone un saber, pero no un mero saber técnico sino un saber sobre la situación en la que se interviene” (p.104). Reconoce la

imposibilidad de captar la totalidad de situaciones y los sentidos que éstas tienen, la posición es la de escuchar las voces, crear condiciones, realizar un camino para movilizar a los otros sujetos y a las características culturales del contexto, de tal manera que algo nuevo se gesté y acontezca. Se infiere que el saber de y sobre la institución, implica conocer lo que acontece, preocupa y motiva a resistir o a transformar, procesos éstos que conviven, de ahí que se generan tensiones, conflictos. La manera como se piense la conflictividad es un aspecto clave para analizar el estilo de gestión.

Las perspectivas de gestión enunciadas se corresponden con la concepción sobre institución de Frigerio y Poggi (1998) quienes manifiestan: “la institución es un lenguaje que implica múltiples significados. El significado de la institución para sus actores, sentido concreto y “real” como subjetivo e inadmisibles” (p.17). El significado y sentido de la institución se construyen desde la vivencia de los sujetos, entre ellos, con las estructuras y con el conocimiento. En tanto son construcciones subjetivas las experiencias son determinantes de éstas.

Los modos de gestión son visibles a través de las coherencias y convergencias de acciones y formas en que circula la información, los lugares de poder y la capacidad de movilizar a la comunidad para el cumplimiento de la meta que la sociedad actual uruguaya demanda: una educación inclusiva.

1.2.2. La gestión institucional: Otra mirada posible.

Pensar en la gestión institucional es centrar la mirada en la dimensión político-organizativa. El estilo que se adopte, refleja la visión y concepción que se posee de la educación; el proyecto de la institución; el modo que se piensa y se transita por los procesos de participación y de acceso al aprendizaje; normas explícitas e implícitas componentes de la cultura institucional. Responde a ideologías, concepciones sobre el sentido de la escuela, su vínculo y lugar en la sociedad. Por ello, el análisis, comprensión y cuestionamiento de lo que acontece en el centro educativo, permite tener una visión integral del mismo. La concepción de gestión institucional es determinante en una institución, ya que condiciona las prácticas institucionales y se proyecta a una dimensión mayor, la social (Cantero y Celman, 2001).

Según Duschatzky (2007) hay dos tipos de gestión. La gestión como ética, es una visión que posibilita analizar nuevas formas de abordar la realidad, la que busca efectos en la mejora de la convivencia y de los aprendizajes. Los momentos de seguimiento y evaluación del

proceso se resaltan como aspectos que garantizan la orientación. Visión que coincide con el análisis realizado sobre los aspectos involucrados en las propuestas pedagógicas inclusoras. La capacidad de crear y de movilizar aspectos de los sujetos y de la cultura institucional no visibles y no desarrollados, pasa a ser el centro de esta perspectiva que enfatiza la importancia de crear y dinamizar nuevos desafíos. La toma de decisión y la implicancia, son capacidades relevantes para este tipo de gestión.

Por el contrario, está la gestión entendida como fatalidad, que se caracteriza por aceptar lo dado, que viene desde afuera y que no se puede cambiar. La expresión “fracaso escolar” se fundamenta en esta concepción irreversible, en tanto se deposita la responsabilidad en los aspectos socio-culturales de la familia o en las condiciones del estudiantado, quedando la institución educativa por fuera de toda responsabilidad. Casos de esto se observan en instituciones paralizadas ante la problemática de rezago, repetición y desafiliación, problemáticas relevantes en el contexto actual.

Por tanto, el estilo de gestión determina la mirada y da lugar a dinámicas diferentes que redundan en la construcción de entornos de aprendizaje y en los aspectos signados como relevantes y centrales en un proyecto de centro construido colectivamente, que da respuesta a las necesidades e intereses de la comunidad, o bien, la ausencia o sumatorias de acciones sin metas orientadoras.

UNESCO (2008) también pone énfasis en la gestión, y como ésta contribuye en la construcción de la cultura institucional. La dirección del centro es concebida como “líder de líderes”, responsable de promover la reflexión de y sobre las prácticas educativas, y develar aspectos que limitan la creación de condiciones para atender la diversidad y la participación en todas las esferas de la institución.

En la investigación, Fernández y Hernández (2013) analizan las percepciones de los equipos directivos y profesionales de la educación en tres liceos de Educación Secundaria en España. Resaltan la importancia de la competencia de los líderes en el desarrollo de la educación inclusiva, sustentada en creencias y valores, ejes de las acciones del centro educativo. El liderazgo compartido es característico de las escuelas inclusivas. Se caracteriza porque, quienes integran el equipo de dirección, dirigen, generan compromiso y desarrollan competencias en los actores de la comunidad; todas características que identifican el pensamiento estratégico, presente en la gestión del aprendizaje, en las relaciones

interpersonales y el impulso del trabajo colaborativo.

De las conclusiones de la investigación realizada por Cantero y Celman (2001) en escuelas argentinas durante el período 1994 -1998, se desprende la relación existente entre los logros de aprendizaje y el estilo de gestión. Los estilos de gestión con más impacto son los que se caracterizan por comprender más y mejor la realidad, tienen mayor participación de la comunidad y se preocupan por generar espacios de profesionalización. Por otro lado, se devela la relación entre la confianza y expectativas de progreso de los docentes hacia la juventud, y su repercusión en el incremento de la autoestima, que provoca la disminución de la repetición y desafiliación del estudiantado. La estrategia de enseñanza con mayor repercusión es el desarrollo de proyectos con sentido y relevancia para el estudiantado y el contexto.

Las investigaciones referidas, coinciden en el efecto que tiene el estilo de gestión en la mejora de los aprendizajes, cuando las acciones son contextualizadas, y la centralidad está en el estudiantado, su trayectoria escolar y el éxito en los aprendizajes. Comparten también la importancia de la presencia de valores, como el respeto a la diversidad, la solidaridad y el trabajo colaborativo, los que sustentan y están presentes en las todas las acciones y dimensiones de la institución educativa. La gestión compartida, se reitera como práctica que promueve la reflexión y acuerdo de toda la comunidad, en pos de una planificación centrada en el derecho de aprender.

El planteo de identificar y responder a las necesidades del estudiantado, pone la atención en crear la igualdad de oportunidades. Para ello se requiere elaborar, re-diseñar estrategias apropiadas para que toda la población escolar acceda al aprendizaje (Cantero y Celman, 2001) se refieren a la gestión como:

El núcleo de la gestión reside en procesos interactivos e intersubjetivos que no son solo mediaciones entre la normatividad, las condiciones de trabajo y las prácticas de los actores, a manera de intermediaciones adjetivas entre componentes sustantivos, sino a manera de trama entre sujetos que no sólo define dibujos y texturas diferentes sino potencialidades distintas que cualifican y por ende diferencian los procesos y resultados de cada gestión. En otras palabras, la interacción no es sólo el vehículo de la gestión sino el contenido que la cualifica. (p.118)

Esta perspectiva centra el análisis en los procesos de relacionamiento entre las personas, quiénes interactúan hacia una meta en busca del cambio de la realidad que viven. Las formas que caracterizan al relacionamiento, la comunicación y los mecanismos de transmisión de la información, hablan de la singularidad del colectivo y de la cultura institucional. Las tramas orientan procesos en el contexto educativo con miras a una meta con sentido y en función de y

para la comunidad.

De los conceptos de gestión explicitados surgen como aspectos relevantes:

- la gestión como cuestión compartida es una responsabilidad colectiva, en lugar de centralizar la función en la dirección como única responsable de las orientaciones y toma de decisiones;
- la participación promueve el compromiso, habilita la opinión y la decisión, elementos característicos de la cultura democrática;
- se consolidan las interacciones entre las personas, creando otro nivel de relacionamiento que potencia y sostiene a la comunidad;
- se fortalece el espacio de reflexión colectiva de y sobre las prácticas pedagógicas. Así, el centro educativo asume la responsabilidad de crear condiciones para que el estudiantado acceda al aprendizaje; y también erradica acciones y/o discursos excluyentes;
- la creatividad es un aspecto que se refleja en la resolución de situaciones y en la creación de nuevas alternativas para el acceso al aprendizaje;
- se crean nuevas posibilidades cuando se trabaja en equipo y de manera colaborativa, que enriquecen al cuerpo docente y estudiantado y
- el proyecto de centro es relevante cuando es elaborado por la comunidad y atiende las necesidades del contexto.

Estas perspectivas de gestión generan aportes para la comprensión de los fenómenos institucionales desde la especificidad del centro educativo. Pensar la gestión educativa centrada en enfoques inclusivos y de lucha contra la exclusión, necesariamente requiere de una implicancia de todas las personas de la comunidad. Por lo expuesto, el reto de un centro educativo pensado para todos, centra la mirada y la reflexión en la dinámica y la cultura institucional, la disposición y organización para articular acciones coherentes y globales a nivel institucional y personal. Ainscow (2001) señala:

Para que el compromiso con la inclusión pueda transformarse en acción, éste debe impregnar todos los aspectos de la vida escolar. En otras palabras, no se debe concebir como una tarea aparte coordinada por una persona o grupo específico. Más bien debe situarse en el corazón mismo de todo el trabajo de la escuela, siendo elemento esencial de la planificación del desarrollo y llevado a cabo por todos los que tienen responsabilidad en el liderazgo y en la gestión escolar. (p.2)

El conocimiento de todo lo que acontece en el centro brinda elementos para actuaciones futuras. Cuando se transita por un proceso de cambio se movilizan estructuras, se cuestionan

mecanismos naturalizados; surge la actividad instituyente que genera otra posibilidad de lo existente.

1.2.3. El tiempo y espacio en el marco de la gestión inclusiva.

El espacio y el tiempo se consideran aspectos relevantes de la gestión, en tanto son los ámbitos donde se desarrollan los procesos educativos. Si bien no es posible referir a ellos de manera independiente, sí se puede reflexionar sobre elementos específicos de cada uno.

1.2.3.1. El espacio.

En la actualidad el espacio en el centro educativo es un ámbito de convivencia, de educación ciudadana, con la responsabilidad que ésta conlleva (Doménech y Viñas, 1997). Asimismo, surgen nuevas concepciones de lo que se entiende por aula: “la escena no tiene por único escenario el aula; sin embargo, es allí donde los personajes pasan parte importante del tiempo que comparten” (Frigerio y Poggi, 1998, p.133). Así, el espacio educativo trasciende el ámbito escolar, integra el entorno del cual es parte, y también lo virtual. Este último posibilita el intercambio, exploración, acceso al conocimiento y vínculo con personas que están en otros escenarios geográficos.

En ambas referencias se enfatiza la importancia de las relaciones humanas, y en particular las relaciones pedagógicas. La manera de organizar y distribuir el espacio en el centro educativo pone en cuestión lugares, modos y sentidos de cómo se habita, la relación de poder y autoridad, con el conocimiento y el acceso a aprender.

Una gestión caracterizada por promover estrategias pedagógicas inclusoras, analiza con el cuerpo docente las posibilidades de diversificar y flexibilizar el uso, distribución y circulación del espacio y del tiempo. Esto implica pensar en las trayectorias educativas y adecuaciones curriculares con el objetivo que se atiendan las diversas formas de aprender. También refleja los valores que sustenta el proyecto pedagógico, según se jerarquice la opción de potenciar el trabajo colaborativo, o bien propuestas de tipo individual y de competencia.

La configuración de estrategias de enseñanza (dupla de docentes, aprendizaje basado en proyectos), son dinámicas que necesitan y se sustentan en procesos cognitivos y socio-comunicativos. Generan enriquecimiento grupal e individual ya que se potencian las fortalezas de cada integrante. No obstante, se visibilizan acciones exclutoras en la cotidianidad, por ejemplo, la expulsión de clase por problemas de conducta, decisión que inhabilita a participar de un espacio, derecho del sujeto excluido. En estos casos, se evidencia el manejo del poder y

las características de quienes son excluidos de la situación de aprendizaje, reafirmando en el sujeto el sentimiento de culpabilidad en el hecho. La posibilidad de develar los argumentos y creencias subyacentes, posibilitan repensar y erradicar dichas acciones.

1.2.3.2. El tiempo.

El tiempo es un aspecto organizador que atraviesa todas las dimensiones e instancias de la vida de la institución, tanto a nivel individual como colectivo. Cómo se planifique, se viva y se proyecte, será la manera que impacte en los resultados académicos. Encuadra y determina varios aspectos: el tiempo establecido por la normativa (calendario escolar); el tiempo sin pautas (recreos); el tiempo como organizador institucional (duración de clase); el tiempo del proyecto institucional (proyecto acordado, duración, concreción y evaluación).

También el tiempo organiza el relato de las historias de la institución, entrelaza el pasado, presente y futuro, se asocia a procesos y efectos en la construcción de la subjetividad de los actores. Todos estos aspectos enunciados tejen una trama que se refleja en la convivencia y en la concepción de enseñanza y aprendizaje, en tanto son elementos determinantes de las relaciones en la comunidad educativa. El espacio y el tiempo habilitan el encuentro y reencuentro de las personas en la institución y con el contexto, dan sentido y sustentan el proyecto institucional (Blejmar, 2009).

En suma, encaminarse hacia la educación inclusiva es un proceso que exige multiplicidad de cambios a nivel de sistemas y centros educativos. A nivel de centro, ámbito donde se puede intervenir, es fundamental que quién desempeñe el rol de dirección posea la competencia y habilidad de liderazgo. Es un proceso que involucra a la comunidad, la que debe actuar de modo coherente con los principios y valores consensuados, relacionados con la perspectiva de inclusión. El análisis y cuestionamiento de lo que acontece en el centro es lo que permite orientar el funcionamiento para dar respuesta a la diversidad y erradicar los mecanismos de exclusión. Las evidencias del proceso se visibilizan a través de los resultados, la calidad del aprendizaje y egreso del estudiantado.

Las investigaciones expuestas dan señales del lugar que tiene la gestión y el estilo de liderazgo desde la visión de la educación inclusiva. La certeza y la convicción que la educación es un derecho para todas las personas, es la meta que orienta la acción. Blejman (2009) titula su libro “Gestionar es hacer que las cosas sucedan”; de eso se trata cuando hay convicción compartida del derecho a la educación.

Capítulo 2. Marco metodológico

En el presente capítulo se define y desarrolla la metodología escogida para abordar los objetivos de la investigación expuestos anteriormente. Se fundamenta el paradigma que encuadra y orienta la elección de la metodología, las herramientas y las técnicas aplicadas. Todos los aspectos contemplados son conceptualizados y justificados en relación al contexto y a la población participante de las instancias de indagación. Finalmente se analizan los principios orientadores de la práctica de la investigación y se expone cómo fueron considerados durante el desarrollo del trabajo de campo.

2.1. Selección de paradigma de investigación/metodología

Según Guba y Lincoln (2002), los paradigmas de investigación delimitan a quienes investigan sobre lo que están haciendo, qué entra y queda fuera de los límites del proceso. Las creencias que los definen parten de tres preguntas: “ontológica”, “epistemológica” y “metodológica”. La pregunta ontológica responde a “¿Cuál es la forma y la naturaleza de la realidad y, por lo tanto, qué es lo que podemos conocer de ella?” (Guba y Lincoln, 2002, p. 120). Se considera que la realidad es dinámica, con sentido e historia para las personas que son parte de ella, por lo cual se influyen mutuamente. Los aspectos indagados, y sobre los que se ha reflexionado, son:

- las propuestas educativas impulsadas a nivel institucional, cómo se construyen y convergen entre sí;
- los mecanismos que obstaculizan el acceso al aprendizaje;
- las actividades consideradas de apoyo, sus características y repercusión en la promoción;
- las perspectivas sobre el concepto de atención a la diversidad y de educación inclusiva, que subyacen y orientan las prácticas cotidianas, y
- el nivel de participación y consideración de las opiniones del estudiantado acerca del funcionamiento liceal y sobre la construcción de su proceso de aprendizaje.

La segunda pregunta es epistemológica, responde a “¿Cuál es la naturaleza de la relación entre quien conoce o busca conocer, y lo que puede ser conocido?” (Guba y Lincoln, 2002, p. 120). En primer lugar, corresponde señalar que la investigadora durante el desarrollo del trabajo mantuvo una relación de supervisión con la comunidad educativa. Este aspecto se puso en consideración de la tutora, previa confirmación del centro en la participación de la investigación. Además, se mantuvo vigilancia de prejuicios y/o valores durante la intervención

y posterior análisis, aunque se reconoce la interacción existente. Se trabajó el tema con quienes participaron en el trabajo de campo, aspecto que facilitó la apertura sobre el tratamiento de los temas, que fueron abordados con naturalidad.

Por último, la tercer pregunta, de carácter metodológico: “¿Cómo puede el investigador (el que busca conocer) arreglárselas para averiguar si lo que él o ella cree puede ser conocido?” (Guba y Lincoln, 2002, p.121). El diálogo y búsqueda de sentido es la manera a través de la cual se indaga la realidad de manera contextualizada. Para ello se realiza la elección del método de investigación mixto que se desarrolla a continuación.

2.2. Tipo de investigación

El nivel de desarrollo de la investigación es de tipo descriptivo, busca poner de manifiesto actitudes, palabras pronunciadas o escritas y situaciones cotidianas que obstaculizan la presencia, permanencia y aprendizaje del estudiantado de primer año de Ciclo Básico. También pretende caracterizar las propuestas consideradas de apoyo y las repercusiones que éstas tienen en la mejora del aprendizaje. El análisis y cruzamiento de la información, posibilita comprender el/los conceptos que coexisten en el centro educativo, sobre propuestas de apoyo, educación inclusiva y las líneas de acción llevadas a cabo para la concreción de éstas.

2.3. Métodos e instrumentos de investigación

La formulación del tema o problema a investigar, es la primera tarea de un diseño de investigación, influye de forma decisiva sobre la definición de objetivos y su orientación metodológica (Sautu, 2005).

De acuerdo con los objetivos y el marco teórico expuesto, es necesario estudiar la realidad de manera integral y contextualizada, desde el punto de vista de los sujetos implicados en territorio, donde la interacción entre los actores, la construcción de significados y el contexto en el que actúan forman un todo singular a indagar. Estos aspectos, y las características socio-cognitivas y emocionales del estudiantado de primer año de Ciclo Básico, son consideradas en la elección del método de investigación mixto con énfasis en la perspectiva cualitativa. Hernández y Mendoza, (2008) al respecto explicitan:

los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (p.546)

El método mixto brinda una perspectiva más amplia e integral del problema a investigar; facilita el cruce de percepciones de todos los actores involucrados en el problema (plantel docente, dirección, estudiantado), relevadas con instrumentos característicos de la metodología cuantitativa y cualitativa según lo requiera la situación y el contexto particular.

También posibilita:

- el desarrollo de instrumentos: la aplicación del cuestionario como técnica permite acceder a percepciones y actitudes del estudiantado con relación a vivencias cotidianas en el ámbito escolar;
- contrarrestar a través de la triangulación datos relevados por los métodos cuantitativo y cualitativo;
- una mayor representación de los datos, potenciando nuevos significados que surgen de las interpretaciones de las técnicas planteadas.

La investigación se encuadra en el diseño anidado o incrustado concurrente, con énfasis en el método cualitativo; permite que se recaben simultáneamente datos cuanti-cualitativos. El método cuantitativo, de menor prioridad es adherido al cualitativo. El desafío reside en que los datos cuantitativos y cualitativos necesitan ser transformados para conformar un análisis integral (Hernández, 2010). Este aspecto se contempló en instancias de integración de la información recogida del cuestionario (escala Likert) aplicado al estudiantado de primer año C. B., con los relevados en las entrevistas individual, grupo focal y análisis de documentos. La lectura de significado de los datos recabados, se realiza en relación a la singularidad del contexto en el que se desarrollan, conviven y se manifiestan contradicciones, tensiones, como la díada inclusión-exclusión educativa.

2.4. Técnicas de recolección de datos

Las técnicas o instrumentos de recogida de datos son herramientas con las que se cuenta para acceder a la información y al contexto de estudio. La información obtenida se comprende en relación al procedimiento, al sujeto que lo realiza y a la finalidad que se pretende (Rodríguez, G., Gil, J., García, E, 1999). A su vez, Hernández, Fernández y Baptista, (2010) destacan que para acceder a la información es conveniente tener varias fuentes y métodos de recolección de datos; así se obtiene mayor riqueza y amplitud, ya que provienen de diferentes actores. A este proceso lo denomina triangulación de datos.

Para la recolección de la información se han seleccionado cuatro técnicas, tres de ellas (entrevista, grupo focal y análisis documental) corresponden a la perspectiva cualitativa, en tanto el cuestionario (escala Likert) a la cuantitativa, las que se desarrollan a continuación:

2.4.1. Entrevista.

Se comparte la definición de entrevista que expresa: “la entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o grupo (entrevistados, informantes) para obtener datos sobre un problema determinado” (Rodríguez et. al., 1999, p. 167). Hay tres aspectos claves para el desarrollo de la técnica: la persona que entrevista, la persona entrevistada y la comunicación verbal y gestual. Los sujetos implicados tienen funciones diferenciadas según la función, quién entrevista realiza la citación y elabora el diseño de la herramienta (objetivo, elaboración, secuencia de las preguntas, orientación); genera un clima distendido, de respeto que propicie la confianza de la persona entrevistada, poseedora de información relevante para la investigación.

Se distinguen diferentes momentos en el proceso:

- identificar a los informantes claves, entiéndase como aquellas personas que, por su trayectoria, conocimiento sobre el tema o posición que tengan, ofrecen la información necesaria;
- definición de la modalidad, medios de registros, tiempo y espacio para su realización, todos aspectos fundamentales en la construcción del clima de encuentro;
- diseño: definición del objetivo, ordenamiento de los temas necesarios de abordar; elaboración de guía de preguntas (formulación, secuencia); tipos de preguntas a realizar (de conocimiento, biográfica, de opinión). Todos estos aspectos tienen que contemplar el objetivo de la investigación;
- ejecución de la entrevista: la atención, escucha y habilidad en la comunicación son esenciales en el desarrollo de la técnica. En ocasiones se solicita ampliación o aclaración de la información brindada;
- análisis de la información emergente: la construcción de categorías; la selección y posterior organización de los pasajes o datos relevantes, deben ser cuidadosamente codificados para evitar confusión de su procedencia y mantener la voz de los entrevistados;
- la comunicación a través del lenguaje oral, gestual, es importante en la construcción del vínculo, es un factor facilitador del desarrollo de la sesión. Se cree que cuando un entrevistado aporta información personal es muestra de confianza.

En suma, la entrevista es una herramienta fundamental para conocer percepciones, opiniones, sentimientos de los actores acerca de la realidad que se va a abordar.

El tipo de entrevista semi estructurada es la herramienta con la que se arman las sesiones en el trabajo de campo. Esta modalidad asegura que los temas claves sean explorados. Además, posibilita solicitar ampliación o aclaración sobre algún aspecto enunciado o no abordado y necesario en el contexto del discurso. Previa aplicación se realizó un testeó a una Directora de liceo público de Canelones, del que surge la necesidad de precisar la formulación de algunas preguntas, aspecto corregido oportunamente (Anexo 1, p. 89).

2.4.2. Grupo Focal.

Lovesio (2017), afirma que el grupo focal es una entrevista grupal (semi-estructurada) durante la cual los participantes intercambian opiniones en torno a un tema de interés, dentro de un determinado período de tiempo. El investigador y/o moderador además de estimular la dinámica a partir de preguntas disparadoras, indaga con cierta profundidad el tema a investigar. En nuestro caso se busca identificar diversas concepciones sobre educación inclusiva, estrategias pedagógicas de apoyo y acciones realizadas para disminuir la repetición y desafiliación del estudiantado (Anexo 2, p. 90). Se determina como condición para participar del grupo focal ser docente de primer año de C. B. del liceo donde se realiza la investigación (participaron de manera voluntaria nueve integrantes del plantel docente).

2.4.3. Cuestionario-escala Likert.

El cuestionario con escala Likert es un “conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones para medir la reacción del sujeto, en tres, cinco o siete categorías” (Hernández et. al. 2010, p. 245). Se utiliza para medir actitudes, a través de la afirmación de un conjunto de enunciados sobre los cuales el estudiantado participante muestra su nivel de acuerdo o desacuerdo.

La técnica atiende el perfil de la población de primer año de liceo (12 a 14 años), y el tiempo de trabajo de campo para recabar la información. La investigadora aplicó la técnica en los 4 grupos del nivel (dos en cada turno), de forma auto administrada, previa explicación de la misma. Participó en dicha instancia quienes entregaran previamente el consentimiento informado de sus representantes legales. Los aspectos tenidos en cuenta en la elaboración de la técnica son:

- la facilidad para la elección de la opción; se ofrecen tres posibilidades (sí, más o menos y no);

- la redacción es concreta y con lenguaje de fácil comprensión;
- el cuestionario discrimina cuatro ítems en relación a: los docentes, los compañeros, al liceo y sobre sí mismo. Cada ítem está integrado por cinco situaciones cotidianas relativas a la vivencia escolar, las que deben ser valoradas por el estudiantado;
- contempla aspectos vinculados a la convivencia; grado de participación e inclusión en las actividades; aprovechamiento de oportunidades que brinda el liceo para mejorar el aprendizaje y decisiones del estudiantado que repercuten en la trayectoria educativa.

La herramienta aplicada fue supervisada por dos profesionales de la educación, quienes realizaron sugerencias sobre la organización y redacción de la misma para que fuera comprendida y adecuada a la población a la que fue dirigida (Anexo 3, p. 91-92).

2.4.4. Análisis de documentos, registros.

Los documentos y registros son de valor para la investigación porque contienen hechos, acciones llevadas a cabo, mensajes a nivel grupal o individual de diversos actores institucionales, por ello se consideran documentos organizacionales. Se reconocen como documentos prioritarios a analizar (Anexo 5, p. 95):

- plan de acción institucional: permite identificar el/los problemas diagnosticados, y las acciones proyectadas. Los aspectos a identificar y analizar son: a) la cantidad de docentes participantes en la elaboración del documento, b) coherencia entre el problema y el objetivo del proyecto, c) período de desarrollo, seguimiento y d) evaluación de resultados, concepciones implícitas o explícitas sobre el tema a investigar:
- libro de observaciones; se considera como información significativa: a) forma de registro de las observaciones y/o expulsiones, causas y procedimientos seguidos para su abordaje;
- actas de coordinación: la información relevada fue: a) nivel de participación, b) producción de estrategias pedagógicas (fundamentación), c) claridad y d) grado de desarrollo de la información registrada.
- proyecto de tutorías: a) se identifica las asignaturas contempladas, b) objetivo de la propuesta, c) cantidad de alumnado asistente y d) nivel de promoción.

La elección de los documentos enunciados, responde a dos criterios: el primero, la relación con los objetivos de la investigación y el segundo, el tiempo que se posee para el

desarrollo del proceso. El acceso a los registros se realiza a través de los actores participantes (plantel docente, dirección, profesora orientadora pedagógica), ya que en su mayoría son de su propia elaboración (fuente primaria). La ventaja está en la posibilidad de cotejar y contrastar los datos obtenidos en el trabajo de campo, con los documentos recolectados (Lovesio, 2017).

2.4.5. Principios orientadores de la práctica de investigación.

A nivel internacional se plantea que, en torno a la ética, existen tres principios que orientan la conducta de quienes investigan. Éstos han sido contemplados y registrados en la presente investigación. A continuación, se desarrolla la importancia de cada uno de ellos:

El consentimiento informado es el procedimiento por el cual potenciales participantes de la investigación, son informados previo a la toma de decisión sobre los objetivos y desarrollo del proceso, registrándose la constancia firmada. Meo (2010), siguiendo a Wiles et. al. (2005) advierte sobre el cuidado a tener en la manera cómo se comunica cuando se trabaja con grupos vulnerables. Esto se tuvo en cuenta en la elaboración de la nota solicitando el consentimiento informado remitido a la familia del estudiantado posible destinatario del cuestionario. Se utilizó lenguaje sencillo para la explicación de los objetivos y la garantía de preservación del anonimato de los participantes (Anexo 6, p. 96).

En el caso del profesorado que participó en las entrevistas y el grupo focal fueron convocados previamente a una reunión donde se expuso el proyecto de investigación, y visto, se recabó su decisión a participar. De esta manera, las personas que señalamos participaron en las entrevistas, también otorgaron, previo a su desarrollo, consentimiento informado (Anexo 7, p. 96).

Importa igualmente la confidencialidad, cuyo significado según el diccionario inglés Longman (2008), lo define como “una situación en la que se confía que alguien no dirá secreto o información privada a nadie más” (citado por Meo, A., 2010, p.11). Este aspecto se trabaja con los sujetos participantes antes de la aplicación de las diferentes técnicas. La confidencialidad está íntimamente relacionada con el anonimato, el que es considerado como una garantía (las personas no son identificadas por el nombre).

2.5. Descripción situacional

El trabajo de campo se desarrolló en un liceo público situado en el Departamento de Canelones, en el período comprendido entre noviembre y diciembre del año 2017, período cercano a la finalización de cursos. Por esto, se desarrolló con muy poco movimiento del

calendario fijado, ya que se sabía de antemano la posibilidad de traslado de docentes en el mes de febrero 2018, el cambio de Dirección a partir del 1° de marzo, y el cambio de la población del estudiantado. Esta realidad determinó la secuencia de la tarea, aunque se previó la posibilidad de continuar con el análisis documental durante el mes de febrero 2018.

El acceso al centro educativo fue autorizado por el Consejo de Educación Secundaria en Acta 58, Resolución 27, Exp.3/10501/1, que exige una serie de requisitos para el desarrollo de la investigación en el Organismo; éstos son, se respete la voluntad de participar en la investigación; se garantice la confidencialidad y anonimato de los participantes, el compromiso de devolución del resultado a la comunidad y la entrega del proyecto de investigación, informe de seguimiento y final a la autoridad.

2.6. Muestreo

2.6.1. Contexto de la muestra.

El centro educativo se inserta en un contexto caracterizado por el grado de vulnerabilidad, aspecto determinante para su inclusión en el proyecto de trabajo en territorios socio-educativos de la ANEP, que orientan la selección de territorios a partir de un índice elaborado por los siguientes indicadores:

- porcentaje de no asistencia a la educación formal entre los 12 y 17 años;
- cantidad de adolescentes de 12 a 17 años y,
- proporción de población elegible de AFAM_PE (Asignaciones Familiares del Plan de Equidad como variable de vulnerabilidad socio económica).

De esta manera, las fuentes coinciden con el problema de investigación: elevado índice de repetición (constatado a través del índice de rezago) y la desafiliación (no registrada en el Portal, pero constatada en los registros de la ANEP). La falta de contención familiar es otro aspecto que caracteriza al estudiantado de la muestra; se concluye a priori que algunas de las causas son:

- hogares monoparentales, siendo la madre la responsable del núcleo familiar;
- familiares (abuelos o tíos) que tienen la tenencia por incapacidad de la madre, del padre o de ambos en asumir la patria potestad;
- bajo nivel de estudio de la madre y padre y,
- antecedentes de violencia familiar.

Las características enunciadas se visualizan en el vínculo cotidiano con el núcleo familiar y/o consta en los antecedentes del estudiantado.

2.6.2. Participantes.

Se consideraron como participantes de la investigación, los actores implicados en la gestión educativa (Directora, POP), integrantes del equipo docente y estudiantado de primer año de C. B.. La Directora y la POP han sido elegidas como informantes claves por la función que desempeñan (orientación pedagógica y acompañamiento de procesos a docentes y estudiantado); además son referentes institucionales para la autoridad y comunidad educativa.

2.6.3. Proceso de definición del Universo para la aplicación del cuestionario.

La matrícula inicial de primer año es de 94 jóvenes, de los cuales tres solicitaron pase al Plan 2012. Los 91 integrantes restantes se distribuyen en cuatro grupos, dos en el turno matutino (1er. 1 y 1er. 2) con 22 y 24 integrantes y dos grupos en el turno vespertino (1er. 3 y 1er. 4) con 21 y 24 respectivamente. Sólo el 35,16% realiza el cuestionario (32); un caso no fue autorizado. Esta situación se dio por ausencia de aquiescencia de padres o tutores y se considera como una limitante de la representatividad de la muestra.

De lo anterior derivó que, si bien inicialmente se calculó el tamaño de la muestra con el programa STAST, la cantidad de consentimientos informados entregados a pocos días de la aplicación del cuestionario exigió cambio de estrategia y de fecha, considerándose a toda la población como potencial participante. En cuanto a la nueva fecha (1er. de diciembre) coincide con el desarrollo de las actividades de fin de año en la institución. Esto trajo aparejado el poco margen para el trabajo de campo, ya que el 13 de diciembre culmina el año lectivo. Se destaca el apoyo recibido por el equipo de adscripción en momentos previos y durante la aplicación, por haber colaborado en el proceso de devolución del consentimiento informado y en la organización de los grupos para el desarrollo de la técnica.

2.6.4. Unidad de análisis.

La unidad de análisis (UA) es “el tipo de objeto delimitado por el investigador para ser investigado y del cual se desprenden como unidades las entidades a ser investigadas” (Lovesio, 2017, p.18). En nuestra investigación las UA son todas las acciones inclusoras y exclusoras llevadas a cabo por los diferentes actores de la comunidad y el estudiantado de primer año C. B., sobre quienes repercuten positiva o negativamente.

2.6.5. Unidades de observación.

Las unidades de observación (UO) son entidades concretas y delimitadas en un espacio y tiempo; sobre ellas se administran las técnicas de recolección de datos (Lovesio,

2017). Se para la aplicación de las técnicas cualitativas a la Directora, a la Profesora Orientadora Pedagógica y al estudiantado y equipo docente de primer año de C. B. del liceo.

2.7. Operacionalización de los conceptos

La elección de las variables de análisis (Gestión Institucional y Educación Inclusiva) fueron determinadas por la investigadora, a partir del marco teórico expuesto, además de haber sido relevantes para abordar el problema de investigación. Analizadas las entrevistas, se llevó a cabo la identificación de unidades con significados, reducidas según el criterio temático (Rodríguez, Gil y García, 1999). Posteriormente se construyeron las categorías, definidas y operacionalizadas a través de criterios que colaboraron en el análisis del material relevado en las entrevistas grupal e individual, como se describen a continuación:

Tabla 1: Operacionalización de las Categorías de la variable: Educación Inclusiva

Categorías	Criterios a considerar
Integración/Inclusión:	Concepciones manifiestas sobre integración e inclusión, claridad conceptual y discriminación en el discurso.
Estrategias pedagógicas que atienden a la diversidad.	Se refiere a las propuestas de enseñanza y dinámicas que atienden la diversidad, involucra aspectos relativos a flexibilidad curricular, diversidad de estrategias y formatos, adecuaciones curriculares, organización del tiempo y espacio, evidencias de logro de aprendizaje.
La formación docente para la mejora de la práctica profesional.	Considera la formación inicial y la profesionalización que involucra conocimientos, habilidades y competencias para el desempeño docente.
Recursos y apoyos para el aprendizaje y la participación.	Propuestas educativas que favorecen el proceso de aprendizaje y potencian la participación del estudiantado. Tutorías entre pares y con docentes y estudiantado. Igualmente importante es el espacio de participación del estudiantado y docente, en la toma de decisiones en la vida liceal.
Desarrollo de valores inclusivos compartidos.	Son todas las formas de manifestación de los valores inclusivos: lenguaje, formas de trabajo colaborativas, normas de convivencia, formas de resolución de conflictos que se promueven en la comunidad educativa.

Elaboración propia.

Fuente: Revisión bibliográfica

Tabla 2: Operacionalización de las Categorías de la variable: Gestión Institucional.

Categorías	Criterios
Perspectivas de los docentes sobre la gestión institucional.	Visión que posee el equipo docente sobre los aspectos que caracterizan a la gestión y al liderazgo pedagógico: acciones para la construcción del proyecto educativo, relacionamiento y, comunicación, logro de metas, resolución de conflictos, sistematización de las tareas.
La institución educativa como referente de la comunidad.	Articulación entre centro educativo y comunidad (familia e Inter institucional). Acciones que identifiquen al liceo como espacio educador y acogedor de todas las personas.
Planificación de estrategias educativas y la organización institucional.	Concepción de planificación, forma de elaboración y evaluación de las propuestas educativas, plan de acción y repercusión sobre la situación a transformar.
El rezago como característica del contexto.	Concepción y manifestación del rezago. Formas de abordaje y apoyo para el seguimiento de las trayectorias educativas.
Barreras que interfieren en el proceso de aprendizaje.	Mecanismos de exclusión que impiden el acceso a la educación: creencias, actitudes, acciones, prácticas educativas, expectativas en relación al estudiantado.
Presencia de la norma en las decisiones institucionales.	Respeto y reconocimiento de las normas en las actuaciones cotidianas. Elaboración de normas a partir de necesidad de la comunidad, por ejemplo: de convivencia.

Elaboración propia.

Fuente: Revisión bibliográfica

2.8. Procesamiento de información

La elección de las variables de análisis (Gestión Institucional y Educación Inclusiva) fueron determinadas por la investigadora a partir del marco teórico expuesto, además de ser relevantes para abordar el problema de investigación. Analizadas las entrevistas se buscó la identificación de unidades con significados, las que fueron reducidas según el criterio temático (Rodríguez, Gil y García, 1999). Posteriormente se construyeron las categorías, definidas y operacionalizadas que colaboraron en el análisis del material relevado en las entrevistas grupal e individual; a esto se agregó la información emergente del cuestionario aplicado al estudiantado.

Por otro lado, la información recabada en el cuestionario escala Likert se procesó con el programa informático SPSS, del cual surgieron datos estadísticos que se analizaron dentro de cada variable y entre diferentes variables; posteriormente se realizó una lectura cualitativa integral. Finalmente, se trianguló toda la información emergente de las diferentes herramientas y técnicas aplicadas. Este proceso integró percepciones de diversos actores (equipo docente y de gestión, y estudiantado) quienes vivenciaron las situaciones pedagógicas y de convivencia desde lugares asimétricos y con expectativas diferentes.

En síntesis, los aspectos desarrollados en el presente capítulo tuvieron en consideración el problema de investigación, el contexto, sus participantes y el tiempo insumido en el trabajo de campo. Se han analizados y argumentado, creemos en profundidad, los diversos aspectos que refieren al marco metodológico, al paradigma y al método de investigación.

Capítulo 3. Análisis de resultados

Este capítulo presenta y analiza los resultados obtenidos de la aplicación de las técnicas e instrumentos aplicados: cuestionario escala Likert, grupo focal, entrevista individual y análisis de documentos. La información obtenida a través de las transcripciones de las entrevistas (individuales y grupal) y el análisis de documentos del centro son organizadas a través de la técnica de codificación y categorización; posteriormente analizadas de manera integral. El proceso de descripción y comprensión de la realidad tiene implícito una visión conceptual, ligada al marco teórico. También se agrega el análisis de los datos recogidos a través del cuestionario escala Likert a efectos de una lectura integral.

3.1. Intercambio con el contexto

Para la elección del centro educativo se contemplaron dos aspectos sugeridos por Hernández (2010): la conveniencia y la accesibilidad. Se consideró conveniente la elección del liceo por el elevado índice de repetición y de desafiliación y, la vulnerabilidad del contexto que lo caracteriza; aspectos que desafían al equipo de dirección y docente a elaborar propuestas pedagógicas; a través de las que se analizan la modalidad de gestión y liderazgo desde la concepción de educación inclusiva.

En relación a la accesibilidad hubo facilidad de acceso a la información por la relación laboral existente y la disposición manifiesta de la comunidad educativa en participar en la investigación. También se valora la colaboración de quienes desde otro lugar facilitaron las instancias de comunicación y acceso a la información, como el caso del plantel de adscripción en la entrega y recolección del consentimiento informado, datos de inasistencias, desafiliaciones. La comunicación con el equipo de gestión también fue fluida y abierta, ya que en ningún momento han escatimado o escondido información, facilitando el acceso a documentación y relevamiento de datos. No obstante, el período de ingreso para el trabajo de campo fue una limitante, ya que coincidió con el último mes del año lectivo.

3.2. Procesamiento de la información del cuestionario

El primer paso realizado fue la organización de la matriz de datos, recolectados éstos se elabora el libro de códigos, integrado por todos los ítems y los códigos asignados a cada categoría. En este registro la afirmación (SI) aplica favorablemente, el valor asignado es 3, si es desfavorable (NO) se adjudica el valor 1 y más o menos valor 2. Se designó el código 99 a los valores perdidos; son considerados como tal los casos que no contestan o marcan dos

opciones. Con estos datos y otros requeridos por el programa, (etiqueta, anchura, decimales, medida, nombre y rol) se llena la matriz de variables. Luego se incorporaron los valores obtenidos de las respuestas del cuestionario en la matriz de datos. A partir de estos registros se obtuvieron las medidas descriptivas de cada ítem y el informe de frecuencia, del cual surgió la siguiente información:

Tabla 3: Medidas descriptivas del ítem 1: En relación a los docentes

		Me comprenden y valoran.	Buscan diferentes formas de explicar un ejercicio cuando entiendo.	Reconocen mi esfuerzo y me alientan para superarme.	Integran temas que nos interesan.	Nos enseñan cómo estudiar y organizar las tareas.
N	Válido	32	32	32	32	31
	Perdidos	0	0	0	0	1
	Media	2,5625	2,8750	2,7188	2,3438	2,6774
	Mediana	3,0000	3,0000	3,0000	2,0000	3,0000
	Moda	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00
	Mínimo	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Máximo	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
	Suma	82,00	92,00	87,00	75,00	83,00

Elaboración propia

Fuente: Cuestionario

Interpretación de los datos estadísticos descriptivos: el nivel de valoración de las actitudes del profesorado para con el estudiantado es muy bueno en general. Es de destacar que la categoría más reiterada en los ítems de las columnas 1, 2, 3 y 5 es tres- la máxima- (muy favorable). La media también marca muy buena valoración en los mismos ítems Coincide con éstas que el 50% de las actitudes se ubican en el valor 3 y el 50% restante por debajo del 3 (mediana). En todos los casos calificaron con el valor mínimo (1) y máximo (3). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores elevados. Sobresale en la ponderación obtenida la actitud pedagógica-didáctica para la mejora del aprendizaje (92/96). Es significativamente menor la apreciación que se tiene sobre la integración de temas de interés del estudiantado, dato que se confirma con la moda (2), la media.

Tabla 4: Medidas descriptivas del ítem 2: En relación a los compañeros

	Me apoyan cuando necesito ayuda.	Me interesa lo que le pasa a mis compañeros.	Cuando hay un problema lo resolvemos entre compañeros.	Me integro con niñas y varones en las diferentes actividades.	Me molesta esperar a un compañero cuando demora en terminar una actividad.
Válidos	32	29	32	32	32
N Perdidos	0	3	0	0	0
Media	2,4688	2,6552	2,3750	2,7500	2,4688
Mediana	2,5000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000
Moda	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Mínimo	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00
Máximo	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Suma	79,00	77,00	76,00	88,00	79,00

Elaboración propia

Fuente: Cuestionario

Interpretación de los datos estadísticos descriptivos: El nivel de valoración de las actitudes de los pares es favorable, correspondiéndose la más baja con ciertas dificultades de resolución de problemas entre compañeros y cierto desinterés de lo que les pasa a éstos. Este último aspecto refiere al grado de empatía entre pares, necesaria en un contexto de educación inclusiva. La moda es 3 en todos los ítems. Los ítems de columna 2 y 3 registran la valoración mínima (1), pero sí figura en todos los ítems el valor máximo (3). La media supera en todos los casos el valor 2,37, logrando mayor puntuación la integración entre géneros. Se percibe que en todas las situaciones que implican “comprender lo que le pasa al otro” están en un mismo rango de valoración. Este aspecto se relaciona con competencias socio-emocionales, necesarias para una convivencia saludable.

Tabla 5: Medidas descriptivas del ítem 3: En relación al liceo

	Nos da apoyo para mejorar en el estudio.	Llaman a mi casa cuando falto.	Se tiene en cuenta lo que los estudiantes opinamos sobre el funcionamiento del liceo.	Organiza actividades interesantes y divertidas	Crea espacios de participación para los estudiantes.
N Válidos	32	32	32	30	32
N Perdidos	0	0	0	2	0
Media	2,8438	2,0625	2,1875	2,5000	2,6563
Mediana	3,0000	2,0000	2,0000	2,5000	3,0000
Moda	3,00	3,00	2,00	2,00 ^a	3,00
Mínimo	2,00	1,00	1,00	2,00	2,00
Máximo	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Suma	91,00	66,00	70,00	75,00	85,00

Elaboración propia

Fuente: Cuestionario

Interpretación de los datos estadísticos descriptivos: La actitud del liceo hacia el estudiantado es favorable en general, si bien se percibe una diferencia significativa entre el apoyo que brinda para mejorar el estudio (91) y la preocupación de conocer la causa de la ausencia a clase (66), esta última comparte con el ítem de la columna 3 las medianas y medias más bajas. La categoría que más se repite es la 3 en los ítems de las columnas 1, 2 y 5, siendo en los otros ítems el valor 2. Se resalta que los ítems de la columna 1, 4 y 5 no han recibido valoración negativa (1), y sí valores máximos (3). El ítem 4 que valora la planificación de actividades interesantes (75) está 10 puntos por debajo que el ítem 5 que valora las propuestas de participación (85). Esta estimación se infiere, está relacionada con la falta de integración de la opinión del estudiantado sobre el funcionamiento liceal (70).

Tabla 6: Medidas descriptivas del ítem 4: En relación a sí mismo

		Participo en clase y expongo mis trabajos.	Me cuesta hacer las tareas si hay desorden en clase	Asisto a tutorías cuando necesito ayuda.	Falté mucho porque no quería seguir estudiando.	Estudio y hago las tareas porque quiero aprender.
N	Válido	32	32	32	32	32
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		2,3438	2,0313	2,0938	1,2188	2,5313
Mediana		2,0000	2,0000	2,000	1,0000	3,0000
Moda		2,00	2,00	3,00	1,00	3,00
Mínimo		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Máximo		3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Suma		75,00	65,00	67,00	39,00	81,00

Elaboración propia

Fuente: Cuestionario

Interpretación de los datos estadísticos descriptivos: Si bien en general la valoración es positiva hay dos ítems con marcado descenso en relación a los otros, el que refiere a la realización de las tareas si hay desorden en clase (65) y, falté mucho porque no quería seguir estudiando (39). Con relación a este último la tendencia negativa se interpreta como positiva, ya que existió muy poca intención de abandono, y quienes la tuvieron al momento de aplicación de la técnica están asistiendo al curso. Otro dato significativo es la media más baja (1,2188) de todo el cuestionario.

Con relación al desempeño de las tareas es un dato importante a trabajar con los docentes a quienes interpela por no lograr el clima áulico adecuado para que todo el grupo logre un buen desarrollo de la tarea.

La repetición de las categorías más altas (3) consta en los ítems que evalúan la asistencia a clase de tutorías y el cumplimiento en el estudio por el deseo de aprender; ambos aspectos se refuerzan uno al otro y se relacionan con el deseo de progreso, sin perjuicio de que la asistencia al espacio de tutorías no logra una valoración muy considerada. Todos los ítems registran valores mínimos y máximos.

3.2.1. Análisis integral e inferencias.

- Concuerda el índice de valoración que tienen las variables que involucra la opinión del estudiantado en: a) en relación al nivel de integración de los temas que le son de interés, al currículum oficial (75), b) las opiniones y sugerencias sobre el funcionamiento liceal (70) y c) en las propuestas de actividades consideradas interesantes (75). En los tres casos la moda fue 2. Sin embargo, se valora muy favorablemente la creación de espacios para la participación; esta diferencia genera interrogantes: ¿Qué impacto tienen los espacios de participación en la toma de decisiones institucionales?, ¿qué nivel de participación real tiene el estudiantado en la elaboración y propuestas que se desarrollan en el centro educativo?, ¿qué se entiende por espacios de participación?
- Las variables que evalúan las actitudes docentes fueron las más ponderadas, destacándose la búsqueda de estrategias para mejorar el aprendizaje (92) y las oportunidades que brinda el liceo para la superación del trayecto escolar (91). También estimada es la actitud de reconocimiento docente, del esfuerzo del estudiantado en el proceso de aprendizaje y en la valoración como sujeto. Ambos aspectos refieren al encuentro pedagógico y la confianza sobre el proceso del estudiantado en la trayectoria escolar, aspecto fundamental desde la concepción de educación inclusiva.
- Si bien las actitudes para con los compañeros tienen una tendencia favorable, las apreciaciones que realizan son inferiores a las que refieren a actitudes del equipo docente. Las de menor puntuación se relacionan con los temas de convivencia, valores y habilidades socio-afectivas para el relacionamiento con otros.
- Como se vio, la estrategia institucional de comunicación telefónica por inasistencia a clase del estudiantado, es poco valorada (66), convirtiéndose en la puntuación más baja del cuestionario. Es un mecanismo importante de carácter preventivo, además de estar previsto en el proyecto de seguimiento de trayectorias educativas de UCDIE, como protocolo de actuación. En centros educativos con baja presencia familiar y con problemas de desafiliación y repetición es esencial dicha estrategia para el vínculo con las familias.
- La variable que aborda las actitudes del estudiantado para con ellos mismos, califica muy favorablemente el ítem sobre el interés de aprender; no así el aprovechamiento del espacio de tutorías y la participación en clase. Se infiere que las instancias de aprovechamiento pedagógico se dan a nivel individual con integrantes del plantel

docente, dada la valoración expuesta anteriormente. En contraposición es factible que posean escasas herramientas para decidir sobre las estrategias de aprendizaje y capacidad de valorar las oportunidades. Seguramente el núcleo familiar no haya podido transmitir las técnicas y/o habilidades por falta de experiencias escolares. De lo expuesto surge: ¿se enseñan técnicas y habilidades a nivel institucional que incentiven el aprovechamiento de los espacios pedagógicos del centro educativo, o queda a elección y motivación de la población?, y ¿se ha trabajado este tema con el equipo docente?

- Se devela la dificultad de trabajar en clima de desorden, la lectura es positiva en tanto hay un reclamo de condiciones para promover el aprendizaje. Este aspecto cuestiona el desempeño docente, que no logra crear entornos áulicos propicios para el proceso educativo. Otra posible causa puede ser la falta de motivación del estudiantado que llevan a estas situaciones de desorden. De lo expuesto surge la interrogante: ¿El clima áulico es una preocupación central a nivel docente? Estas son algunas interrogantes a indagar.
- Si bien se entregó al 100% del estudiantado la nota por el consentimiento informado, sólo fue devuelta el 36,26% (33), 32 (35,16%) aplicaron la técnica, no siendo autorizado en un caso (1,10%). Este aspecto está en consonancia con la baja presencia familiar, ya que las autorizaciones no fueron devueltas por la familia, a pesar de la solicitud realizada por el cuerpo de adscriptos y Dirección. Otro elemento que se considera puede haber incidido es la inseguridad de la familia ante los aspectos considerados en la técnica.

3.3. Análisis de datos cualitativos

Se presenta el análisis realizado a partir de la información obtenida en las entrevistas individuales y grupal, y del estudio de los documentos trabajados. Cada variable tiene categorías construidas a partir de las unidades de significados reducidas, las que fueron desarrolladas e integradas con información emergente de las diversas técnicas. Además, son conceptualizadas y analizadas a partir del marco teórico desarrollado.

3.3.1. Variable 1: Educación Inclusiva

El concepto educación inclusiva si bien ha sido desarrollado en el marco teórico, se reitera a efectos del análisis de la variable. Se entiende por educación inclusiva un proceso orientado a responder a la diversidad del estudiantado, incrementando la participación y

reducción de mecanismos de exclusión en y desde la educación. Está relacionada con las trayectorias educativas y con las evidencias de los logros de aprendizaje (UNESCO, 2012).

Del análisis de las entrevistas grupal e individual surgen las siguientes categorías:

Integración/Inclusión

Es recurrente en el equipo docente participante de las entrevistas utilizar indistintamente los términos integración/inclusión. Se transcriben algunos ejemplos:

“Educación inclusiva me parece que va por el lado de integrar, incluir a toda la diversidad [...]” (participante del grupo focal). La respuesta dubitativa deja al descubierto la falta de claridad conceptual sobre los términos integración e inclusión, que son expresados indistintamente. Además, el único concepto que se incorpora asociado con la inclusión es el de diversidad. Como se expuso en el marco teórico, la definición del término educación inclusiva, encuadra y orienta las prácticas educativas y la visión de centro que se quiere alcanzar; por ello es tan importante la discusión y acuerdo en el centro educativo (Echeita y Aincow, 2011). Al no existir indagación personal ni reflexión colectiva sobre el tema, se desconoce la diferencia que conllevan los procesos de integración e inclusión.

Otra visión del tema se refleja en la siguiente expresión: “Nosotros recibimos alumnos en la Institución educativa pero después que los recibimos, ahí vemos que es lo que pasa” (POP). Se infiere de la expresión la ausencia de acciones orientadas para el logro de la cultura inclusiva, desde un plan institucional orientador. Se desprende la acción de acogida, pero queda un vacío entre el ingreso y la trayectoria educativa al comienzo del curso. El enlace entre los dos subsistemas (Primaria y Secundaria), es esencial debido al cambio de las condiciones organizativas, que conllevan demandas socio-emocionales. ¿En qué momento del proceso y quiénes las plantean?

Estrategias pedagógicas que atienden a la diversidad

Se consideran de esta manera todas las propuestas educativas que eviten procesos de exclusión y que promuevan acciones que faciliten los procesos de aprendizaje en contextos de respeto por la diversidad y de convivencia saludable.

Trabajar en y con la diversidad implica que la propuesta pedagógica brinde diferentes caminos para que todo el estudiantado acceda al aprendizaje con éxito. La organización y dinámica de la clase cambia, es más flexible con diversas actividades en simultáneo. A nivel docente es recurrente el tema de las adecuaciones curriculares, como un aspecto central asociado con la atención a la diversidad. Si bien en el discurso se reconocen diferentes formas

de manifestación de la diversidad, el énfasis se pone en quiénes presentan alguna dificultad de aprendizaje, o bien no han adquirido habilidades, conocimientos esperados para el nivel. Se visualizan diversos puntos de vista en el plantel docente participante de la investigación. Algunas voces lo manifiestan así:

“[...] una parte muy gruesa es detectar lo que necesitan cada uno de ellos, creo que ahí es un trabajo bastante arduo” (participante del grupo focal). Desde esta perspectiva hay una preocupación de conocer las necesidades y de reconocer las capacidades de cada joven, para así elaborar las estrategias de enseñanza adecuadas. De esta manera se contribuye a dar una respuesta personalizada a las necesidades, concepción coherente con la desarrollada en la investigación.

“[...]determinados alumnos tienen adecuación curricular, [...] entender que hoy en día hay una diversidad [...]” (POP). En la expresión “determinados alumnos” subyace la discriminación de lo diferente, no obstante, la docente reconoce e identifica la diversidad en el centro educativo. La adecuación curricular es considerada como una herramienta de apoyo y seguimiento del proceso de aprendizaje, elaborada a partir de las características del estudiantado. En la siguiente expresión se visualiza una concepción diferente:

“[...] partir del nivel más bajo que tengas, y planificarla en función de eso [...]” (participante del grupo focal). Está presente la concepción de que atender la diversidad es que todos logren concretar la tarea a partir de un único nivel de complejidad. Esta concepción es homogeneizadora, ya que no respeta la capacidad y habilidad personal, tampoco desafía las posibilidades personales, ya que se impone un límite para quienes podrían avanzar en su nivel de aprendizaje. Se contraponen con la perspectiva a la que se adhiere esta investigación. Sin embargo, observamos otra postura diferente a la anterior:

“[...] también tenés a esos chicos que necesitan por encima, porque si resuelven rápido se desmotivan [...]” (participante del grupo focal). Desde esta perspectiva el abanico se amplía, atender todas las necesidades y diferencias, es la forma de potenciar la capacidad y habilidad de cada uno y de enriquecer al grupo. En relación al tema, Santos (2006), afirma que no hay educación si no se produce un ajuste de la propuesta a las características del educando, sólo se concreta cuando cada individuo se desarrolla al máximo según sus posibilidades.

Las diferentes afirmaciones reflejan concepciones disímiles sobre cómo abordar la atención a la diversidad, consecuencia de la ausencia de orientación desde la organización del centro educativo. Queda evidenciado que cada integrante del plantel docente trabaja según su punto de vista; situación que perjudica la mejora del aprendizaje por no generarse las condiciones organizativas propicias para dar respuesta a la diversidad. Para evitar este desajuste es fundamental que quienes se desempeñan en el cargo de gestión impulsen culturas y promuevan las condiciones de la organización, para que se desarrollen las actividades tendientes a la sustentabilidad de un proyecto integrador e incluso a nivel institucional (Santos, 2006; González, 2008).

El estudiantado participante del cuestionario realiza muy buena valoración de la actitud docente que busca diversas estrategias de enseñanza para facilitar la comprensión de los temas enseñados; como también de la actitud comprensiva y el reconocimiento que tienen en relación al proceso que realiza el estudiantado. Dicho reconocimiento concuerda con lo dicho por algunos integrantes del equipo docente que manifestaron elaborar estrategias pedagógicas para atender la necesidad y potencial personales.

La formación docente para la mejora de la práctica profesional

Se considera como imprescindible que la formación profesional se base en un enfoque educativo que enfatice el pensamiento reflexivo, la actitud de apertura, fundamento de las estrategias pedagógicas que se desarrollan, trabajo interdisciplinario, y competencias para el desarrollo profesional en la educación en y para la diversidad (Devalle y Vega, 2006).

El equipo docente tiene como reto profesional dar respuestas pedagógicas a poblaciones con características diversas y problemáticas variadas. El conocimiento y comprensión de esa realidad es fundamental para la planificación de propuestas educativas que contengan emocionalmente, y se adecuen a las posibilidades e intereses del estudiantado. Se reitera la percepción de carencia en la formación, entendiendo a ésta como conocimientos, habilidades y desarrollo de competencias para desempeñar la tarea y responder a la demanda institucional, como se expresa:

Con relación a la elaboración de las adecuaciones curriculares aparece: “[...] me resulta muy difícil [...] creo que vienen de un formato con una terminología, conceptos que honestamente no sé si los docentes estamos preparados para hacerlo” (participante del grupo focal). En la expresión surgen dos aspectos: a) dificultad de comprensión de una terminología

que proviene de otra área como es la psicología y b) la percepción de imposibilidad de responder a la demanda, ante lo que se solicita una guía, como se corrobora en: “[...] algo que nos guíe un poco, de cómo registrar, observar las dificultades [...]” (participante del grupo focal).

Quizás el equipo docente tenga una representación de lo que se espera de su tarea que no es tal; como consecuencia, surge “temor” a no responder a la “exigencia”, lo que generaría una actitud inhabilitante y una demanda reiterada. Se infiere también, ausencia de recursos para atender esta nueva realidad, la que exige búsqueda y estudio personal y colectivo de comprensión de los aspectos a los que se hace referencia. Esta demanda tiene como posible causa la exigencia profesional que requiere elaborar propuestas de atención a la diversidad para quienes fueron formados como docentes educados en la homogeneidad (Cantero y Celman, 2001).

Las expectativas que, a nivel docente se tenga en relación al proceso de aprendizaje del estudiantado, es un factor que actúa como estímulo u obstáculo en el acceso a aquél; tal se refleja en: “[...] entender que no era el alumno, sino que era el posicionamiento que teníamos nosotros frente al problema del alumno [...]” (Directora). A partir de este momento se crea otra posibilidad de comprender la realidad, al cambiar la perspectiva del problema. También asigna al estudiantado un lugar diferente al de dificultad. Esta nueva mirada genera otra posibilidad no contemplada y crea alternativas de nuevas estrategias al construir una interpretación diferente.

Recursos y apoyos para el aprendizaje y la participación

Se entiende por apoyo para el aprendizaje a todas las actividades que acrecientan la capacidad de un centro para responder a la diversidad del estudiantado. Las actividades de apoyo pueden tener diversas características, aunque el objetivo común es buscar metodologías para facilitar el acceso al aprendizaje. Por ello es parte integral de la enseñanza. Aunque la mayor responsabilidad de la coordinación del apoyo recae en un número limitado de personas, es un aspecto central que involucra a todo el centro (Booth y Ainscow, 2002).

Las actividades de apoyo involucran a actores, con diferentes roles y responsabilidades en relación a la trayectoria escolar (equipo docente, familia, pares), quienes tienen que involucrarse para potenciar el proceso. Existen actividades consideradas de apoyo, las que tienen impacto positivo en la mejora de aprendizaje y en la participación. Algunas orientadas

y desarrolladas por docentes, como se refleja en: “[...] el Prof. de APTE entre a clase .. y trabaja con aquellos alumnos que les cuesta venir, [...]” (POP).

La propuesta explicitada, permite apoyar durante la clase a quiénes requieran acompañamiento durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es una instancia que alienta el trabajo en dupla docente, con la riqueza que tiene el intercambio entre pares. Existen acuerdos sobre la importancia de habilidades transversales a todas las asignaturas como surge en la expresión: “Todas las estrategias que involucra la lecto-escritura [...] equipo de tutorías y profesora de APTE y los espacios de recreación [...] resultado en cuanto al estímulo y creatividad [...]” (Directora).

En la manifestación transcrita anteriormente, se visualizan dos tipos de actividades: una refiere al desarrollo de las macro habilidades lingüísticas y otras son de índole recreativa, que potencian el relacionamiento e integración. Ambas son complementarias por su especificidad. También se impulsan estrategias orientadas por docentes, pero desarrolladas por el estudiantado, como es el caso: “[...] los más avanzados que colaboren con los otros que van más atrás” (participante del grupo focal).

La propuesta antes planteada, potencia los valores inclusivos como la solidaridad, el compañerismo, el respeto a la diversidad y crea alianzas entre el estudiantado y el que orienta el proceso de desarrollo de tareas (ambas partes aprenden del proceso y afianzan competencias en cada rol). Otra actividad diferente, es la participación y decisión del estudiantado en relación a resolución de situaciones, tanto a nivel organizativo como de resolución de problemas para el desarrollo de proyectos, como se ejemplifica en esta otra participación: “[...] proyecto de huerta [...] el estudiante de agronomía [...] los alumnos crearon sus propias herramientas para el riego [...]” (Directora).

Se promueve la resolución de situaciones cotidianas, como se manifiesta: “[...] tenemos que resolver porque el texto lo tienen que tener, porque si no, no podemos trabajar [...]” (participante del grupo focal). Así, se promueve la solución en grupo de una limitante real, estimulando estrategias colaborativas entre pares, la creatividad y optimización de recursos existentes en el contexto; valores que sustentan la educación inclusiva.

El estudiantado valoró muy bien la creación de espacios de apoyo para el aprendizaje, y de participación (como consta en el análisis del cuestionario), apreciación que concuerda con

la que posee el equipo docente. Dichas instancias desarrollan diferentes habilidades, competencias y generan aprendizajes para todos los actores y para la organización, gestándose un escenario donde todos aprenden, perspectiva planteada en el marco teórico.

Desarrollo de valores inclusivos

Colaboran a entender la inclusión, guían lo que se debe hacer y ayudan a comprender las acciones de otros, como la forma de enseñar, las actividades de aprendizaje, el trabajo en grupo. Además, generan un nivel de reflexión que favorece la construcción de una cultura institucional más colaborativa e inclusora, manifiesta en las diferentes dimensiones del centro educativo.

A nivel de estructuras los valores se reflejan y, también sustentan las decisiones y dinámicas de la organización y la modalidad de gestión. El enfoque del derecho a la educación se asocia con la igualdad de oportunidades. La tendencia de desafiliación del estudiantado es una preocupación, como expresa la docente: “[...] con la familia, charlamos sobre el tema de la importancia de porqué tienen que venir a estudiar, venir a la institución educativa” (participante del grupo focal). De allí que estrategias de acompañamiento y sostén de la trayectoria escolar en contexto vulnerable, tienen efecto si se proyecta y diseña con la familia, ya que la elección de las oportunidades depende en gran medida de su capital cultural (Dussel, 2004).

Los valores también están presentes en acciones: “[...] dialogando, las cosas se solucionan, ... es una zona complicada, las cosas no siempre se solucionan o se buscan solucionar de la mejor manera [...] y también a través de: [...] estar atento al cuidado del otro [...]” (POP). Se deduce de las expresiones, que en el liceo se promueven mediaciones y formas de relacionamiento interpersonal, diferentes a las habituales en el contexto; el diálogo y la no-violencia, son los mecanismos que se impulsan para pensar y pensarse en y con la comunidad. También se integran aspectos que trabajan la sensibilidad personal y de los demás, así lo manifiestan las expresiones anteriores.

La inclusión requiere de la permanencia, participación del estudiantado para que acceda al aprendizaje; la siguiente manifestación demuestra inquietud: “[...] también influye el tema del seguimiento que nosotros le damos al alumno [...] por qué vino tarde, por qué no vino [...]” (participante del grupo focal). En el discurso se refleja preocupación por la ausencia del estudiantado, expresión que tiene dos lecturas: a) se relaciona con fomentar la

responsabilidad y cumplimiento de asistencia para la formación y, b) se relaciona con el predominio de la lógica de presencialidad como única posible para el acceso al aprendizaje.

Por otra parte, coinciden nuevamente las percepciones del equipo docente y del estudiantado en relación a la preocupación del primero por el proceso de aprendizaje; no es igualmente estimada la demostración de interés a nivel institucional ante la ausencia a clase, ya que es la categoría menor valorada del cuestionario.

En síntesis, en la presenta categoría se visualizan diversos discursos y formas del accionar docente con relación a los valores inclusivos. Algunos de sus integrantes promueven estrategias de enseñanza que estimulan la colaboración entre pares y el respeto en la comunicación; la participación del estudiantado en diferentes espacios y el trabajo con la familia, a quienes se ha orientado en el proceso de formación de su prole. La integración de géneros y el apoyo que reciben de parte de los pares del grupo, son dos actitudes muy bien estimadas por el alumnado. No obstante, se constata poca tolerancia ante la diferencia de ritmos en el proceso de aprendizaje. Este aspecto ameritaría intervención del plantel docente para impulsar una perspectiva colaborativa y sensible sobre el tema de la diversidad.

Por otro lado, se afirma la presencia de mecanismos exclusores que afectan seriamente los valores de convivencia y la coherencia entre el discurso y práctica de la mayoría de los actores del liceo. Por ello es importante consensuar qué valores inclusores guían y sostienen el proyecto de centro y de qué manera se trabaja en las distintas dimensiones de la institución. Cobra relevancia la elaboración de normas de convivencia con participación de toda la comunidad.

3.3.2. Variable 2: Gestión institucional.

A nivel teórico es relevante clarificar la concepción de gestión institucional desde la cual es analizada la información recabada en la investigación. Aunque desarrollada en el capítulo teórico antes expuesto, se reitera para que se visibilice en el análisis. La gestión escolar se caracteriza por ser un proceso interactivo e intersubjetivo situado en un ámbito organizacional con especificidad pedagógica que requiere orientación de dinámicas grupales, e interpersonales, que tienen intencionalidad para la satisfacción de determinados logros (Cantero y Celman, 2001). Si bien es esperable que los logros se refieran a lo pedagógico, pueden en ocasiones centrarse en otro nivel, por ejemplo, el asistencial. Del proceso de investigación surgen las siguientes categorías:

Perspectivas de los docentes sobre la gestión institucional

El núcleo de la gestión reside en procesos intersubjetivos que implican a las personas que interactúan, y que tienen una meta que busca cambiar la realidad. Las formas de relacionamiento y modos de comunicación son importantes para la construcción de procesos de trabajo, de decisión, resolución de situaciones y elaboración de nuevas alternativas, además de ser constructoras del clima institucional.

Los actores coinciden en la percepción de buen clima institucional, considerado como factor facilitador para el logro de acuerdos y dinámicas de trabajo. La dimensión del liceo es ponderada como un aspecto que facilita, pero no determina, el buen relacionamiento entre el grupo de adultos, ya que se vislumbra en los discursos la existencia de conflictos en la interna del equipo docente. Por otro lado, se hace referencia a la “cultura de la comunicación” entre “docentes estables”; quedan así discriminados del proceso “los otros”, docentes nuevos o no estables en la institución. Surgen interrogantes como: ¿qué procesos se promueven para la cohesión de todo el grupo docente?, ¿en qué medida esta diferencia obtura procesos de inclusión en el centro? Se exponen opiniones de los adultos participantes en las entrevistas:

“Hay procesos culturales colectivos del plantel docente estable que facilita la integración dinámica [...] hablo de la cultura de la comunicación entre pares dentro y fuera de la institución”. (Directora). En la cita se develan tres aspectos que refieren al nivel de cohesión del grupo docente: a) historia vincular entre integrantes del grupo, b) proceso de integración que depende de las dinámicas naturales de quiénes tienen más permanencia y, c) ausencia de liderazgo para dinamizar la consolidación del profesorado hacia una meta como elemento integrador y orientador de propuestas para la concreción de objetivos institucionales. En la siguiente intervención aparecen otros actores y procesos que refieren a la dinámica institucional:

“[...] una buena comunicación ... podemos hablar, llegar a acuerdos, podemos mediar y se hace que se viva en un clima agradable de trabajo [...] el pilar fundamental son los alumnos [...]” (POP).

La expresión anterior, hace referencia a procesos que combinan diferentes formas de comunicación: el diálogo, la confrontación y la negociación, donde la centralidad está en el estudiantado. Se delatan diferencias, que se relacionan seguramente con diferentes concepciones, metodologías y perspectivas de logros del estudiantado. Estos aspectos están

presentes en la concepción de gestión institucional desarrollada en el marco teórico. En la siguiente expresión se incorpora la dimensión del centro como otro elemento:

“[...]la proximidad de este liceo en su pequeñez hace que... las cosas fluyan de otra manera, no siempre...los docentes nos involucramos en muchas cosas [...]” (participante del grupo focal). Queda explícito el involucramiento docente, esencial en la concepción de gestión como ética ya que implica compromiso y opción por convicción de una alternativa entre otras; concepción adherida y desarrollada en el Cap. 1 El compromiso se visualiza también, a través de la participación en actividades y proyectos pensados en crear nuevos entornos y experiencias educativas. Así, se manifiesta:

“Una fortaleza de esta institución es que se ha desarrollado un conjunto de actividades, institucionales, en equipo, coordinadas, paseos, proyectos, creo que en ese sentido se trabaja mucho [...]” (participante del grupo focal). Se valoran así las actividades institucionales que enriquecen el bagaje de experiencias, como el acceso a otros espacios culturales, y entornos de aprendizaje en circuitos diferentes a la cultura no escolar, (teatro, museos, actividades recreativas) que puedan enriquecer las perspectivas sociales, culturales de la comunidad, y también ser creadores de otras formas de expresión (Dussel, 2004).

Aunque emergen diversos aspectos de la concepción de gestión expuesta en el marco teórico, todas valoran el buen clima institucional como facilitador de la gestión. Por otro lado, se deduce la ausencia de coherencia e integración de las propuestas educativas entre las diferentes asignaturas y la convergencia para con el objetivo institucional. Así, se convierte en desafío, analizar la singularidad de las problemáticas de manera integral, sin perder las características de cada disciplina. El camino es la conexión entre quiénes enseñan a través del desarrollo de contenidos y habilidades en común de las diferentes disciplinas y la perspectiva institucional (Bourdieu, 2010).

La institución educativa como referente de la comunidad

La articulación entre el centro educativo y la comunidad genera espacios de intercambio y participación entre actores a nivel inter institucional y con la familia del estudiantado.

Es significativo el convencimiento que tienen los actores en considerar la institución como referente para la familia y el estudiantado. Por lo tanto, la institución asume un lugar de responsabilidad y compromiso, pero también es una cuestión de ética profesional en relación a qué y cómo se poseionan los actores en su rol. En la perspectiva de educación inclusiva la

inclusión implica relaciones entre los centros escolares y las comunidades (Booth y Ainscow, 2015). El liceo como espacio educador debe considerar el ofrecimiento de experiencias formativas para las familias y estudiantado con el objetivo de lograr mayor autonomía en la toma de decisión. Algunas expresiones lo ejemplifican:

“[...] cuando pasa cualquier situación que [...] tiene que ver con el afuera [...] nos informan lo que le pasó ... buscan un apoyo, ... tienen muy en cuenta lo que nosotros le decimos, [...] los padres plantean cosas que pasó en sus hogares y sienten como un referente a la institución educativa” (POP). Se percibe en el discurso procesos que involucran el conocer, comprender y valorar a los sujetos, sus culturas y dificultades. También se infiere que, de parte de las familias hay un reconocimiento de orientación a partir del lugar que tiene la institución como centro formador.

“[...] los liceos, [...] somos los referentes culturales, sociales y no podemos dejar de serlo debemos empoderarnos de nuestras situaciones, de nuestros roles y de nuestro protagonismo diario” (Directora). La institución aparece como referente de cultura, socialmente valorada, necesaria para crear nuevos horizontes y perspectivas del contexto en el cual se inserta el centro educativo; proceso que debe incluir y respetar la cultura que identifica a los sujetos de la comunidad.

“[...] a cada papá le dije algo positivo de su hijo me miraron como un bicho raro [...] después que terminé de hablar, cada uno esperó para hablar conmigo [...]” (participante del grupo focal). La visibilidad de aspectos positivos del estudiantado resignifica como sujetos con futuro a ellos y, la familia. También muestra otra perspectiva de comunicación, desde lo positivo y posible, que llega a dimensiones más profundas del sujeto como la autoestima y confianza en los menores. Terigi (2015) asocia la visibilidad de los sujetos con las condiciones de escolarización más personalizadas que prestan una mirada atenta sobre los procesos. Por lo que se refiere al estudiantado participante del cuestionario, se percibe muy valorado por el profesorado, aspecto que concuerda con el discurso de la docente.

Se ha manifestado a través de las expresiones analizadas la convicción que tiene la comunidad educativa de ser referente de la familia y estudiantado, a los que asiste, orienta, en situaciones en que algún integrante del núcleo familiar siente aflicción por vivencias que trascienden el espacio escolar. La planificación posibilita que la gestión integre y aborde

problemáticas que trascienden el ámbito pedagógico, aunque potencian el desarrollo integral como se expuso en la presente categoría.

Planificación de estrategias educativas y la organización institucional

La planificación de estrategias educativas desde el enfoque situacional parte de problemas reconocidos por la comunidad. Es un proceso de reflexión centrado en la discusión de los cambios, si son o no adecuados y cuál es su origen y a quién beneficia (Aguerrondo, 2014).

El relato de los docentes en la presente categoría, responde a diferentes niveles de responsabilidad y perspectiva de la planificación educativa. Se infiere la ausencia de definición y consecución de estrategias compartidas, ya que las instancias de intercambio, información, no garantizan la concreción posterior de acciones para la mejora las prácticas educativas, como se acuerda desde la definición de gestión y planificación teórica planteada. Algunas expresiones refieren lo expresado:

“[...] se hizo un plan de acción muy lindo [...] pero el tiempo no nos permitió instrumentarlo” (Directora). Se deduce que la concepción de la planificación se sustenta en un modelo centrado en la perspectiva tradicional que surge de un diagnóstico, a partir del cual se determinan acciones para la consecución una meta fija. La concepción de planificación situacional la cual se orienta desde Inspección, involucra al colectivo, por ser una herramienta de transformación de la situación, que se revela como problema. Se infiere que la imposibilidad de concreción del plan, a pesar del argumento esgrimido por la directora, se debe a la poca o nula participación en la reflexión y elaboración del mismo, causa no dicha pero actuada; además de falta de liderazgo para incentivar grupos de trabajo.

“[...] se ha reflexionado como cuerpo docente [...] el intercambio entre nosotros, ...estar al tanto de la problemática de algunos estudiantes [...] creo que después cada uno ha usado sus estrategias” (participante del grupo focal). Esta expresión afirma la inferencia expuesta, además revela el predominio de una visión individual y el desconocimiento de lineamientos acordados en y con el equipo docente y de gestión. La visibilidad de esta realidad debería re-direccionar las acciones ante las nuevas circunstancias. Por otro lado, se prevén lineamientos claros y precisos para determinar el apoyo del estudiantado, según las necesidades detectadas por el equipo docente. Surge del discurso la existencia de un protocolo de seguimiento, según se refleja en:

“...primero lo que hacemos es ver cuáles son las situaciones más problemáticas [...] se hace una derivación a tutorías, ... ellos van a EPI [...] los que tienen mayor necesidad, [...] lo derivamos a APTE donde hace un trabajo individual con la docente” (POP). Surge el espacio de tutorías como lugar prioritario a nivel institucional, aunque no es igualmente valorado por el estudiantado ya que no asisten a él cuando tienen necesidad de apoyo. Esta apreciación puede tener múltiples causas: a) la asistencia al espacio de tutorías exige mayor permanencia en el centro por el horario en que se desarrolla, b) las estrategias no atienden las necesidades del estudiantado, o c) tienen otros compromisos por los cuales no pueden asistir.

De lo manifestado anteriormente aparecen algunas interrogantes: ¿las acciones coordinadas entre el profesorado son por afinidad o responden a un plan a nivel institucional?, ¿cuáles son las verdaderas causas para que no se desarrollara el plan de acción?, ¿qué grado de involucramiento tuvo el plantel docente en la planificación?, ¿el plan tiene que ser lindo, o real, realizable y adecuado para la realidad?, ¿qué concepciones de planificación subyacen en las prácticas educativas? Estas preguntas son consideradas como disparadoras para la reflexión sobre el lugar de la planificación educativa en la gestión institucional.

El rezago como característica del contexto.

Se considera rezago cuando la persona tiene al menos un año extra edad para el grado, según la edad teórica. A estos tránsitos desiguales, por diferentes circunstancias de vida del sujeto se designa trayectorias no encauzadas (Terigi, 2015). La distancia entre las formas de transitar y, las trayectorias teóricas planificadas por el sistema escolar, generan en el equipo docente situaciones de incertidumbre y desconcierto con relación a la metodología de enseñanza a plantear.

Es recurrente en los discursos docentes la estimación del rezago como determinante del desarrollo de las habilidades cognitivas y macro habilidades lingüística, al mismo tiempo que, el momento evolutivo en que se desarrollan; considerándose este como factor que favorece o dificulta el proceso de aprendizaje.

El profesorado tiene una actitud atenta y una actuación preventiva para con el estudiantado con antecedentes de inasistencias (manifestación previa a la desafiliación). Hay quienes expresan desorientación acerca de las expectativas de logro apropiadas para el estudiantado, caracterizado por el rezago. Se enuncia una demanda y necesidad de orientación para reflexionar sobre el problema. La elaboración de preguntas que orienten la reflexión

colectiva quizás, sea una estrategia para impulsar la planificación educativa colaborativa. Una buena enseñanza necesita que formule nuevas y buenas preguntas. El proceso de construcción de las mismas requiere de una instancia reflexiva previa, a partir de la cual se puede aspirar a la coherencia entre lo que sabemos, pensamos y hacemos en nuestra práctica docente.

Al indagar las características del estudiantado de primer año de C.B. el plantel docente expresa: “La más importante es el rezago, [...] viene de otros tiempos, ...de la educación inicial, [...] ese rezago ha generado carencias y falencias que no han permitido el desarrollo de aquellas macro habilidades cognitivas [...]” (Directora). Así entendido, el déficit se coloca en quienes tienen trayectorias diferentes a las esperadas, tema analizado en el marco teórico. En tanto la institución educativa no cree nuevas oportunidades de aprendizaje, las diferencias se transforman en desigualdades en el proceso de escolarización. Esta mirada cuestiona y responsabiliza al centro educativo por no generar condiciones de equidad para el éxito escolar de toda la población estudiantil. Otras expresiones refieren a hábitos que son antecedentes de rezago:

“[...] las situaciones más problemáticas ...o aquellos alumnos que vienen ya con un tema de faltas o de rezago de la escuela [...]” (POP).

“[...] el tema del vocabulario que manejan, el problema para la lecto-escritura ... uno piensa en superar el nivel que ellos traen [...]” (participante del grupo focal). Se deduce desorientación de cómo trabajar a partir de las distancias culturales y sociales existentes entre el estudiantado y el equipo docente, constituyéndose en ocasiones como obstáculo para el encuentro pedagógico. Esta situación exige diversos movimientos: a) capacitación específica para abordar la situación; b) descentración cultural para decodificar pautas de comportamiento y, c) lógicas organizadoras de pensamiento, proceso que involucra aspectos valorativos, ideológicos y afectivos (Cantero y Celman, 2001).

De dichas expresiones se desprenden varios obstáculos para el acceso al aprendizaje: a) el hábito de faltar a la escuela; b) la perspectiva del estudiantado con déficit como consecuencias del rezago; c) abordarlo de manera individual y, d) la ausencia de un proyecto institucional que centre el rezago como problema. En tanto los discursos no sean analizados de manera crítica se dificulta constatar las valoraciones que subyacen en los mismos y actuar en consonancia para cambiar la realidad.

Barreras que interfieren en el proceso de aprendizaje

Son todas las manifestaciones (creencias, actitudes, discursos, prácticas) que impiden el ejercicio efectivo del derecho a la educación y a la participación del estudiantado. Están presentes dentro y fuera de los límites del centro escolar, pero el esfuerzo debe centrarse en eliminar las barreras presentes en los centros educativos. Orientar el centro hacia la educación inclusiva es un proceso, que implica develar y trabajar de manera conjunta para transformar los mecanismos de exclusión (Booth y Ainscow, 2015).

Se infiere dificultad de equipo docente en centrar la reflexión sobre las propias prácticas educativas; de esta manera se diluye la responsabilidad docente en tanto los obstáculos para el aprendizaje se colocan en el entorno, (estudiantado, institución y en la familia), conducta que dificulta la intervención. Tal es el caso de las siguientes expresiones:

“[...] hay pocos materiales [...]” (participante del grupo focal).

“[...] son los demás chicos que no tienen actitudes pertinentes en una clase ... noto que obstaculiza el proceso de enseñanza y aprendizaje [...]” (participante del grupo focal). En el discurso se evidencia que quién cumple la función docente no asume la responsabilidad de organizar la dinámica áulica para crear condiciones adecuadas para el desarrollo de las tareas; el desorden es considerado por el estudiantado como una dificultad para el aprendizaje (65/96, dato del cuestionario). Otra forma de manifestarse las barreras es cuando se sostienen discursos como:

“[...] se hace difícil luchar con ese ámbito donde vive, y así no se habla, así no se expresa o así no te sentás [...]” (participante del grupo focal). Se manifiesta una “lucha” entre las formas lingüísticas, recursos culturales, comportamientos del estudiantado y la que pretende transmitir la institución, desvalorizando así todo el bagaje que traen consigo. ¿Cómo incursionar en un proceso formativo sin desestimar lo aprendido en su contexto?

El funcionamiento familiar también es valorado como aspecto que obstaculiza el proceso de aprendizaje, queda expresado en: “[...] ellos son desorganizados en su tarea, ¿por qué?, por esto que hablé de familias tan disfuncionales [...]” (POP). En esta expresión se imputa la responsabilidad a la familia, cuando el nivel de intervención es menor. A pesar de ello es una oportunidad para que el centro sea referente, planifique talleres con padres que impulsen acciones de apoyo para la trayectoria educativa. Las familias en este contexto se caracterizan por escaso bagaje de experiencias educativas; limitante para acompañar el proceso

formativo, de sus descendientes. Esta realidad, interpela al centro educativo, quien debe utilizar herramientas que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje independientemente del nivel de escolaridad.

Por otro lado, se explicitan conductas observadas en las prácticas cotidianas, actitudes y desempeños profesionales que actúan como barrera del proceso de aprendizaje. Así lo expresan los actores: “[...] el ausentismo docente ... que hace que si el alumno no está motivado le cuesta [...]” “Hay clases que son caóticas” (POP). La comunicación es un factor esencial en la construcción del vínculo pedagógico y la socialización; sin embargo, hay formas y significados de acciones y mensajes que se convierten en mecanismos de exclusión. La siguiente situación manifiesta una actuación institucionalizada excluyente del espacio educativo: “[...] los alumnos con problemas de conducta, los estamos excluyendo continuamente [...]” (POP).

Anteriormente, se han analizado varias barreras del aprendizaje y de la participación, algunas denuncian desconocimiento al derecho a la educación, amparado por diversas leyes a nivel nacional e internacional, pero por sobre todo sustentado desde la ética profesional.

Presencia de la norma en las decisiones institucionales.

La legislación y las normas reglamentarias encuadran y orientan las actuaciones a nivel institucional; también garantizan el derecho, fundamentalmente, de quienes son menores de edad. Hay decisiones institucionalizadas que se repiten, sin reflexionar sobre el origen y las consecuencias que tienen en el desarrollo en esta etapa evolutiva; de esta forma se manifiesta:

“[...] si tiene 3 observaciones lo suspendo ... no sé de dónde salió ese disparate [...]” (POP). Estas acciones no están amparadas por la norma, pero tampoco son corregidas, a pesar que todos las notan; como consecuencia se perpetúan y se convierten en una barrera para el crecimiento. La ausencia de reflexión sobre estas prácticas, dejan al descubierto el aumento del nivel de vulnerabilidad desde el propio centro. Aquí, la mayor responsabilidad recae sobre quienes desempeñan el cargo de gestión, por ser responsables de liderar y orientar las actuaciones desde una perspectiva pedagógica orientadora de la formación de una ciudadanía responsable.

La afirmación: “Yo creo que no es la educación 100% inclusiva, estamos en una farsa que nosotros mismos queremos creer” (participante del grupo focal), refleja el convencimiento

docente en que este tipo de educación no se concreta. También se deduce una aceptación del hecho, aspecto que refiere a la omisión de la norma, y a la responsabilidad profesional por no crear estrategias que reviertan la situación para poder garantizar el acceso y la atención a la diversidad, camino hacia la educación inclusiva.

Un aspecto que no favorece el proceso de inclusión, es la escasa regularidad y sistematización del seguimiento de asistencia que realiza el centro como mecanismo para garantizar la permanencia y continuidad escolar. Dicho dato surge en la variable menos ponderada del cuestionario aplicado al estudiantado de primer año C.B. El dispositivo está prescrito y valorado en el proceso de seguimiento de las trayectorias educativas por ANEP-CES por el impacto positivo constatado para la permanencia de la población estudiantil.

Afirmaciones tan radicales como las expuestas, se tienen que analizar para descubrir de qué manera cada actor es responsable de la situación. El punto de inicio para el cambio es pensar colectivamente cómo construimos condiciones para la igualdad, sin desconocer la diversidad existente. Solo a partir de la convicción de lo posible se inicia el camino hacia la educación inclusiva.

A modo de síntesis hay aspectos recurrentes que refieren a un estilo de gestión centrado en la autoridad del centro, la cual reconoce el problema a abordar (rezago) pero no posee el liderazgo para encauzar un proyecto colectivo con acciones consensuadas y evaluadas que permitan transformar la realidad. La ausencia del liderazgo pedagógico, de quién es responsable de gestión, se compensa en parte a través de acciones personales o de grupos reducidos de docentes que promueven actividades, acciones para la mejora del aprendizaje. Este vacío repercute en la cristalización de algunas prácticas exclutoras que surgen de la información relevada.

Igualmente relevante es reconocer y potenciar las fortalezas existentes: docentes que reconocen el proceso del estudiantado y buscan alternativas para que todos accedan al aprendizaje, protocolo de derivación a propuestas pedagógicas de apoyo, reconocimiento del centro educativo como referente de la familia y estudiantado, valoración del apoyo del centro para la mejora del aprendizaje y la apertura para espacios de participación y actividades extracurriculares de parte del estudiantado y del equipo docente.

3.4. Análisis de documentos:

Se consideran como documentos relevantes para la investigación el plan de acción, el proyecto de tutorías, el cuaderno de observaciones y el registro del espacio de coordinación. El análisis de documentos se realiza, teniendo en cuenta los criterios elaborados para tal fin, presentes en la matriz de análisis documental que se adjunta en el anexo 5 (p. 95).

Plan de Acción

Del análisis surge que los responsables de la elaboración fueron cuatro docentes y la Directora del centro educativo. La escasa participación e involucramiento del equipo docente en el proceso de elaboración alude a la colaboración espontánea como forma de trabajo. Así, se refleja el predominio de la tarea a nivel particular o en grupos reducidos, característica también enunciada y transcrita en la categoría *planificación de estrategias educativas y la organización institucional*. El profesorado participante deja entrever la ausencia de un proyecto conciliado, que oriente las acciones pedagógicas, presente en las estrategias de todo el equipo docente. En la medida que no haya una meta común los esfuerzos se disipan, o bien no convergen hacia una visión compartida.

En la redacción del proyecto hay coherencia entre el problema detectado (irregularidad e intermitencia en la asistencia del estudiantado), preámbulo de la desafiliación, y los objetivos y actividades propuestas, que buscan involucrar a toda la comunidad educativa en el seguimiento de la trayectoria educativa del estudiantado en riesgo. La propuesta estaba planificada para el período de setiembre a diciembre, no contemplando la actuación preventiva. El dato más significativo es que el plan de acción no se desarrolló como consta en la entrevista con la directora, cuyo extracto figura en la página 66.

De lo expuesto se deduce escaso o nulo liderazgo pedagógico de quién desempeña el rol de dirección, que se refleja en la imposibilidad de articular acciones para transformar el problema de intermitencia a clases en un contexto caracterizado por el rezago. La gran ausencia es la identificación colectiva del problema, cuyo eje debe estar en el centro de todas las prácticas educativas. La carencia repercute en el alcance de las acciones.

En un contexto caracterizado por el grado de vulnerabilidad socio-cultural, todos los espacios y tiempos institucionales deben transformarse en motor del desarrollo profesional y organizacional en pos de la mejora de las trayectorias educativas del estudiantado. Aunque es un elemento considerado, hay demanda de formación para la elaboración de adecuaciones

curriculares; develando la distancia entre las orientaciones recibidas y las necesidades sentidas del equipo docente.

Proyecto de tutorías

El proyecto de tutorías se desarrolla desde el año 2014, momento en que se instrumenta en el CES, como una estrategia orientada a fortalecer los dispositivos de inclusión educativa (Artagaveytia, 2016). Es un espacio orientado a generar instancias de estudio y acompañamiento del proceso de aprendizaje a nivel de macro habilidades en general y de las disciplinas en particular (marco del proyecto CES). El objetivo es crear nuevos entornos de aprendizaje, con estrategias de enseñanza diferentes, más dinámicas y atractivas. Además, son más personalizadas por desarrollarse en un contexto grupal reducido que facilita atender la diversidad del estudiantado. Para ello se han realizado cursos de formación para docentes, material bibliográfico de apoyo, cajas de herramientas y sistema de seguimiento del proyecto.

El proyecto también brinda una partida de gasto anual para tres áreas: alimentación, vestimenta y útiles. A nivel de alimentación se ofrece una merienda a todos los asistentes al espacio y a quienes tienen condiciones de mayor vulnerabilidad se hace entrega de ropa o calzado y útiles para las tareas. Teniendo en cuenta el contexto este apoyo es significativo para el estudiantado asistente.

En primer año C.B. las asignaturas con docentes designados para tal fin son: Inglés, Ciencias Físicas, Historia y Geografía. Si bien el proyecto atiende a los tres niveles de C.B (125 asistentes), se analizarán los resultados correspondientes a primer año C.B que corresponde a 52 asistentes (41.6 % del total matriculados). De 91 jóvenes matriculado en primer año C.B., 52 (57%) asisten al proyecto de tutorías, 35 (67.5%) obtienen la promoción del curso en el mes de diciembre 2017, 8 fallo en suspenso (15,4%), y 9 (17,3 %) repetidores. En la reunión confirmatoria del mes de febrero 2018, los datos relevados son: el 50 % que tenía fallo en suspenso promueve y el otro 50% repite. Resultado final de primer año C.B. año lectivo 2017: 75% de promoción y 25% de repetición.

Coincide la valoración del estudiantado con relación al aprovechamiento de tutorías (67) con el porcentaje que asiste a dicho espacio (57,14%). Teniendo en cuenta el contexto y las características explicitadas por el equipo docente y la Dirección, se esperaría mayor asistencia en este espacio. Se infiere que algunas causas podrían deberse a la necesidad de

cuidar a familiares menores de edad o adultos mayores, a otras actividades personales o a que se acceda al apoyo en otros espacios institucionales, como surge del cuestionario.

Cuaderno de observaciones

El equipo de adscripción de cada turno realiza el registro de problemas de conducta en el cuaderno de observaciones. En el primer turno se divide el cuaderno en tantos estudiantes como integrantes del grupo, por lo cual se visualiza el proceso de manera personalizada. Con posterioridad al registro de observación, quién desempeñe el rol de adscripción mantiene una entrevista con quienes participaron en la situación. En caso que se considere pertinente, se concreta una entrevista con la familia. Se constatan en el cuaderno veintiuna observaciones individuales y una grupal, de las cuales doce son realizadas por la misma docente. Del total nueve tienen como causa la violencia verbal y/o física.

En el turno vespertino se plantea otra dinámica de trabajo. Las observaciones tienen una secuencia cronológica, se registran las situaciones de manera indistinta de ambos grupos. Se relevan dieciséis observaciones que involucran a cuatro estudiantes de primer año C.B. ¿En qué lugar queda el estudiantado cuya conducta desafiante no cambia con la sanción disciplinaria?, ¿este mecanismo no adjudica un lugar negativo ante el grupo y de baja autoestima personal? Son algunas interrogantes que surgen del análisis.

De los registros de ambos turnos se concluye: En primer lugar, en la mayoría de las anotaciones consta la fecha, el nombre del aplicador de la observación, asignatura que dicta, nombre del estudiantado involucrado y se relata en forma escueta la situación causante. Sólo un caso explicita acciones posteriores a la observación y la notificación a la tutora legal. En segundo lugar, se observa que las acciones sancionadas son de diferente tenor: falta de respeto al profesorado, tirar papeles en clase o agredir de manera verbal o física a pares; sin embargo, se aplica el mismo mecanismo, excepto una suspensión por tres días, que explicita la causa de la misma.

Debemos preguntarnos entonces: ¿cuál es objetivo de la observación?, ¿la observación por sí sola es correctiva?, ¿qué efectos se espera de dicho procedimiento?, ¿qué otros aspectos serían importantes atender y pensar en conjunto acerca de las acciones disciplinarias?, ¿el profesorado involucrado se considera parte de la situación que genera la sanción? Estas son algunas interrogantes acerca de un mecanismo que, de no cuestionarse su efecto se realiza en forma rutinaria sin tener en cuenta el lugar del sancionado.

Registros del espacio de coordinación.

Está estipulado por la Inspección del CES la sistematización del espacio de coordinación en dos niveles de registros: los temas tratados y la asistencia docente. Las anotaciones de los temas tratados fueron realizadas por la directora al comienzo del año hasta setiembre, momento que una docente asume la responsabilidad. Los registros se caracterizan (en ambos períodos), por ser una relatoría de lo tratado en dicho espacio: un primer nivel de trabajo de carácter informativo sobre diversos aspectos de la dinámica organizacional y de propuestas educativas de apoyo (entrega de boletines, organización de actividades finales, entre otras).

Otro nivel es el de intercambio de ideas y acuerdos sobre diversos temas, con énfasis en criterios de evaluación en diversas instancias del proceso. Se infiere de las anotaciones escaso grado de análisis crítico de las propuestas pedagógicas, y escasa coherencia de éstas con los discursos que emanan de otras técnicas. Por último, el nivel de concreción y elaboración de estrategias de enseñanza y de procesos que involucran la evaluación.

Globalmente se puede decir que los documentos analizados confirman los aspectos constatados en las entrevistas y cuestionario, así como de manera más específica concepciones subyacentes sobre la disciplina y posicionamiento de integrantes del equipo docente con relación al rol formador y derechos del estudiantado.

Como se ha expresado, el análisis de la información recogida se sustentó en el marco teórico desarrollado, el que se plasma en la conceptualización de las categorías, previo análisis de las mismas. Dicho marco permitió profundizar aspectos que subyacen en los discursos de quienes participaron en el proceso. Durante el desarrollo, se han relacionado las diversas categorías de las entrevistas y de otras técnicas desarrolladas, proceso que permitió el cruce de la información y enriqueció la mirada desde una perspectiva más integral. De ahí que, se constataran coincidencias, que potencian el desarrollo de conclusiones posteriores.

Conclusiones

En las páginas precedentes se han presentado evidencias y análisis de la información obtenida a través del cuestionario implementado al estudiantado de primer año C.B, grupo focal a docentes del mismo nivel, entrevistas individuales a personas calificadas y análisis de documentos. Como resultado surgen las conclusiones, que dan respuesta al objetivo general y a los específicos de la investigación reseñados en el desarrollo del trabajo, las que se desarrollan a continuación:

Antes que nada, es importante encuadrar el proceso que ha caracterizado el acceso al cargo de gestión del centro en el cual se desarrolló la investigación. Quién se desempeña como directora es nueva en la institución y en la localidad, además su permanencia fue por el año lectivo 2017. Esta realidad condicionó el proceso de elaboración del proyecto de centro o plan de acción y de la construcción del equipo de trabajo. La implementación y sostenimiento del mismo es un eje central en la dinámica institucional educativa para transformar los aspectos considerados como problemas a transformar.

La identificación del problema, requiere de instancias previas de conocimiento de la comunidad, contexto, relevamiento de información y contacto con la cultura institucional. Durante dicho proceso, es necesario abordar determinadas situaciones: acordar metas compartidas, seleccionar estrategias de abordaje, revelar las resistencias, analizar la viabilidad del mismo, aspectos desarrollados en el marco teórico. En el caso del liceo, coincidió el proceso de conocimiento del equipo docente y del contexto con la construcción del vínculo de confianza de la comunidad con la Dirección liceal.

Es posible que el aspecto antes enunciado y la falta de experiencia en cargos de gestión sean condicionantes de las dificultades para el desarrollo del plan de acción, ya que se requiere de habilidades y conocimientos técnicos para comprender y dinamizar a la institución. La construcción colectiva del plan de acción es esencial, ya que da sentido y orienta la vida del centro; afirma el compromiso de transformación del problema y potencia el trabajo colectivo por encima de la acción individual, características de un liceo que atiende a la diversidad.

A pesar que no se llevó a cabo el plan de acción, se desarrollaron diversas actividades orientadas a acompañar la trayectoria educativa y mejorar el proceso de aprendizaje de todo el estudiantado, a través de propuestas de apoyo más personalizado. La más destacada es el proyecto APTE, que se desarrolló bajo la modalidad de apoyo en el aula, mientras otro colega

dicta la clase. Esta experiencia es innovadora en el ámbito liceal, por dos causas. La primera, porque pocos liceos tienen designadas horas docentes para un proyecto de estas características; segundo, porque en el ámbito docente del CES, es poco habitual que colegas compartan el espacio áulico, a no ser que ambos estén dictando clase de manera conjunta. En general esta dinámica la realiza la figura del acompañante pedagógico, externo al centro educativo.

En cuanto al proyecto de tutorías es una modalidad de trabajo, dinamizada por quién desempeña el rol de POP. Aunque un grupo de docentes continúan en el proyecto desde su inicio, otros se integraron al mismo recientemente, por lo cual se acompañó el proceso de inserción a la modalidad de trabajo. Es un espacio valorado por el equipo docente por considerarlo de apoyo para quienes tienen dificultades de aprendizaje, discurso que difiere con el sentido del proyecto, que propone sea abierto a todo el estudiantado que desee asistir. Si bien no se niega a nadie el ingreso, esta diferencia de concepción estigmatiza el espacio y a quienes asisten, aspectos que se trabajaron desde la perspectiva del proyecto (Artagaveytia, 2016).

No obstante, es un espacio que potenció el aprendizaje de gran parte de quienes asistieron, afirmación que se evidencia en el porcentaje de promoción, (75%). Existen diferencias entre el Proyecto de Tutorías y el de APTE; se destacan: el tiempo de desarrollo a nivel institucional de cada una, la cantidad de horas de ambos apoyos, apoyo más personalizado en el proyecto APTE. Entre las coincidencias, se resaltan: ambas modalidades trabajan de manera personalizada, potencian las fortalezas del estudiantado, colaboran en el acceso al aprendizaje en un contexto grupal y buscan nuevas experiencias de enseñanza y aprendizaje.

La creación de proyectos interdisciplinarios, habilita el intercambio y estimula la colaboración entre docentes y profesionales de otras ramas y docente-estudiantado, como el caso de la huerta orgánica. Al mismo tiempo, incentiva el desarrollo de competencias y habilidades de diferentes disciplinas, la creatividad para la búsqueda de alternativas para la resolución de problemas y la sensibilidad que se potencia a través del contacto con el medio natural. La flexibilidad y contextualización de la propuesta, incitan la participación y la disposición del estudiantado incluso fuera del horario liceal, como se constató en una visita al centro.

Además de las propuestas impulsadas por el equipo de gestión y docentes, existen aquellas de iniciativa individual, compartidas con los colegas en el espacio de coordinación. Se caracterizan por estimular la participación y el aprendizaje a través de diversas actividades

que acrecientan las posibilidades de la autonomía en el estudio. La resolución de problemas como estrategia pedagógica presenta desafíos de diferentes órdenes, pero todos generan un proceso cognitivo, ejemplos manifestados por docentes que impulsan la mejora del desarrollo de la actividad áulica, transferencia e integración de saberes o conflictos vinculares que ameritan mediación.

La tutoría entre pares es una estrategia de aprendizaje colaborativa, promovida y orientada por algunos integrantes del equipo docente y valorada por el estudiantado. Esta interacción desarrolla capacidades socio-emocionales y cognitivas esenciales en la educación inclusiva. Valoradas igualmente son las salidas didácticas, que crean nuevos entornos de aprendizaje, diferentes por el contexto y el objetivo que persiguen, además de facilitar el acercamiento a otros circuitos culturales. El estudiantado contribuye en la organización de estas propuestas, convirtiendo la experiencia en espacio de participación de sus procesos de formación. Sin embargo, se deduce una sobrevaloración de actividades y salidas que habría que indagar en qué grado potencian el aprendizaje e incrementan la motivación.

Al mismo tiempo, se crearon espacios específicos de participación del estudiantado, como la elección y reunión de delegados de clase. El proceso de delegación crea responsabilidad para con el grupo y comunidad. Estas instancias promueven el debate, argumentación, el consenso y amplían la red social y la integración al colectivo escolar. Así, se convierten en espacios formativos que aportan elementos y habilidades para la convivencia y desarrollan comportamientos democráticos y de afirmación de valores inclusivos. A pesar de la existencia de los mismos, el estudiantado no visibiliza sus aportes en las decisiones del centro.

En suma, y a pesar de lo señalado, se impulsaron acciones para la participación y el acceso a experiencias que enriquecieron y desarrollaron habilidades de diversas áreas de la persona, todo lo que colaboró en el acceso al aprendizaje y la convivencia. Algunas fueron promovidas y coordinadas por parte del equipo docente y de gestión, otras desarrolladas individualmente, pero todas tuvieron la intención de potenciar la participación y el acceso al aprendizaje. A causa de ausencia de un proyecto orientador, no hubo posibilidad de visualizar y concretar las transformaciones necesarias para una mejora institucional.

Por otra parte, *se constataron barreras* que obstaculizaron la presencia del estudiantado en espacios de participación y de aprendizaje y que se manifestaron de múltiples maneras,

afectando al proceso de adaptación dirigido a una nueva etapa del sistema educativo. La detección tiene como objetivo eliminar las limitaciones del estudiantado en su tránsito educativo, a través de planificaciones colaborativas que involucran a toda la comunidad, aspecto desarrollado en el capítulo teórico. Se detecta una amplia gama de obstáculos que se organizan según tres criterios:

El primer criterio refiere a las dinámicas institucionalizadas. Se entiende como aquellas acciones y prácticas institucionales que se reiteran sin cuestionamiento, a pesar de no contemplar las normas vigentes y no estar sustentadas pedagógicamente. La expulsión de clase es la acción más reiterada por un pequeño grupo docente, con o sin sanción disciplinaria. Se aplica a un grupo reducido del estudiantado en varias oportunidades. Así, el aula deja de ser un escenario de convivencia, donde se reflexiona sobre las formas de estar y comunicarse con el otro. El docente en vez de priorizar la relación pedagógica manifiesta la relación de autoridad y abuso de poder, además deposita la responsabilidad en el sujeto aprendiente, a pesar de ser integrante del grupo.

Con la misma falta de lógica, se aplica la suspensión de un día de clase como consecuencia de tres observaciones, decisión que adolece de amparo reglamentario. Así, se convierte en un mecanismo que excluye a quienes poseen trayectorias escolares interrumpidas o rezago escolar, siendo la propia institución reproductora de desigualdad de oportunidades.

El segundo criterio incluye aspectos de desempeño profesional, conductas, argumentos o prácticas pedagógicas que interfieren negativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Una práctica habitual de algunos integrantes del equipo docente, es la inasistencia y/ o llegada tarde a clase. En una población caracterizada por el rezago, la discontinuidad del proceso de enseñanza dificulta afianzar hábitos de organización y prácticas de estudio. También afecta la convivencia y la dinámica institucional al movilizar actores para cubrir esos vacíos. Igualmente, relevante es la coincidencia entre docentes y estudiantado acerca de la repercusión negativa que tienen las clases desordenadas y poco motivantes para el desempeño del grupo.

Acerca de las adecuaciones curriculares, surgió la demanda de apoyo ya que se manifestó dificultad en la elaboración de aquéllas, por ejemplo, en la descripción de dificultades y potencialidades del estudiantado. El nivel de comprensión de estos aspectos repercutió en la elaboración, seguimiento y evaluación de las estrategias de enseñanza a integrantes del grupo-clase. También impactó en decisiones que se tomaron sobre el nivel de

complejidad y mecanismos cognitivos que se incentivaron en las tareas propuestas. De manera que son aspectos a considerar por la consecuencia que tienen en el proceso de adquisición y desarrollo del aprendizaje. El intercambio y análisis de estos elementos considerados, enriquece y potencia profesionalmente al equipo docente, y por ello la necesidad de generar un nivel de reflexión más profunda y crítica en el equipo de gestión y docente, además de crear espacios de profesionalización docente.

La escasa integración de la opinión y/o sugerencias del estudiantado en la toma de decisiones a nivel de aula e institucional, es factible que instalara desilusión y desmotivación de quienes creyeron tener espacios de participación. Aunque no se pudo profundizar el tema, es un aspecto que amerita ser evaluado entre los involucrados, en tanto la participación favorece la pertenencia de quienes formulan propuestas e impulsan iniciativas. Es un proceso formativo para una ciudadanía responsable; por ello se debió orientar y analizar la pertinencia de las opiniones. Contribuye en la construcción de sus propias trayectorias educativas, genera flexibilidad, contextualización y riqueza a nivel grupal e institucional.

Por último, el equipo docente participante manifestó diferentes concepciones sobre el término atención a la diversidad, explicitados en los relatos sobre las prácticas educativas. Es un aspecto que involucra la gestión del aula y del centro, por ello es conveniente analizarlo desde la perspectiva de gestión, más específicamente de circulación del conocimiento. De ahí que se introduce el tercer criterio: desafíos de la gestión.

Considerado y compartido el problema de rezago, se dedujo la ausencia de reflexión y discusión del equipo docente acerca de los ejes esenciales a priorizar para abordar el diagnóstico. La definición conceptual se asoció con trayectorias escolares intermitentes, abandonos, o repetición, componentes que signaron como negativa la situación. La planificación es la vía para pensar y elaborar de manera integral y articulada el centro, a través de acuerdos y convergencia de acciones hacia la meta-visión planteada, tema desarrollado en el marco teórico. Conlleva participación, responsabilidad y posicionamiento personal y grupal de la comunidad.

Por otra parte, en un contexto caracterizado por la vulnerabilidad, es posible que un riesgo sea el desvanecimiento de lo pedagógico por priorizar aspectos más relacionados con la asistencia a la población. Este desdibujamiento acompañó de forma latente y explícita expresiones analizadas que resultaron en bajas expectativas de aprendizajes. Por esto y por

centrarse en las urgencias, demandas y conflictos cotidianos surgió la dificultad de precisar expectativas de logros y evaluación de proceso.

Queda pendiente el desafío de crear *igualdad de condiciones* para una *desigualdad de partida*. Dicho proceso conlleva instancias de análisis técnico que requieren de conocimientos y formación profesional; también involucra una visión política sobre qué ciudadanos formamos y la dimensión ética que garantiza el derecho a la educación. La falta de continuidad del equipo de gestión y docente dificulta el sostenimiento del proyecto en el tiempo, y debilita la proyección a futuro desde una perspectiva de educación inclusiva, hoy no concretada.

Para concluir, se exponen los *resultados académicos* que provienen de dos fuentes: la primera, del proyecto de tutorías cuyo índice de promoción a febrero 2018 en primer año C.B. es de 75%, 25% repiten. El segundo se obtiene del Departamento de Planeamiento Educativo del CES, que registra en el año 2017 en el liceo donde se desarrolló la investigación: 77,78% de promoción del total del estudiantado de primer año de C.B.; 17,15 % por encima del año 2016 (60,63%). En consecuencia, a pesar de la existencia de aspectos a mejorar, hay una mejora significativa de evidencia de logros en 1er. año de Ciclo Básico.

En definitiva, en el centro educativo conviven diferentes formas de posicionamiento del rol docente y concepciones acerca de la educación en un contexto caracterizado por un liderazgo diluido, que dificulta la visión-meta del centro educativo. En el año a estudio coexistieron grupos de trabajo flexibles y articulados que plantearon como estrategia la enseñanza en proyectos, otros manejaron el poder del rol como forma de resolución de situaciones que no se lograron sostener pedagógicamente, por lo que el manejo de acciones excluyentes de determinado perfil del estudiantado se convirtió en una práctica rutinaria, visualizada pero no transformada.

Para acceder a una educación inclusiva es necesario profundizar el análisis y acceder al grado de conciencia crítica que fomente el encuentro profesional, para develar lo invisible o lo incomprendido aún. Así, se posibilitan cambios orientados a mejorar la capacidad de respuesta de toda la organización del centro educativo para atender la diversidad.

Sugerencias

Al término de la investigación proponemos tres sugerencias. La primera, se relaciona con la forma de acceso a cargos de Dirección. Se considera pertinente que quién desempeñe el cargo de Dirección por un año (como este caso) sea integrante de la comunidad educativa, ya que hay un tiempo de contacto, conocimiento del contexto y relacionamiento con la comunidad necesario para el logro de la planificación colectiva situada. La segunda, refiere a la formación en gestión en el encuadre del paradigma de educación inclusiva, ya que es necesaria la perspectiva conceptual y, con relación a dinámicas de liderazgo para promover prácticas pedagógicas que estimulen el deseo de aprender de todo el estudiantado. Íntimamente relacionada está la formación sobre autoevaluación institucional, eje esencial para la gestión en todas las dimensiones y más concretamente desde la perspectiva de la *educación inclusiva* aquí desarrollada en la investigación.

Referencias bibliográficas

- ANEP Sistema de información territorial en territorios socio-educativos Recuperado de: <http://www.anep.edu.uy/anep/iGestión> de las reformas educativas [anep-presento-trabajo-interinstitucional-para-abordar-estrategia-de-integración-en-territorios-socio-educativos](http://www.anep.edu.uy/anep/iGestión/index.php/component/content/article/96-noticias-old-2015/1504-anep-presento-trabajo-interinstitucional-para-abordar-estrategia-de-integración-en-territorios-socio-educativos).
- Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central (2016) La situación educativa en Uruguay. Síntesis al inicio de la Gestión-ANEP Proyecto de Presupuesto 2015-2019. Documento presentado por la ANEP en el marco del Proyecto de presupuesto 2015-2019-Montevideo: CODICEN.
- Aguerrondo, I. (Jul./set. 2014). Planeamiento educativo y complejidad. Recuperado de: [Http://dx.doi.org/10.1590/198053142910](http://dx.doi.org/10.1590/198053142910) 5 Cuadernos de Pesquisa Vol .44 (153) pp. 548-518.
- Aguerrondo, I. (febrero, 2018) Conferencia En Congreso sobre experiencias de acompañamiento a las Trayectorias educativas de liceos públicos y privados de Uruguay. CES-UNICEF Montevideo: Uruguay.
- Ainscow, M. (2001) Comprendiendo el desarrollo de las escuelas inclusivas: Recuperado de: [//www.researchgate.net/publication/266574049](http://www.researchgate.net/publication/266574049).
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional Revista de Educación Inclusiva, ISSN-e 1889-4208, vol. 5, (1), 2012 p.p. 39-49. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4105297>
- Anijovich, R. y Mora, S. (2012). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Artagaveytia, L. (2016). *Estrategias de enseñanza en el espacio de tutorías*. Montevideo, R. O. del Uruguay: CES-UNICEF.
- Blejmar, B. (2009). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Bolívar, A.; Yáñez, J.; Murillo, F. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. Revista Fuentes (14) pp.15-60. Recuperado de: Institucional.us.es/revistas/fuente/14/Firma%20invitada.pdf.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva*. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Recuperado de: http://www.ite.educacion.es/formacion/.../126/.../guia_indicadores_inclusiva_unesco.pdf.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva*. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. OEI –FUHEM (3° edición) Madrid Recuperado de: www.oei.es/IndexLibroAgosto.pdf.
- Bourdieu, P. (2010). *Capital cultural, escuela y espacio social* Argentina: Siglo Veintiuno.
- Fernández, J. Ma. y Hernández, A. (2013) Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos en Perfiles Educativos Vol. 35 (142), p.p. 27-41 Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13228832003>.
- Canet, G. (2009) Construyendo un concepto de Educación Inclusiva. Una experiencia compartida. En Aspectos Claves de la Educación Inclusiva p.p. 13-24 Recuperado de: <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>.
- Cantero, G. y Celman, S. (2001). *Gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Santillana S.A.
- Carletti, G.M. (2014) Hacia una escuela inclusiva: un aporte desde las estrategias de gestión. En Revista RUEDES, año 3 (5) pp. 27-44 Recuperado de: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/5540/carlettiruedes5.pdf.
- Carriego, C. (2007). *Gestión institucional* Caracas, Venezuela: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Constitución de la República Oriental del Uruguay (1967).
- Deneo Chiereghin, G. (2016) Perspectivas acerca de la inclusión educativa. (Tesis de Maestría) Universidad de la República Facultad de Ciencias Sociales. R. O. del Uruguay. Recuperado de: http://cienciassociales.edu.uy/unidadmultidisciplinaria/wpcontent/uploads/sites/6/2015/10/TESIS-GONZALO-DENEO_serie_tesis_maestr%C3%ADa_PP.pdf.
- Devalle, A. y Vega V. (2006) *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE Grupo Editor (1°ed.).
- Diccionario de la Real Academia Española (2018) Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=LqKFoJI>.
- Doménech, J. y Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona, España: GRAÓ Biblioteca de Aula.
- Duschatzky, S. (2007) Todo lo sólido se desvanece en el aire. En Duschatzky, S. y Birgin, A. (Comps.) *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de*

- turbulencia pp.127-149. Buenos Aires, Argentina: FLACSO Manantial.
- Dussel, I. (2004) Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En: Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. 2004. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel>.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente 1. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736956>.
- Freire, P. (1968). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo, R. O. del Uruguay: Tierra Nueva.
- Frigerio, G. y Poggi, M., Tiramonti, G.y Aguerro, I. (1994) *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Buenos Aires, Argentina: TROQUEL.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1998). *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires, Argentina: Santillana. Aula XXI.
- Gairín, J. (1998) Estrategias organizativas en la atención a la diversidad. Revista Educar. (22-23), p.p. 239-267. Recuperado en noviembre 2012 a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=82300>.
- Gairín, J. (2004) La dirección escolar como promotora de los planteamientos institucionales. En Ediciones Universidad de Salamanca (22) pp. 159-191. Recuperado de: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/.../La_direccion_escolar_como_promotora_de_1.pdf.
- Gentili, P. (2010). Tres argumentos acerca de la crisis de la educación media en América Latina” Artículo para Debate 7 de SITEAL *Universalizar el acceso y completar la educación secundaria*. Entre la meta social y la realidad latinoamericana” SITE IPE UNESCO Sede Regional Buenos Aires y OEI. Recuperado de: http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_debate07_20091111_gentili.
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y Política de la Esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu. (1° ed.).
- González, M. T. (2008) Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. En Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación Vol. 6 (2) pp. 82-98. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55160208.pdf>.

- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002) Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. y Haro, J. A. (Comps.) *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. El colegio de Sonora Hermosillo, Sonora, pp. 113-145.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista L. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Ed. Mc Graw Hill.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2017) *Informe sobre el estado de la Educación en Uruguay 2015-2016*. Montevideo, R. O. del Uruguay: INNEd.
- Lahire, B. (2009) Pensar la acción: entre la pluralidad disposicional y la pluralidad de contextos. En Tiramonti, G. y Montes, N. (Comps.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. (pp.13-21). Buenos Aires, Argentina: Manantial/ FLACSO.
- Ley General de Educación N° 18.437 (2008). Diario Oficial de la R. O. del Uruguay de fecha 16 de enero de 2009 N° 27654.
- Lovesio, B. (2017). Herramientas conceptuales para el diseño de una tesis II Documento borrador. Montevideo, Uruguay: FLACSO.
- Lopater, A. Ma. (2014). *La cultura docente ante el desafío del actual contexto. Una mirada sobre la Educación Media en la perspectiva de una educación más inclusiva de la diversidad*. Montevideo, R. O. del Uruguay: Grupo Magro.
- Martínez, B. (2005) Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social En Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado (1). Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART2.pdf>.
- Meo, A. (2010). Consentimiento informado, Anonimato y Confidencialidad en investigación social. La experiencia social y el caso de la Sociología Argentina. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (44), pp. 1-30. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id495950240001ISSN>.
- Monitor Educativo del Consejo de Educación Secundaria. Recuperado de: <https://www.ces.edu.uy>.
- Organización de Estados Iberoamericanos (2000). Declaración Mundial sobre educación para todos" Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" Jomtien,1990. Recuperado en: <http://www.oei.es/historico/efa2000jomtien.htm>.
- Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1999). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Málaga, España: Ed. Aljibe: 2º edición.
- Santos, M. Á. (2002) Organizar la Diversidad. En Cuadernos de Pedagogía (311) pp. 76 -80. Recuperado de: <http://educar.unileon.es/Antigua/Didactic/Temas/CP311024.pdf>.

- Santos, M. Á. (2006). *El Pato en la escuela o el valor de la diversidad* Recuperado de: <http://www.colectivocinetica.es/media/santos-guerra-el-pato-en-la-escuela-o-el-valor-de-la-diversidad.pdf>.
- Sautu, R. (2005). Todo es Teoría: objetivos y métodos de investigación. Recuperado en: <https://eva.udelar.edu.uy/mod/resource/view.php?id=194514>.
- Terigi, F. (2010, abril) La inclusión como problema de las políticas educativas, en *Quehacer Educativo*, Buenos Aires: FLACSO Argentina N° (100), pp. 74 al 77 Recuperado en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/flacso-ar/20171108062824/pdf_453.pdf.
- Terigi, F. (2015) Aportes sobre la investigaciones políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria La investigación sobre educación secundaria en Argentina. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/flacso-ar/20171108062824/pdf_453.pdf.
- Tinajas, A. (2008) La diversidad en un centro de Enseñanza Secundaria: Un estudio de casos Tesina para la obtención de Máster en Gestión y Dirección de Centros Educativos. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/9702/1/Antonio%20Tinajas%20Ruiz.pdf>.
- Tomlinson, C. A. (2009) *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción Para Las Necesidades Educativas Especiales. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF.
- UNICEF (2004), Proyecto Herramientas para la participación adolescente. Adolescencia con derecho a participar. Palabras y Juegos. Montevideo.
- UNESCO (junio, 1994) Declaración de Salamanca. Marco de Acción. Para las necesidades educativas especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y Calidad en: Salamanca: España. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF.
- UNESCO (2001) Declaración Universal sobre la diversidad cultural. Recuperado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>.
- UNESCO (2008). La Educación Inclusiva: El Camino hacia el Futuro. Conferencia Internacional de Educación. Documento de Referencia, del 25 al 28 de noviembre de 2008, UNESCO-BIE-CONFITED, 48/3, Ginebra. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf.

UNESCO (2009) Directrices sobre políticas de inclusión en la educación □ □ Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>.

UNESCO (2012-2013), Marco Estratégico de Trabajo Unesco, Oficina Regional De Educación Para América Latina y El Caribe Orealc/Unesco Santiago. Recuperado de:
http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP._Marco_Estratégico_UNESCO_Santiago_2012-2013.pdf

Viscardi, N. y Alonso, N. (2013) *Gramática(s) de la convivencia*. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay. Montevideo, R. O. del Uruguay: Administración Nacional de Educación Pública.

ANEXOS

Anexo 1. Pauta de entrevista

Pauta de entrevista corregida posterior al testeo

Fecha: Hora: Lugar: (ciudad y sitio específico)

Entrevistadora: Entrevistada: Género: Cargo:

Antecedentes: experiencia como directora de liceo

Introducción: descripción general del proyecto: La investigación indagará cómo se posibilita desde la gestión institucional condiciones pedagógicas que garanticen la educación inclusiva en el estudiantado de 1° año de Ciclo Básico. Para su concreción se trabajará con los docentes, registro documental, con los responsables a nivel de la gestión pedagógica y los estudiantes destinatarios de todas las acciones. Las a aplicar son: la entrevista, grupo focal para trabajar con los docentes, cuestionario dirigido a la población de 1 año y análisis documental.

Guía de Preguntas:

1. ¿Cómo es el relacionamiento entre los actores de la comunidad educativa?
2. ¿Qué características identifican al estudiantado de 1° año de Ciclo Básico del centro educativo?
3. ¿De las características enunciadas cuáles han sido trabajadas con el equipo docente? ¿Por qué?
4. ¿Qué acciones llevan a cabo para prevenir la repetición y desafiliación institucional?
5. ¿De qué forma trabaja el equipo docente para crear condiciones que favorezcan el aprendizaje y permanencia escolar?
6. ¿Qué significa para usted la educación inclusiva?
7. ¿Qué aspectos son imprescindibles para que exista educación inclusiva?
8. ¿Qué obstáculos para la participación y mejora del aprendizaje surgen en la institución?
9. ¿Cómo se manifiestan los obstáculos y de qué forma pueden reducirse?
10. ¿De qué forma se atiende las necesidades educativas evidenciadas de todo el estudiantado?
11. ¿Qué características tienen las estrategias pedagógicas con mayor impacto para la mejora del aprendizaje?
12. ¿Quisiera agregar algún aspecto no contemplado?

Anexo 2: Pauta de la dinámica Grupo Focal

Fecha: Duración de la sesión; hora de inicio y finalización

Datos de los participantes: género, nivel de formación.

Información del desarrollo de la sesión:

1. Información relevada

2. Actitud y comportamientos del grupo participante.

3- Guía de preguntas disparadoras.

1. ¿Cuáles son las acciones desarrolladas para guiar las trayectorias educativas y promover la mejora de los aprendizajes?

2. ¿Cómo fue el proceso de elaboración de estas?

3. ¿Qué entienden por estrategias pedagógicas inclusoras?

4. ¿Cómo atienden la diversidad del estudiantado?

5. En el caso de haber usado estrategias específicas ¿Qué impacto provocó el uso de estrategias específicas?

6. ¿Qué cabe entender por educación inclusiva?

7. ¿Desean agregar aspectos no contemplados?

Anexo 3: Cuestionario escala Likert**Carátula del cuestionario**

1° año Grupo: Turno:

Sexo:

El cuestionario busca conocer cómo te sientes en el liceo, si tienen en cuenta tu opinión y qué opinas del funcionamiento.

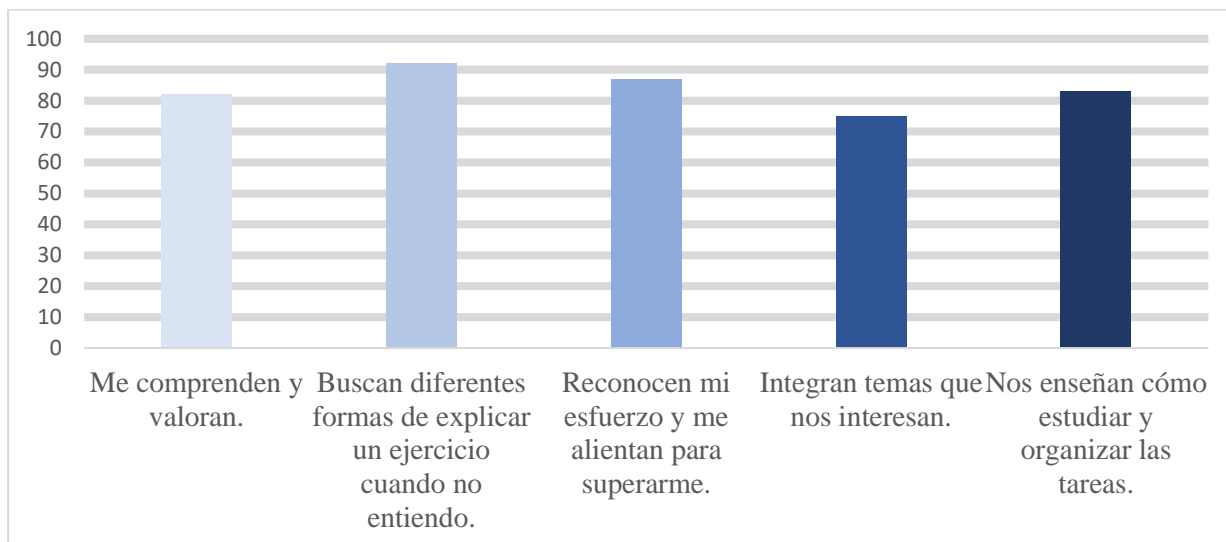
Tu opinión me interesa.

Marca con una X el casillero que corresponda con tu opinión.

Ítems	Si	Más o menos	No
En relación a los docentes			
Me comprenden y valoran			
Buscan diferentes formas de explicar un ejercicio cuando no entiendo.			
Reconocen mi esfuerzo y me alientan para superarme.			
Integran temas que nos interesan.			
Nos enseñan cómo estudiar y organizar las tareas.			
En relación a mis compañeros			
Me apoyan cuando necesito ayuda.			
Me interesa lo que le pasa a mis compañeros			
Cuando hay un problema lo resolvemos entre nosotros.			
Me integro con niñas y varones en las diferentes actividades.			
Me molesta esperar a un compañero cuando demora en terminar una actividad			
El liceo			
Nos da apoyo para mejorar en el estudio			
Llaman a mi casa cuando faltó.			
Se tiene en cuenta lo que los estudiantes opinamos sobre el funcionamiento del liceo.			
Organiza actividades interesantes y divertidas			
Crea espacios de participación para los estudiantes.			
Sobre mi			
Participo en clase y expongo mis trabajos			
Me cuesta hacer las tareas si hay desorden en clase.			
Asisto a clase de tutorías cuando necesito ayuda.			
Falté mucho porque no quería seguir estudiando			

Anexo 4: Gráficos

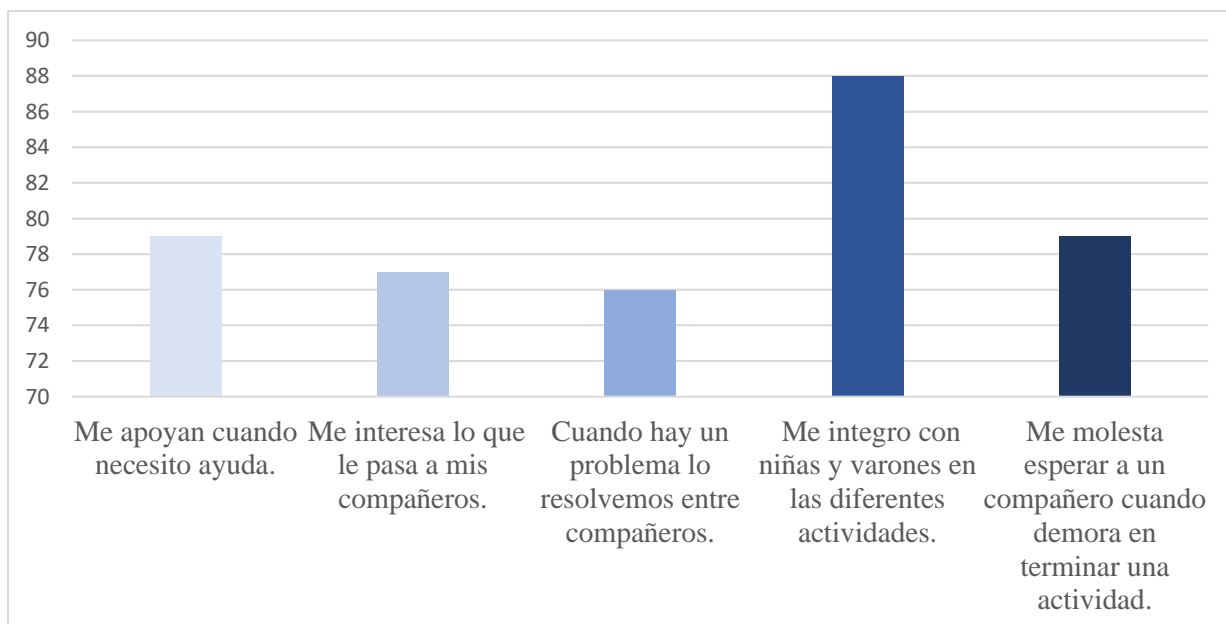
Gráfico 1 Medidas descriptivas del Ítem 1 en relación a los docentes



Elaboración propia

Fuente: Cuestionario

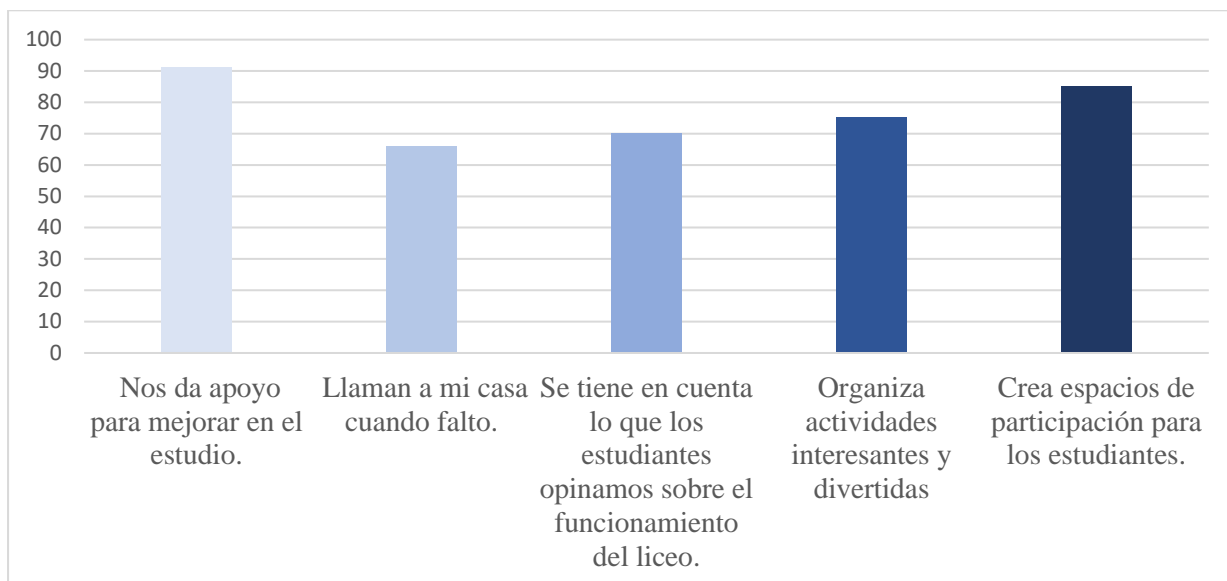
Gráfico 2: Medidas descriptivas del Ítem 2 en relación a los compañeros



Elaboración propia

Fuente: Cuestionario

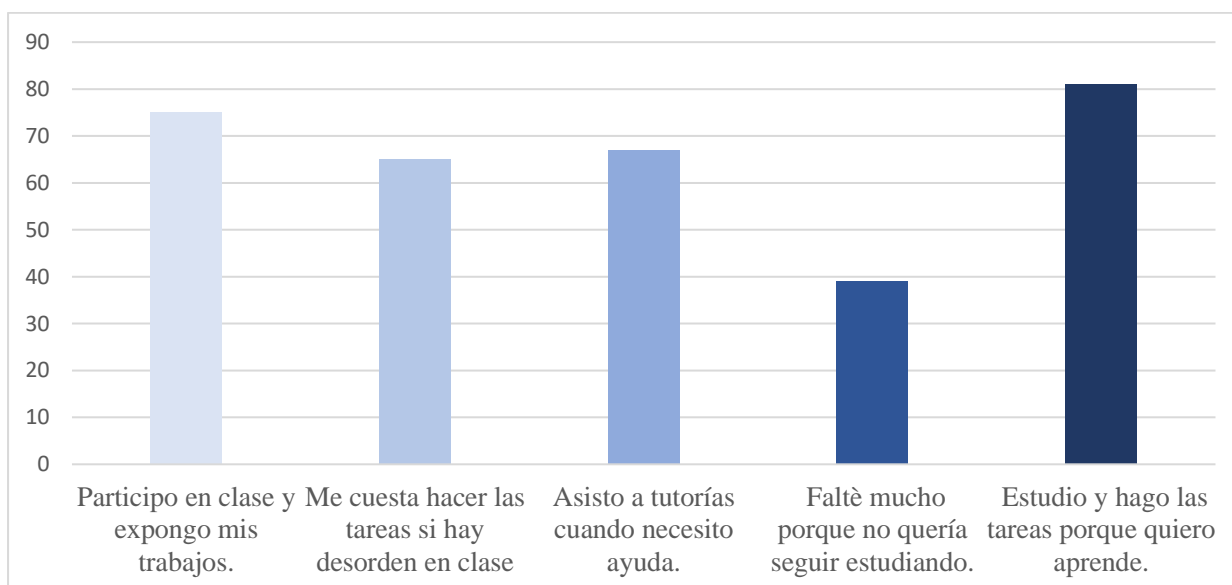
Gráfico 3: Medidas descriptivas del Ítem 3 en relación al liceo



Elaboración propia

Fuente: Cuestionario

Gráfico 4: Medidas descriptivas del Ítem 4 en relación a sí mismos



Elaboración propia

Fuente: Cuestionario

Anexo 5: Matriz de análisis documental

Documentos	Información a registrar
<p>Plan de acción de la institución</p> <p>Proyectos (interdisciplinarios, de aula)</p>	<p>a) Aspectos contemplados y/o ausentes:1. Objetivos, 2. Fundamentos, 3. Ejes temáticos, 4. Actividades a desarrollar, 5. Periodización, 6. Seguimiento y Evaluación.</p> <p>b. Para qué población del estudiantado está dirigida la propuesta.</p> <p>c. ¿Quiénes produjeron el documento? ¿En qué espacio y momento del año se elaboró?</p> <p>d. ¿Por qué y para qué se elaboró?</p> <p>e. Características y concepciones presentes.</p> <p>f. Nivel de participación de estudiantes, equipo docente y de dirección en el desarrollo de la propuesta.</p>
Cuaderno de observaciones	<p>a) forma de registro de las observaciones y/o expulsiones, b) causas y c) procedimientos seguidos para su abordaje;</p>
Proyecto de tutorías	<p>a) asignaturas contempladas, b) objetivo de la propuesta, c) cantidad de alumnado asistente y d) nivel de promoción.</p>
Registro del espacio de coordinación	<p>a) Nivel de participación, b). Producción de estrategias pedagógicas (fundamentación), c) claridad y d) grado de desarrollo de la información registrada.</p>

Elaboración propia

Anexo 6: Consentimiento informado entregado a la familia

Toledo, 7 de noviembre de 2017

Estimada familia: en el marco del trabajo de investigación sobre las propuestas que se planifican en el liceo para que el estudiantado aprenda, se solicita vuestra autorización para que su hijo/a complete un cuestionario que permite conocer cómo se siente en el liceo. El resultado permitirá mejorar la propuesta educativa.

El formulario no requiere el nombre del estudiante y será aplicado por la propia investigadora, que es Inspectora de Institutos y Liceos del liceo.

Desde ya agradezco su autorización.

Saluda atentamente.

*Lic. Prof. María Inés Francia
Insp. de Institutos y Liceos*

Anexo 7: Consentimiento informado entregado a informantes claves.

Ciudad de, a los un día del mes de diciembre del año 2017

Consentimiento informado

Investigadora Lic. Prof. María Inés Francia

Tutor Dra. Jeisil Aguilar

Institución rectora Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO

Instituciones implicadas Educación Secundaria (liceo de Toledo 2)

Autorización con la que se cuenta Acta 58, Resolución 27 Exp. 2/10501/17 del CES de fecha 23 de octubre de 2017

El consentimiento informado es la constancia de su aprobación para participar como muestra de la investigación *La Gestión institucional centrada en la educación inclusiva: Estrategias pedagógicas que atienden la diversidad de estudiantes de 1° año de Ciclo Básico.*

La presente entrevista se enmarca en el contexto de una investigación relacionada con las estrategias que se impulsan desde la gestión institucional para la creación de *condiciones pedagógicas que garanticen la educación inclusiva en el marco de la universalización en 1°*

año de Ciclo Básico. La misma vincula las categorías educación inclusiva y estrategias de apoyo para atender la diversidad. Se realiza durante el periodo noviembre - diciembre 2017 y es el ejercicio de culminación de la maestría en Educación, Sociedad y Política de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de Uruguay (Flacso Uruguay). Para la misma se solicita su participación bajo los siguientes criterios:

- Su participación es voluntaria y en ningún caso implica consecuencias profesionales para usted o su institución
- El material recopilado en la entrevista solo se utilizará en el marco de la investigación
- La divulgación de la investigación se realizará bajo consentimiento de la institución rectora del proceso y solo en el marco de canales científicos adecuados
- Se establece criterio de anonimato para los sujetos de investigación
- Durante el proceso de entrevista usted puede manifestar su criterio al respecto de cualquier pregunta, ítem o valoración que le resulte de interés o que por el contrario considere inadecuada

Para constancia de aprobación firma

Nombre