



ANEP

CONSEJO
DE FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN



Plan de Tecnicatura Acompañante Pedagógico en Educación Inclusiva (TAPEI)



ANEP

CONSEJO
DE FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN

Plan de Tecnicatura **Acompañante Pedagógico** **en Educación Inclusiva** (TAPEI)

2024





ANEP

ADMINISTRACIÓN
NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

AUTORIDADES

Consejo Directivo Central

PRESIDENTA / Dra. Virginia Cáceres Batalla
CONSEJERO / Dr. Juan Gabito Zóboli
CONSEJERA / Prof. Dora Graziano Marotta
CONSEJERA / Mtra. Daysi Iglesias
CONSEJERO / Prof. Julián Mazzoni
SECRETARIA GENERAL / Dra. Camila Senar Borad

Dirección General de Educación Inicial y Primaria

DIRECTORA GENERAL / Mtra. Mag. Olga De Las Heras Casaballe
SUBDIRECTOR / Lic. Mtro. Eduardo García Teske
SECRETARIA GENERAL / Dra. Esc. Bettina Recchia González

Dirección General de Educación Secundaria

DIRECTORA GENERAL / Prof. Lic. Jenifer Cherro Pintos
SUBDIRECTORA / Dra. Mag. Maris Montes Sosa
SECRETARIO GENERAL / Dr. Bautista Duhagon Serrat

Dirección General de Educación Técnico Profesional

DIRECTOR GENERAL / Prof. Ing. Agr. Juan Pereyra De León
SUBDIRECTORA / Dra. Laura Otamendi Zakarián
SECRETARIA GENERAL / Prof. Dra. Lila Curbelo Salvo

Consejo de Formación en Educación

PRESIDENTE / Prof. Víctor Pizzichillo Hermín
CONSEJERA / Prof. Mtra. Ma. del Carmen dos Santos Farías
CONSEJERA / Lic. Patricia Revello Silveira
CONSEJERA DOCENTE / Prof. Nirian Carbajal Rodríguez
CONSEJERO ESTUDIANTIL / Joaquín Dauson
SECRETARIA GENERAL / Esc. Rosana García Paz

Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas (CODICEN)

DIRECTORA EJECUTIVA / Dra. Adriana Aristimuño

Dirección Ejecutiva de Gestión Institucional (CODICEN)

DIRECTOR EJECUTIVO / Ec. Héctor Bouzón



El presente documento presenta el plan de estudios de la Tecnicatura en Acompañante Pedagógico en Educación Inclusiva (TAPEI) en la órbita del Consejo de Formación en Educación (CFE). La propuesta se construye desde la atención a las demandas, a las necesidades emergentes, a la normativa vigente y a la concepción de la educación como derecho, con un enfoque prioritario en aspectos que atañen a la diversidad y a la inclusión de las personas.

El plan se elabora atendiendo los lineamientos de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) planteados en su Plan de Desarrollo 2020-2024 (ANEP, 2020a, 2020b, 2020c); A su vez, integra la visión de la formación de educadores del Consejo de Formación en Educación, los aportes de diferentes organizaciones que desarrollan acciones referidas a la diversidad e inclusión, así como diversos antecedentes de investigaciones, actividades y propuestas.

El uso de un lenguaje que no discrimine ni marque diferencias entre hombres y mujeres es de importancia para el equipo coordinador del diseño de este material. En tal sentido, y con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español el recurso o/a para marcar la referencia a ambos sexos, se ha optado por emplear el masculino genérico, especificando que todas las menciones en este texto representan siempre a hombres y mujeres (Resolución n.º 3628/021, Acta n.º 43, del CODICEN de la ANEP del 8 de diciembre de 2021).



Índice

Presentación	9
1. Introducción.....	11
2. Contexto para el desarrollo de la inclusión educativa	13
Contexto internacional	13
Contexto nacional	13
3. La inclusión educativa y los educadores.....	16
Contexto internacional	16
Contexto nacional	19
Plan de formación para la tecnicatura Acompañante Pedagógico en Educación Inclusiva	21
4. Propuesta formativa	23
4.1. Sentido de la propuesta formativa.....	23
4.2. Características del plan de formación.....	23
4.3. Perfil de egreso	28
4.4. Perfil del rol y sus funciones básicas	37
4.5. Trayectos formativos	38
5. Malla curricular.....	43
6. Unidades curriculares	44
Trayecto de Formación Específica	45
1. Educación Inclusiva	45
2. Educación, Familia y Comunidad	47
3. Accesibilidad en la Educación.....	49
4. Alteraciones y Trastornos del Desarrollo	51
5. Trastornos del Espectro Autista	53
6. Pluridiscapacidad	55
7. Altas Habilidades y Superdotación en el Aula	57
8. Metodologías y Estrategias de Intervención y Acompañamiento	59
9. Psicomotricidad en Educación Inclusiva	61
Trayecto de Didáctica Práctica Preprofesional	63
1. Introducción al Campo Profesional	63
2. Didáctica Práctica para la Atención a la Diversidad	65

Trayecto de Formación Equivalente	67
1. Desarrollo Humano Integral	67
2. Aprendizaje, Neurociencias y Procesos Socioafectivos	69
3. Educación, Sociedad y Cultura	71
4. Teorías Pedagógicas.....	73
5. Sistema Educativo Nacional: Políticas Educativas	75
6. Investigación Educativa Aplicada: Diseño de Proyectos	77
7. La Educación y sus Transformaciones en la Historia	79
Trayecto Lenguajes Diversos	81
1. Expresión Plástica, Corporal y Musical para la Diversidad.....	81
2. Las Tecnologías Digitales al Servicio de la Inclusión	83
Trayecto Lenguajes Diversos	85
1. Sistema Braille y Tiflotecnología en la Discapacidad Visual	85
2. Comunidad Sorda y LSU.....	87
7. Ejes para unidades curriculares optativas.....	89
8. Evaluación.....	90
Referencias bibliográficas	93
Anexos.....	99



Presentación



1. Introducción

La cohesión social y la formación de la ciudadanía de un país es tema de especial interés para cualquier nación, en especial para los sistemas republicanos democráticos. En ese sentido, los sistemas educativos cobran destacada relevancia, y uno de los ejes transversales de sus acciones se relaciona con la toma de conciencia social como problemática.

La educación es un factor condicionante en la construcción de sociedad y potencia el desarrollo integral de la persona. A través de la apropiación de saberes valorados culturalmente, se vehiculiza el despliegue de las competencias para la vida y para la integración a la sociedad en bienestar.

De este modo, los contenidos, métodos, enfoques, espacios y tiempos educativos necesitan adecuarse a quienes aprenden, es decir, a los sujetos de aprendizaje. Se busca superar el concepto de que determinadas personas tienen incapacidad para aprender, avanzando en el reconocimiento de las barreras que los sistemas educativos pueden generar y que obstruyen esta posibilidad, así como en el respeto del derecho de toda persona a tener una educación de calidad en equidad de oportunidades.

Por lo anterior, se hace imprescindible buscar el equilibrio entre la educación que debe ser común a todos y la atención a la diversidad derivada de la singularidad de cada uno, sin generar exclusión. Esta necesidad ya se evidenciaba en la ley 16.095,¹ que expresa:

La equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, desde la educación inicial en adelante, determina que su integración a las aulas comunes se organice sobre la base del reconocimiento de la diversidad como factor educativo, de forma que apunte al objetivo de una educación para todos, posibilitando y profundizando el proceso de plena inclusión en la comunidad. Se garantizará el acceso a la educación en todos los niveles del sistema educativo nacional con los apoyos necesarios. Para garantizar dicha inclusión se asegurará la flexibilización curricular, de los mecanismos de evaluación y la accesibilidad física y comunicacional.¹

Lo mencionado también se sustenta en la actualidad en la ley 19.889² cuando expresa:

Los educandos de cualquier centro educativo tendrán derecho a:

- A) Recibir una educación de calidad y acceder a todas las fuentes de información y cultura, según lo establecido por la presente ley.
- B) Recibir los apoyos educativos específicos y necesarios en caso de discapacidad o enfermedad que afecte su proceso de aprendizaje.

¹ Art. 40 de la ley 16.095.

² Art. 165 de la ley 19.889



El desafío presente exige cambios relevantes para las instituciones educativas. El nuevo planteo supone educación de calidad para todos los estudiantes, sin importar las barreras identificadas en los procesos de desarrollo o de aprendizajes. Se abandona el modelo educativo en que la dificultad de aprender es un atributo del sujeto-estudiante (modelo médico), y se transfiere a los docentes y a la comunidad escolar la responsabilidad de superar las barreras (modelo social: inclusión). Las prácticas derivadas de este escenario pueden constituirse en impulsoras de cambios o, por el contrario, pueden crear un impacto negativo que obture definitivamente el proceso educativo.

Entre las múltiples acciones que dicho desafío demanda, el Consejo de Formación en Educación (CFE) visualiza (además de aquellas que diseña, planifica y desarrolla para la formación inicial y continua de los docentes) la formación de un **acompañante pedagógico** que atienda las necesidades que se evidencian en los centros educativos y sus espacios de enseñanza y de aprendizaje, para favorecer una inclusión educativa de calidad.

A través de esta figura se busca fortalecer el sistema educativo que se encuentra actualmente limitado para la inclusión real de las personas en situación de discapacidad, sea esto por insuficiencia en la formación inicial de educadores, por desconocimiento o por falta de estrategias pedagógicas que atiendan dichas realidades.

Esta formación no solo pretende desarrollar el rol de un técnico que se integre a los centros educativos para articular un diálogo virtuoso y efectivo entre los diferentes actores, los estudiantes, el contexto y las acciones en beneficio de la mejora de los aprendizajes. También busca que este técnico difunda los valores de la educación inclusiva, impacte en la cultura y en las dinámicas organizacionales y contribuya a un avance constante en favor de la inclusión.

El currículo para la formación de este nuevo y necesario actor educativo, que busca integrar y equilibrar conocimientos, destrezas y actitudes relacionadas con la educación y la inclusión, se detalla en los siguientes capítulos del presente documento.



2. Contexto para el desarrollo de la inclusión educativa

Contexto internacional

La convicción de que la educación debe pensarse y desarrollarse para todos tiene raíces en el principio de integración y en el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir «escuelas para todos». Esto es, instituciones educativas que incluyan a todas las personas, asuman las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada uno.

La mencionada postura encuentra fundamentos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En esa misma línea, se han desarrollado hasta el presente numerosas y significativas acciones y declaraciones internacionales como el Foro Mundial sobre la Educación (Unesco, 2015) o el Programa de Acción para el Decenio de las Américas por los Derechos y la Dignidad de las Personas con Discapacidad (OEA, 2016-2026), en el cual los Estados miembros de la organización se comprometen a desarrollar un programa de acciones referidas a la educación inclusiva.

Contexto nacional

En Uruguay existe actualmente un nutrido marco normativo-reglamentario que atiende y comprende a las personas en situación de discapacidad: la Constitución de la República; la ley 18.651 de 2010, denominada Ley de Protección Integral de las Personas con Discapacidad; y en especial referencia al campo educativo, la ley 18.437 y sus modificaciones dadas por la ley 19.889, Ley de Urgente Consideración (LUC).

Este marco normativo conlleva que la política educativa que se desarrolle debe ajustarse a sus disposiciones; por ello, en el sistema educativo uruguayo existe especial atención al desarrollo de la educación inclusiva.

En ese sentido, pueden reconocerse diferentes disposiciones y acciones como, por ejemplo, el Protocolo de Inclusión Educativa de Educación Especial (2014)³, por el cual se establece que los proyectos de las escuelas especiales deberán valorar la posibilidad de la inclusión a educación común y contar con un proyecto educativo de egreso que respete el derecho a la continuidad educativa y a la inserción laboral. Asimismo, el ingreso a una escuela especial solo es considerado luego de haberse valorado las posibilidades de inclusión a la escuela común con apoyos o seguimiento de Maestro de Apoyo Itinerante o manteniendo una doble o compartida escolaridad. La educación especial actúa con objetivos de atención al derecho a la inclusión educativa. En su labor, define los apoyos (dispositivos, recursos y estrategias) que contribuyen a la inclusión

³ ANEP - CEIP (2014), Circular N° 58



educativa y al cumplimiento del derecho a la educación de todos los niños y niñas en función de sus posibilidades. Además, establece que, cuando el docente de aula carece de la formación adecuada, debe contar con el asesoramiento especializado que le permita comprender a su estudiante, planificar estrategias educativas y recibir los apoyos necesarios. Toda intervención se realiza con el objetivo de determinar el mejor lugar, el dispositivo educativo o los apoyos que el estudiante requiera para eliminar barreras y aprender. En la toma de decisiones se otorga participación al niño, adolescente o joven, y estas se adoptan en acuerdo y con colaboración de las familias.

Otro ejemplo significativo lo constituye el Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos (2017)⁴, que establece una guía de referencia y de consulta en relación con las buenas prácticas y los estándares de atención a las personas con discapacidad, con las siguientes premisas:

- se debe prestar el apoyo necesario en todos los niveles;
- se deben promover los ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
- las personas en situación de discapacidad pueden acceder a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás;
- las personas no quedan excluidas del sistema general de educación por motivo de discapacidad.

Este protocolo se aplica a todos los centros educativos que integran el Sistema Nacional de Educación (público y privado) y a los Centros de Educación no Formal habilitados por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), así como también a las bibliotecas públicas y privadas en lo que corresponda. Su versión revisada es de abril de 2022, con el título Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad, elaborado por el MEC y la Dirección Nacional de Educación - Comisión Honoraria de Continuidad Educativa y Socio Profesional para la Discapacidad (CCESPD).

Establece que el concepto de personas en situación de discapacidad «incluye a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás» (artículo 1 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada en 2006 por la Asamblea General de las Naciones Unidas).

Especifica que la educación inclusiva se centra en la participación plena y efectiva, la accesibilidad, la asistencia y los logros en el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que están en situación de exclusión, y busca reconocer la diversidad y la superación de las barreras en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sustituye la mirada de «necesidades educativas especiales» por «barreras al aprendizaje y a la participación», puesto que estas surgen de los procesos de interacción entre los estudiantes y los contextos.

⁴ Decreto del Poder Ejecutivo (2017).



Resultan especialmente significativas las referencias que realiza en cuanto a la accesibilidad y el diseño universal, así como también a la necesidad de realizar ajustes razonables especificando su alcance.

Como forma de generar un proceso coordinado entre distintos actores para abordar aquellas situaciones que obstaculizan el acceso al derecho a la educación, el 11 de julio de 2022 se aprueba también el Protocolo guía para las situaciones de discriminación y rechazo por motivos de discapacidad en el ámbito de la educación, elaborado por el Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDDHH) y la Defensoría del Pueblo, vigente hoy en nuestro país.



3. La inclusión educativa y los educadores

Contexto internacional

La resignificación de la inclusión educativa se expandió a escala mundial con la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994). Se instaló así la promoción de estas prácticas en centros educativos regulares como único medio para educar a todos los niños y jóvenes, respetando las diferencias y asegurando una educación de calidad. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) se constituyó en una nueva consolidación de este movimiento. El artículo 24 promulga que las personas en situación de discapacidad «puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan». Uruguay, como Estado miembro activo, ratifica sus principios con la ley 18.418.

En el contexto del Foro Mundial sobre Educación convocado por la Unesco en 2015, se elaboró la Declaración de Incheon, la cual reconoce el legado de Jomtien (1990) de Educación para Todos y ratifica el compromiso hacia el año 2030 de lograr una «educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos» (Unesco, 2016).

Hace más de una década, Chiner Sanz (2011) señalaba que

la inclusión del estudiantado con necesidades educativas especiales en las escuelas y aulas ordinarias forma parte de un movimiento mundial más amplio basado en el derecho a pertenecer y ser parte integrante de los grupos y servicios de la comunidad en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros. Esto implica situar la educación en el marco de la igualdad y de la justicia social. (p. 52)

En la misma línea, Mancebo y Goyeneche (2010) señalan que hablar de inclusión educativa implica, entre otros,

la desnaturalización del fracaso escolar, la aceptación de la diversidad de trayectorias educativas, la insistencia en la necesidad de quebrar la homogeneidad de la oferta, la preocupación por la personalización del proceso educativo y la resignificación del rol de maestros y profesores. (p. 27)

La diversidad de la población escolar se concibe como un valor de la comunidad educativa. La conceptualización del término se enfoca en el concepto de calidad educativa. Se entiende por calidad educativa la búsqueda del máximo desarrollo de las potencialidades de cada uno de los estudiantes sin necesidad de asociarla en exclusividad a la excelencia de productividad.



Chiner Sanz (2011) sostiene que el éxito de las políticas educativas inclusivas depende de los docentes y de sus percepciones, actitudes y expectativas. Es un tema recurrente de investigaciones en Europa, Estados Unidos y Australia en las dos últimas décadas. Según este estudio, no se ha prestado suficiente atención a estas condiciones, fundamentales para el éxito o fracaso de las prácticas. Los docentes dudan de su capacidad para llevar a cabo una enseñanza basada en la igualdad de oportunidades para todos. En la mayoría de los países se concluye que, si bien los docentes apoyan la inclusión, son poco favorables a las prácticas inclusivas. La disparidad de posiciones estaría relacionada a factores como la formación o la disponibilidad de recursos y apoyos. Los docentes con actitudes menos favorables tienen a la vez menos conocimientos y formación en diversidad.

Es así que la puesta en marcha de la inclusión en educación tendría obstáculos que abarcan los marcos normativos, los sistemas educativos basados en logros, la existencia de una educación especial con docentes especializados como postítulo profesional, el desinterés de los docentes, la falta de apoyos y la nula participación de las personas en situación de discapacidad involucradas.

En ocasiones, los resultados del abanico de trabajos desarrollados en la temática resultan imprecisos al tratar de considerarlos en conjunto. Esto muchas veces se debe a la confusión de terminología (como el caso de integración/inclusión), a la visualización de una actitud positiva de los docentes hacia la filosofía inclusiva pero contradictoria a la implementación en sus aulas, al tipo y grado de discapacidad de las personas que los diferentes estudios consideran en calidad de «incluidas», entre otros factores.

A pesar de las divergencias señaladas, parece existir acuerdo en cuanto a que los docentes suelen presentar especial resistencia a inclusiones de personas con barreras emocionales y de conducta o con barreras cognitivas, argumentando carencias en su formación profesional, con lo que aducen que no están capacitados para abordar con éxito la tarea implicada.

También atendiendo el plano docente, Cook et al. (2000), en su artículo *Teachers Attitudes towards Their Included Students with Disabilities: Exceptional Children*, definen cuatro categorías de actitudes de los docentes respecto a los estudiantes incluidos: apego, preocupación, indiferencia y rechazo. Estas podrían ampliarse al considerar resultados como los que refieren a las percepciones docentes acerca de la inclusión educativa según la etapa formativa de los estudiantes. En ese sentido, se observa que, cuanto mayor edad tienen los estudiantes, menos favorable es la actitud del docente a la inclusión. Sin embargo, los resultados no son contundentes.

Estudios que apuntan a considerar como variables la edad y años de experiencia del docente tampoco arrojan resultados concluyentes. Solamente se percibe que los docentes más jóvenes y sin experiencia parecerían estar más a favor de la inclusión, con disposición a formarse para desarrollar su profesión desde procesos de enseñanza inclusivos.

En igual sentido, cuando se contemplan otras variables ajenas al control del docente (como formación y recursos, apoyos, adecuaciones físicas de aulas y centros educativos, tiempo extra



de planificación, entre otras), estas evidencian ser altamente significativas en la aceptación de la educación inclusiva.

Un aspecto que resulta importante señalar de algunas investigaciones es que los burnouts ocasionados por la inclusión están muy vinculados a la organización escolar y terminan constituyendo otra causa de rechazo a la inclusión en educación.

En síntesis, cuando se analiza la inclusión educativa vinculada especialmente a la dimensión docente, aparecen nuevos retos para los sistemas, los centros educativos y los educadores, cuyas soluciones se vinculan, entre otros aspectos, con las competencias que se asocian a la adaptación a los cambios.

Diferentes investigaciones realizadas en América Latina (Colombia, 2012; Argentina, 2015), centradas especialmente en las características de los docentes (edad, cargo, lugar de trabajo) y en sus actitudes, aportaron conclusiones relevantes en cuanto a relaciones entre la inclusión educativa y diferentes dimensiones asociadas al rol docente. En relación con lo anterior, se encuentran diez aspectos que emergen como recurrentes y resulta fundamental atenderlos al momento de pensar y definir acciones para la educación inclusiva:

- Existe la tendencia a identificar la inclusión como educación especial. En otras palabras, se mantiene la mirada clínica y, unido a ello, se encuentra que docentes que son exitosos en sus intervenciones con estudiantes regulares se frustran ante nuevos desafíos.
- Al ser la integración una realidad, obliga a prepararse para su acogida. Así, los docentes se perciben sin preparación ni orientaciones suficientes para encarar sus tareas. Se genera el efecto Rosenthal o Pigmalión: el amor brindado no es suficiente, las frustraciones crecen y desgastan.
- Los cambios requieren de aportes de recursos que deben acompañar los desafíos de trabajar con conductas aprendidas en el hogar de los estudiantes.
- Los niños no excluyen. Esto se fundamenta en que los niños sin incidencia de adultos manifiestan natural y espontáneamente actitudes y acciones inclusivas.
- La inclusión se visualiza como valiosa para la sociedad.
- Existe un temor docente asociado a perder el control de los grupos. Una extensa cultura de mantener al estudiantado en silencio dentro del aula parece verse amenazada cuando se plantea la inclusión educativa. Se evidencia la dificultad de que el cuerpo docente reconozca y comprenda que las dificultades no están en el desarrollo de la inclusión, sino que radican en vacíos de formación profesional.
- Hay escepticismo en los docentes. Esto se asocia a que muchos educadores han invertido energía en intelectualizar los obstáculos para la inclusión, sin que ello los haya conducido a prácticas inclusivas exitosas.
- Existen frustraciones pedagógicas, producto de inclusiones educativas mal gestionadas, que ocasionan fracasos tanto en los estudiantes como en los docentes.

Como resultados más significativos, las investigaciones concluyen que frente a la inclusión la



mayoría de los docentes tienen una actitud de responsabilidad social desde el discurso, pero son pocos los que exponen una resistencia real hacia ella. Con frecuencia se esgrimen como justificativos la falta de formación y la certeza de que el problema pertenece al área de Educación Especial, haciendo visible la persistente influencia de enfoques médicos en los modelos actuales.

Las recomendaciones y proyecciones que se vinculan a lo anterior apuntan a actuar con pre-mura, dado que la falta de respuestas sistémicas a dicha situación genera resistencias difíciles de manejar. Sugieren que los organismos encargados de la educación sensibilicen a los docentes hacia las inclusiones educativas. En ese contexto, la figura de un acompañante pedagógico trabajando junto al docente posibilitará una atención más personalizada, habilitando una real inclusión educativa.

Contexto nacional

Según un nuevo informe de Unicef (2021), el número de niños y adolescentes en situación de discapacidad en América Latina y el Caribe es de cerca 19,1 millones, mientras que a escala global es de casi 240 millones, de los cuales aproximadamente 7 de cada 10 no tienen acceso a la educación, lo que representa una cifra de 6,4 millones de personas.

En el año 2004, el Instituto Nacional de Estadística (INE) publicó la Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad, en la que se evidencian datos significativos referidos a las oportunidades educativas de las personas en situación de discapacidad. En su análisis plantea que solo un 32 % de la población en esta situación alcanza la enseñanza primaria completa. El porcentaje desciende significativamente en aquellas personas que culminan el ciclo secundario completo y destaca que personas en situación de discapacidad de 25 años o más carecen o tienen muy bajo nivel de instrucción.

Por otra parte, el informe del Centro de Archivo y Acceso a la Información Pública (CAinfo) y la Federación Uruguaya de Asociaciones de Padres de Personas con Discapacidad Intelectual (FUAP), publicado en octubre de 2013, realiza el mapeo de la información pública existente en torno al acceso, los obstáculos y los desafíos para la educación de los niños en situación de discapacidad en la enseñanza inicial y primaria pública a escala nacional. Según datos obtenidos de la ANEP, la mayoría de los niños en situación de discapacidad se encuentran matriculados en escuelas especiales. Según el Monitor Educativo de la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay (2020), la matrícula de estudiantes en escuelas especiales ha disminuido muy lentamente; en 2019 había 5581 estudiantes en estos centros.

Según el Censo Nacional Docente (ANEP, 2007), la mayoría de los maestros perciben las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes como un problema en su trabajo (87,2 %), y el 40,5 % lo considera un problema serio. En el informe de INEEd 2019-2020 se explicita que un 10 % de los niños de 3.º y 6.º grados de primaria presentan algún tipo de necesidad educativa especial que no les permite responder la prueba de evaluación de los aprendizajes. Los directores de escuela encuestados responden que en un 86 % de los centros no se dispone de materiales para atender a esta población. Los directores de educación media que responden a esta variable dicen que es el 69 %. En ese mismo estudio, más del 70 % de los docentes dice necesitar formación para trabajar con estudiantes en situación de discapacidad y con dificultades de aprendizaje.



Sergio Meresman y Cynthia Brizuela, en el documento *Reconstruir la educación, no las barreras* (Unesco, 2022), escriben:

Para concretar el objetivo de una educación inclusiva de la infancia con discapacidad, es necesario abordar un doble desafío. No se trata solamente de construir una nueva educación, sino también de deconstruir tradiciones, inercias, zonas de confort y una completa cultura social, profesional e institucional que aún tiende a la segregación y a la homogeneización. (p. 11)

En este escenario, Navarrete y Bermúdez (2020) aseguran que la formación docente continua es esencial a la hora de definir estrategias para favorecer la inclusión.

En referencia más específica a los docentes de nuestro contexto y su experiencia práctica en relación con la educación inclusiva, se destaca la Encuesta a personas vinculadas a la educación en el marco del curso de inclusión educativa en la discapacidad motriz, desarrollada por la Fundación Teletón (2021-2022). Fueron relevados 2146 docentes tanto de la capital como del interior de Uruguay, con representantes de todos los niveles educativos tanto públicos como privados (Primera Infancia, Educación Primaria, Educación Media y Terciaria). Los resultados presentan que, aun entre los docentes que están interesados en profundizar su formación en relación con la inclusión o la discapacidad, aproximadamente un 60 % desconocen el contenido de la ley 18.651, Ley de Protección Integral de las Personas con Discapacidad. Un porcentaje similar desconocen el contenido del Protocolo de actuación para la inclusión de las personas con discapacidad en los centros educativos.

Surgen también como datos significativos que solo el 50 % de los encuestados creen que estas normativas se aplican en su institución. Del 50 % restante, un 50 % cree que no corresponde su aplicación, un 40 % intuye que se debe al desconocimiento y un 10 % a la resistencia a la temática.

Según estas percepciones, el desconocimiento del amparo legal sería una barrera mayor en comparación a la resistencia a la temática en sí misma. Resulta muy significativo que, si bien el 80 % de los encuestados dice haber tenido experiencia en inclusión educativa, una amplia mayoría cataloga sus prácticas como mediocres o malas y el 90 % no se considera suficientemente formado en este tema. Sin embargo, resulta alentador que un 85 % desearía profundizar su formación en este sentido.

El escenario hasta aquí presentado pone de manifiesto que los docentes son actores claves en la concreción de la educación inclusiva en todos los niveles educativos. Por ese motivo, para que el desarrollo de esta sea una realidad en el marco de los derechos humanos y cívicos de las personas, debe atenderse especialmente la formación de los mencionados profesionales, así como también resulta imprescindible la creación de una nueva figura con formación específica, el **acompañante pedagógico**, que junto con los docentes viabilicen y potencien los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los diversos escenarios de la inclusión educativa.

Es en este sentido, y en atención a los emergentes y legislaciones y normativas actuales, que el CFE propone la creación la Tecnicatura de Acompañante Pedagógico en el marco de la educación inclusiva.



Plan de formación para la tecnicatura Acompañante Pedagógico en Educación Inclusiva



4. Propuesta formativa

4.1. Sentido de la propuesta formativa

La presente propuesta curricular apunta a formar un profesional terciario para viabilizar y promover los aprendizajes en los centros educativos, en atención a la diversidad y la inclusión de personas en situación de discapacidad o riesgo de exclusión educativa debido a ella. En ese sentido, el rol implica proporcionar apoyo continuo y personalizado a docentes, estudiantes y familias para implementar prácticas educativas inclusivas y contribuir al desarrollo integral del estudiante, siempre en colaboración con las figuras docentes y en el ejercicio pleno del derecho a la educación en contextos de equidad y calidad, articulando entre los actores y escenarios presentes en el hecho educativo.

Complementando lo anterior, la propuesta formativa pretende:

- Contribuir a la construcción de un perfil profesional especializado en educación inclusiva, promotor y operador a favor de la valoración de la diversidad y la inclusión socioeducativa en los centros educativos.
- Formar un profesional con competencias que le permitan detectar barreras existentes para el aprendizaje asociadas a la persona y a los diversos contextos implicados (educativo, familiar, social) y que diseñe e implemente, junto al docente, estrategias que promuevan la educación inclusiva plena.
- Brindar herramientas teóricas e instrumentales vinculadas a la práctica educativa, que posibiliten las innovaciones necesarias para los procesos de inclusión.
- Fortalecer una perspectiva interdisciplinaria que propicie el intercambio y la reflexión con otros profesionales a favor de mayores logros para la inclusión.
- Promover un rol de trabajo colaborativo con el educador responsable de la docencia directa de aula, y articulado con otros actores que hacen a la práctica, organización y cultura escolar, promoviendo especialmente una mirada actualizada y optimista acerca del trabajo educativo inclusivo.

El objetivo final del acompañante pedagógico para la educación inclusiva es promover que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprender y desarrollarse plenamente, en un ambiente que valora y respeta la diversidad.

4.2. Características del plan de formación

El plan de formación para la presente tecnicatura mantiene estrecha relación con las características fundamentales del Marco Curricular de la formación de grado de los educadores del CFE y los planes de formación correspondientes.

En tal sentido, la Tecnicatura en Acompañamiento Pedagógico se enmarca en una visión humanista que, trascendiendo la formación profesional, apunta a impactar en el desarrollo integral



de la persona y se basa en los paradigmas del aprendizaje permanente y de inclusión-diversidad. Para que esto sea posible, la construcción curricular se sostiene desde el enfoque competencial, buscando en todo momento desarrollar una propuesta desde una visión sistémica y articulada, de forma de implementar no solo un proyecto exclusivamente educativo, sino también de impacto social.

El diseño de un plan de formación con enfoque competencial atiende diferentes aspectos: el perfil de egreso, en el que se explicitan las competencias y sus dimensiones; la progresión, que permite una guía para el desarrollo y dominio esperado en cada etapa, y los trayectos formativos y unidades curriculares que lo harán posible.

Si bien esta propuesta curricular no constituye una carrera de grado, se concibe alineada con los actuales diseños curriculares para la formación docente y se desarrollará transversalizada por la enseñanza, la investigación y la extensión. Estos tres ejes se conciben de acuerdo con lo planteado para las carreras de grado de los educadores, pero adaptados a las características propias de una tecnicatura.

Por lo mencionado, esta formación presenta una organización curricular con las siguientes características:

Enseñanza: Será fundamental que la formación del Acompañante Pedagógico en Educación Inclusiva se enfoque en el desarrollo de competencias que permitan aplicar los conocimientos necesarios para actuar en los distintos escenarios y con las diversas poblaciones que su profesión demande.

Este enfoque entiende el aprendizaje como un proceso complejo que requiere mediaciones, ya que se aprende con otros. Reconoce que en los procesos de aprendizaje el desarrollo no es lineal, sino que implica avances y retrocesos, en los cuales el error, los silencios y las temporalizaciones son diversos, están presentes y constituyen parte del proceso de construcción del conocimiento de cada persona.

Investigación: Se la concibe como producción de conocimiento referido al campo propio de la actividad profesional, aunque no exclusivamente. Desde esa perspectiva, se adscribe al concepto de investigación en el sentido en que la caracteriza Stenhouse (1987), «sistemática y mantenida, planificada y autocrítica, que se halla sometida a la crítica pública y a las comprobaciones empíricas en donde estas resultan adecuadas» (p. 41). Se apuntará especialmente al desarrollo de la investigación relacionada con la práctica profesional, con las particularidades del rol, de las prácticas inclusivas y del trabajo colaborativo para el desarrollo de procesos de enseñanza centrados en el aprendizaje. Se jerarquizará en tal sentido la investigación educativa y formativa especialmente asociadas a los campos del saber que estructuran la formación.

De este modo, se pretende que el técnico formado sea un profesional que indaga el medio donde se desempeña, reflexivo, capaz de actuar de manera comprensiva, crítica y situada, así como de analizar sus propias prácticas, con el fin de promover aprendizajes para todos y muy especialmente para aquellas personas a las que acompaña desde su rol.



Extensión: Asegurar una educación con carácter inclusivo, equitativo y de calidad es la base para mejorar la vida y construir una nueva visión de desarrollo mundial sostenible (ONU, 2015). Esta postura exige que toda institución educativa se encuentre interconectada con su entorno, con los diversos actores (personas, instituciones, organizaciones, entre otros) y sus procesos. Implica reconocer los potenciales humanos y las fortalezas del contexto, para construir modelos de bienestar y mejora que sean pertinentes y adaptados a la realidad local. De este modo, la extensión como función formadora redimensiona la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, constituyendo una oportunidad para generar la colaboración y el trabajo en red entre los actores de la Formación en Educación con actores de otras instituciones de diferentes niveles del sistema educativo, organizaciones y actores del medio.

Trayectoria flexible: La flexibilidad se visualiza en dos dimensiones. Por un lado, la que implica la apertura de relaciones, secuencias y vínculos formativos entre diferentes campos del saber, trayectos formativos y unidades curriculares, permitiendo un cuestionamiento y una resignificación de límites rígidos que han existido entre ellos a lo largo del tiempo y, por otro, aquella que se orienta a las demandas, características e intereses de los estudiantes, y al mismo tiempo es facilitadora de los procesos formativos.

Atendiendo a lo anterior será necesario tener presente:

- La formación habrá de vincularse a la centralidad de la acción profesional y permitir que el estudiante sea activo y proactivo.
- La selección de situaciones de aprendizaje ha de definirse en relación con el desarrollo de las competencias y favoreciendo los aprendizajes profundos con el fin de que se integren a la red cognitiva de cada estudiante y no se conviertan en aprendizajes aislados y periféricos.
- Será una formación transversal y promoverá los aprendizajes colaborativos, en redes y en comunidades.
- El desarrollo de procesos de evaluación a lo largo de la formación ha de permitir una revisión constante del trayecto transitado (tanto por los estudiantes como por los formadores), del dominio de la competencia que deben desarrollar y de la información de cómo lo van logrando. Por eso, el desarrollo equilibrado entre la evaluación formativa y la sumativa resultará imprescindible.

Autonomía del estudiante: Estará vinculada al proceso de toma de decisiones relacionadas a tiempos de estudio y aprendizaje, tanto desde aspectos simplemente organizativos como desde aquellos profundamente académicos e intelectuales. Por eso, la propuesta formativa deberá promover las acciones que emprenderán los estudiantes por sí mismos en función de sus modos de aprender, de su capital cultural, de sus expectativas, a fin de que continúen desarrollándose personal y profesionalmente a lo largo de la vida.

Creditización: Este es un requisito fundamental para asegurar el desarrollo de las características de flexibilidad, autonomía y navegabilidad, además de constituir un mecanismo de homologación consensuado por la comunidad académica, para facilitar la valoración y comparación

de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en el contexto de distintas trayectorias de formación, ya sea en el ámbito intra- o interinstitucional.

En ese sentido, todos los trayectos formativos, desde sus respectivas unidades curriculares constituyentes, presentan un número de créditos definido. El crédito es concebido como la unidad académica que mide el trabajo del estudiante para alcanzar el grado de dominio de las competencias definidas en cada uno de los espacios formativos propuestos en el plan de estudios, considerando un total de 192 créditos para esta tecnicatura.

En la órbita del CFE un crédito equivale a 15 horas de trabajo estudiantil. Para la construcción del crédito se tendrán en cuenta las horas de cursado y las horas de trabajo autónomo. Las horas de cursado se conciben como la carga horaria de la unidad curricular explicitada en el plan de estudio, independientemente de las modalidades en que se impartan.

En ese sentido, los trayectos formativos podrán estar compuestos por unidades curriculares según la siguiente tipología:

Unidad curricular	Descripción de la unidad curricular	Rol autónomo del estudiante	Rol del docente	Trabajo autónomo y construcción del crédito
Cursos teórico-prácticos	Su objeto-problema de estudio se enfoca desde una perspectiva disciplinar que atiende también las relaciones con otros campos del saber. Esta actividad se aborda principalmente en el «tiempo de cursado» (horas correspondientes a la unidad en las que el estudiante trabaja con el docente).	El tiempo autónomo implicará la realización de actividades acordes a la UC correspondiente. Por ejemplo: búsqueda y procesamiento de información, lecturas, redacción de informes, presentaciones, entre otras.	Trabaja con el grupo de estudiantes en el tiempo establecido para la unidad.	A cada hora de cursado correspondiente a la unidad se adjudica media hora de trabajo autónomo. El crédito se construirá adicionando horas de cursado más horas de trabajo autónomo.

Seminarios y talleres	Su objeto-problema de estudio puede abordarse tanto desde una perspectiva disciplinar como interdisciplinar.	Fuera de las horas correspondientes a la unidad, el estudiante dedica tiempo a actividades/ salidas de campo, sistematización y producción de materiales específicos sobre el objeto-problema de estudio, incorporando aportes teóricos, datos de campo y reflexiones, tanto para el abordaje inicial de las temáticas como para las reflexiones posteriores.	Trabaja con el grupo de estudiantes en el tiempo establecido para la unidad en el plan de formación, así como también planifica y supervisa indirectamente actividades que el estudiante realiza vinculadas a la unidad en el tiempo autónomo.	A cada hora de cursado correspondiente a la unidad se adjudica media hora de trabajo autónomo. El crédito se construirá adicionando horas de cursado más horas de trabajo autónomo.
Cursos Teórico-Prácticos con práctica pre-profesional asociada (Didáctica práctica preprofesional)	Su objeto-problema de estudio se aborda desde los campos que sostienen los diferentes trayectos formativos, considerando los saberes didácticos en adecuación a la situación de inclusión que corresponda. Existe especial énfasis en los vínculos con la investigación y extensión.	Además de las horas de cursado y de práctica, el estudiante dedica tiempo al análisis que le permita elaborar propuestas de intervención, participar en proyectos institucionales, elaborar narrativas y evidencias de sus prácticas, estudiar temáticas emergentes vinculadas a sus prácticas preprofesionales.	Trabaja a nivel de centro y de aula, analizando sistemáticamente los contextos con foco en la educación inclusiva. Diseña, aporta y actúa en la comunidad educativa desde dispositivos que favorezcan la educación inclusiva contextualizada, de acuerdo a las normativas vigentes.	El crédito para esta unidad se construirá sumando las horas clase en el espacio del CFE, las horas de práctica y las horas de trabajo autónomo.
Pasantías	Implican prácticas específicas desarrolladas en contextos no dependientes del sistema educativo.	No implica trabajo autónomo más allá del desarrollo de la práctica específica asociada a la unidad.	Puede implicar o no supervisión docente.	El crédito se construye a partir de las horas atribuidas a la pasantía.
Optativas	Implican la profundización en temáticas educativas según los intereses de los estudiantes.	Selecciona la unidad de acuerdo con su interés.		El crédito para esta unidad se construirá a partir de las horas atribuidas a la optativa.



4.3. Perfil de egreso⁵

La presente propuesta de formación se fundamenta desde el paradigma del aprendizaje centrado en los estudiantes. Este paradigma pone a los estudiantes en el centro y razón de ser de la formación y, por lo tanto, obliga a pensar una formación de profesionales que posibilite recursos y competencias adecuadas para que estos sepan crear espacios inclusivos, empáticos y pensados para promover el aprendizaje de todos, atendiendo especialmente a los contextos y realidades donde les toque desarrollar su profesión.

Entendido el aprendizaje desde esta mirada, el plan de formación se focaliza en el desarrollo de las competencias en los términos en que lo hacen reconocidos investigadores en la temática, entre los que se destacan Philippe Perrenoud, Bernard Rey, Jacques Tardif, Sergio Tobón, César Coll, Javier Valle y Jesús Manso.

En ese sentido, se coincide con Valle y Manso (2013) cuando expresan:

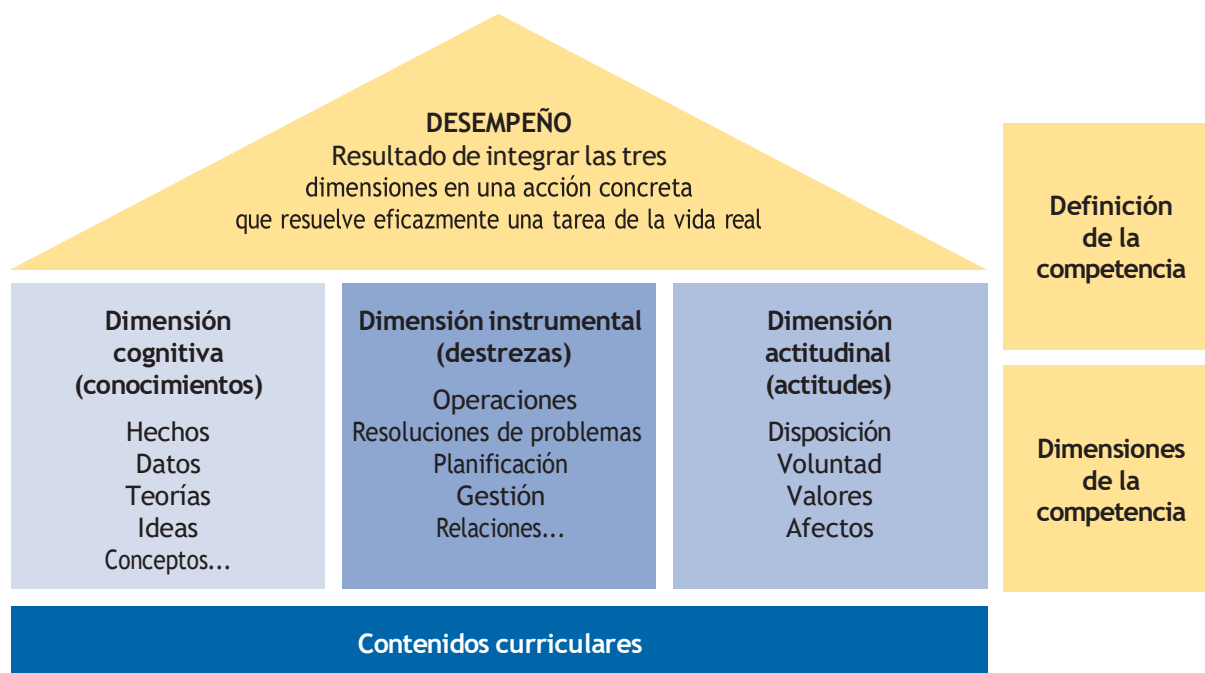
La competencia supone una integración de conocimientos, destrezas (habilidades) y actitudes (que son las dimensiones de la competencia: dimensión cognitiva, dimensión instrumental y dimensión actitudinal) para aplicar esa integración de forma práctica y creativa en la ejecución de una tarea que debe tener una relación clara con la vida: lo que denominamos el desempeño de la competencia. La competencia, pues, se debe entender como un desempeño, ya que representa una aplicación práctica de lo que se sabe. (p. 23)

Un plan diseñado con enfoque competencial exige pensar los aprendizajes en función de la competencia para desarrollar, atendiendo a sus dimensiones cognitiva, instrumental y actitudinal (Valle y Manso, 2013). Los aprendizajes no se desnudan de los contenidos, solamente hay que saber seleccionar cuáles son los contenidos que van a permitir los aprendizajes base de las competencias buscadas. No se puede admitir la afirmación de que el enfoque competencial descuida contenidos o le da menor validez. No hay desarrollo de competencias sin aprendizajes, y los aprendizajes se logran a partir de contenidos. Lo que cambia es solamente que el acento se pone en una buena selección de contenidos que permita en todo momento movilizar saberes, anteriores o nuevos. Los conocimientos siguen estando presentes, pero no son lo más importante ni lo único que desarrolla la competencia. La figura 1 permite reconocer los aspectos antes mencionados y sus relaciones:

⁵ Este apartado del plan se presenta en coincidencia con los aspectos estructurantes que plantea el Marco Curricular de la formación de grado de los educadores del CFE (2022).



Figura 1. Estructura curricular sintética en el enfoque competencial



Fuente: Extraída del Marco Curricular Nacional (2022)

El perfil de egreso se vincula fundamentalmente con las progresiones competenciales que desarrollarán los futuros Acompañantes Pedagógicos en Educación Inclusiva, hasta finalizar su proceso de formación inicial.

Este rol, que entrama en su perfil señas de identidad relacionadas con la educación y la inclusión, articula ambos pilares durante su trayecto formativo. Su objetivo es colaborar en la construcción y el desarrollo de competencias profesionales que beneficien la apropiación o profundización de una cultura inclusiva en el contexto que se desempeñe. Además, busca promover intervenciones multidimensionales, sobre todo en beneficio de los estudiantes que se encuentren en mayor riesgo de exclusión educativa.

A continuación se explicitan las competencias generales para la formación, las dimensiones cognitiva, instrumental y actitudinal que sostienen su desarrollo y los contenidos estructurantes que de ellas se desprenden y se consolidarán en las diferentes unidades curriculares del plan.

1. Actúa de acuerdo con los principios pedagógicos, didácticos y éticos que rigen la profesión de educar, a la vez que atiende su identidad específica y su compromiso con el acceso a la educación para todos, cumpliendo con las disposiciones normativas vigentes.

DIMENSIONES		
Cognitiva	Instrumental	Actitudinal
• Dominio de normativas que regulan el sistema educativo en sus diferentes dimensiones, contextos y actores. • Estructura jurídico-normativa que regula los procesos de educación inclusiva a escala global, regional y nacional. • Paradigmas y construcciones teóricas acerca de la educación inclusiva y de educar en la diversidad. • Ética. • Didáctica. • Socioconstructivismo. • Dominio de estrategias, herramientas y conocimientos que promuevan el crecimiento personal y profesional.	• Análisis reflexivo de la normativa vigente que regula la inclusión social con énfasis en el ámbito educativo. • Diseño y puesta en práctica de dispositivos que permitan la acción profesional de acuerdo a las normativas vigentes. • Articulación de la práctica y la didáctica como motor para la concepción de las acciones para desplegar. • Búsqueda y gestión de avances en saberes, estrategias y recursos diversos para desarrollar nuevas hipótesis de trabajo y planificar situadamente su intervención. • Resignificación permanente y progresiva de las competencias profesionales, asumiendo la responsabilidad de aprender a lo largo de la vida.	• Valoración y promoción de las normativas como garantes de derecho para todos los actores implicados en el hecho educativo. • Promoción de la tolerancia y el respeto por la diversidad humana desde acciones educativas éticas y especialmente comprometidas con el aprendizaje de todos. • Actitud favorable y compromiso hacia el aprendizaje continuo. • Liderazgo del propio proceso de formación permanente y del desarrollo de competencias profesionales. • Disposición a la reflexión continua, sistemática, individual y colectiva en la búsqueda de respuestas a emergentes para alimentar la teoría y práctica de su profesión. • Postura crítica, reflexiva y proactiva frente a los avances del conocimiento. • Apertura a la innovación vinculada a emergentes desde y hacia dimensiones diversas del campo del saber profesional. • Integración de aspectos socioemocionales claves en su rol: capacidad de escucha, sensibilidad, empatía, optimismo, sentido del humor.

CONTENIDOS		
Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales	Contenidos actitudinales
• Educación: concepciones y fines. • El hecho educativo. • El sistema educativo nacional. • Corresponsabilidad educativa (institución, familia, sociedad, Estado) • Didáctica. • Educación inclusiva/ diversidad. • Normativa internacional y nacional referida a la educación inclusiva. • Derechos humanos. • Servicios estatales de apoyo. • La concepción de discapacidad y su evolución histórica. • Persona en situación de discapacidad. • Diversidad e inclusión. • Acompañamiento pedagógico. • El valor de la didáctica en relación con los aprendizajes diversos.	• Indagación acerca de la educación inclusiva en Uruguay y el mundo. • Análisis de propuestas educativas diversas. • Investigación educativa aplicada. • Identificación de características propias del rol del Acompañante Pedagógico en Educación Inclusiva de Uruguay. • Análisis y descripción de diferentes situaciones y contextos, integrando a la mirada los aspectos normativos que correspondan. • Construcción de postura profesional desde la comprensión de la evolución histórica de los paradigmas acerca de la discapacidad. • Reconocimiento de la persona en situación de discapacidad en el marco del Estado uruguayo como Estado de derecho.	• Valoración y promoción del derecho a la educación. • Promoción entre los diferentes actores de las diversas normativas vigentes que garantizan la inclusión en diferentes escenarios educativos. • Aceptación y naturalización de la diversidad en el aula. • Disposición para la búsqueda y el análisis de información, recursos y estrategias que promueven la inclusión y las buenas prácticas educativas. • Formación continua y permanente. • Disposición a innovar y construir su rol profesional, articulando con los fines de la educación inclusiva.

2. Tutoriza y promueve la autonomía, autorregulación y empoderamiento de los estudiantes, analizando realidades diversas y actuando en relación con estas para asegurar aprendizajes de calidad en equidad de oportunidades.

DIMENSIONES		
Cognitiva	Instrumental	Actitudinal
- Desarrollo cognitivo, biológico y socioemocional de los niños y adolescentes. - Relaciones entre factores psicoemocionales y los procesos de enseñanza y de aprendizaje. - Estrategias y recursos que viabilizan la enseñanza con foco en el aprendizaje de todos en el marco de la educación inclusiva. - Acompañamiento de trayectorias educativas. - Saberes teórico-prácticos para una acción docente orientada al aprendizaje significativo, diverso y permanente. - Entornos de aprendizaje que habilitan procesos multimodales de acceso, gestión y construcción del conocimiento.	- Identificación de fortalezas vinculadas al proceso de desarrollo de cada estudiante. - Contextualización del aprendizaje y las experiencias de los estudiantes. - Diseño, implementación, seguimiento de recursos y estrategias de apoyo y desarrollo de propuestas de intervención educativas a partir de las necesidades percibidas, que promuevan aprendizaje y autonomía. - Colaboración en procesos de toma de decisiones para la intervención didáctica, asegurando el aprendizaje de calidad. - Adaptación de materiales para hacer posible el acceso a los contenidos, el desarrollo de procesos de enseñanza y de aprendizaje y la participación activa. -Resolución de problemas desde un actuar profesional en contexto, resignificando la práctica como componente curricular, situación de aprendizaje y experiencia personal.	- Promoción de la valoración personal y seguridad en sí mismos de los estudiantes, para favorecer su participación autónoma dentro del centro educativo. - Compromiso por entender y atender las características o desafíos personales de cada estudiante. - Respeto y acompañamiento de los procesos individuales como únicos y distintivos de cada trayectoria educativa. - Responsabilidad frente a procesos de tutoría/ orientación al estudiante para la resolución de problemas personales, de aprendizaje, de autonomía-dependencia y de relación. - Promoción de la participación de todos los estudiantes dentro del grupo y en relación con las dinámicas generales del centro. - Presentación de su rol como referente de confianza para estudiantes, familias y otros actores educativos. - Autopercepción como profesional que ayuda a otros a construir aprendizajes significativos que potencien su desarrollo como ciudadanos plenos. - Disposición a la reflexión continua, sistemática, individual y colectiva en la búsqueda de respuestas a emergentes para alimentar la teoría y práctica de su profesión.

CONTENIDOS		
Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales	Contenidos actitudinales
• Desarrollo neurocognitivo de niños y adolescentes. • El cerebro y los procesos cognitivos. • Neuroplasticidad. • Funciones neurocognitivas. • Desarrollo por competencias. • Competencias socioemocionales. • Trayectorias educativas, tutoría, mentorazgo y orientación en el marco de la educación inclusiva. • Discapacidad: diferencias entre discapacidad, deficiencia y minusvalía. • Clasificación Internacional de Funcionamiento (CIF). • Trastornos del neurodesarrollo. – Discapacidad intelectual. – Trastorno del espectro autista. – Trastorno por déficit atencional/hiperactividad. – Trastorno motor. – Trastorno de procesamiento sensorial. – Trastorno de la comunicación. – Trastorno específico del aprendizaje. – Trastornos disruptivos, del control de los impulsos y de la conducta. • Altas capacidades • Pluridiscapacidad. • Facilitadores y barreras de acceso al aprendizaje y la participación. • Diseño universal de aprendizaje (DUA). • Evaluación con enfoque competencial.	• Promoción del involucramiento de los estudiantes en actividades educativas que requieran el desarrollo de diferentes roles con niveles diferenciados de complejidad. • Desarrollo de estrategias didácticas que promuevan la motivación y el aprendizaje activo. • Colaboración en procesos de toma de decisiones asegurando el aprendizaje de calidad. • Reconocimiento de las barreras del contexto educativo que obstaculizan el desarrollo de la autonomía, autoestima, autoconcepto. • Adaptación de materiales para hacer posible el acceso a los contenidos, el desarrollo de procesos de enseñanza y de aprendizaje y la participación activa. • Diseño y utilización de recursos y estrategias de apoyo a partir de las necesidades percibidas. • Planificación y colaboración activa para el desarrollo de procesos de enseñanza desde el diseño universal para el aprendizaje. • Diseño de dispositivos de evaluación con enfoque competencial.	• Interés por conocer las características del contexto de desarrollo de los estudiantes. • Valoración de la socialización como proceso de subjetivación. • Acompañamiento en procesos de autoconocimiento y autoaceptación en los estudiantes. • Reconocimiento y respeto hacia la singularidad de los procesos madurativos. • Disposición a construir vínculo con el otro, desde la etapa de desarrollo madurativo singular que presente. • Auto percepción como profesional que ayuda a otros a construir aprendizajes significativos que potencien su desarrollo como ciudadanos plenos.

3. Genera climas y relaciones empáticas de trabajo con los miembros de su comunidad educativa y otros actores sociales, conformando equipos y redes de apoyo que desarrollan una cultura que promueve el cumplimiento de los derechos de todas las personas.

DIMENSIONES		
Cognitiva	Instrumental	Actitudinal
• La participación educativa: individuo, familia, sociedad y Estado. • La organización educativa: cultura y actores. • Los servicios de apoyo desde diferentes niveles. • Comunidades de aprendizaje. • El trabajo individual, cooperativo y colaborativo en diferentes entornos y desde los diferentes roles.	• Gestión y participación de alianzas estratégicas con otros agentes de la comunidad educativa, de la familia, de la sociedad en general. • Participación dialógica con los docentes de los cursos, aportando a la toma de decisiones con foco en el aprendizaje y la educación inclusiva. • Prevención, reconocimiento e intervención en situaciones de conflicto, promoviendo clima de convivencia que potencien los derechos de todos. • Articulación de acciones propias del rol profesional con los aspectos de la gestión de centro que se consideren pertinentes y necesarios.	• Promoción activa de los valores de la educación inclusiva y el respeto hacia la diversidad en los diferentes contextos (institucional, social, entre otros). • Incentivo del desarrollo de espacios de convivencia y trabajo empáticos, interdisciplinarios, cooperativos y colaborativos entre los distintos actores. • Disposición a la toma de decisiones en un marco de comunicación, negociación y construcción colectiva. • Postura crítico-constructiva en relación con acuerdos institucionales construidos en la comunidad educativa. • Valoración de su rol profesional como constructor de comunidades de aprendizaje.

CONTENIDOS		
Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales	Contenidos actitudinales
• Corresponsabilidad educativa y marcos de relacionamiento. • Trabajo inter- y multidisciplinario. • Servicios institucionales y estatales de apoyo (sociales, de salud, etcétera). • Las familias y las personas en situación de discapacidad. • Gestión institucional inclusiva. • Comunidades de aprendizaje. • Liderazgo en la educación.	• Diagnóstico de la cultura de la organización escolar con énfasis en aspectos de la educación inclusiva. • Construcción y utilización de vías/canales de comunicación diversos para conectar diferentes actores. • Construcción de vínculos: docente-estudiante, escuela-familia, estudiante-estudiante(s), escuela-comunidad, entre otros. • Descripción fundada del estudiante. • Informe pedagógico de derivación, de proceso, de diagnóstico. • Comunicación escrita de la información acerca de las diferentes dimensiones, acciones, multidimensionalidad, propuestas, etcétera, en formatos académicos profesionales.	• Valoración y utilización de la comunicación como un vehículo determinante para una educación corresponsable. • Respeto a la confidencialidad (norma ética, secreto profesional, intimidad e integridad de la persona). • Postura profesional con bases en comunicación, empatía, cooperación, apego, resolución de conflictos, regulación emocional y escucha activa.

4. Se comunica mediante diferentes lenguajes que viabilizan la enseñanza y el aprendizaje en el marco de la educación inclusiva en entornos diversos.

DIMENSIONES		
Cognitiva	Instrumental	Actitudinal
- La comunicación en la mediación educativa. - El lenguaje como constructor de pensamiento. - Los diferentes lenguajes en la educación inclusiva.	- Mediación del hecho educativo desde el uso de lenguajes diversos que contemplen la diversidad y la inclusión en entornos multimodales. - Acceso y comunicación de la información y los conocimientos en otras lenguas. - Uso de la tecnología para el aprendizaje que favorece la accesibilidad y la participación.	Valoración de su rol como agente que habilita procesos comunicacionales facilitadores y potenciadores de la escucha e intercambio de conocimientos, ideas y emociones.

CONTENIDOS		
Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales	Contenidos actitudinales
- Comunicación e interacción humana. - La comunicación didáctica. - Sistema braille. - Lengua de señas. - Comunicación aumentativa alternativa. - Tecnología para el aprendizaje, la orientación, movilidad y participación. - Rampas digitales.	- Puesta en acción de habilidades y sistemas alternativos de comunicación. - Dominio de las tecnologías digitales aplicadas a la inclusión. - Empleo de lectura fácil, señalética, pictogramas, etcétera. - Producción de material en formatos accesibles.	- Interés por conocer y utilizar diferentes lenguajes que potencien la educación inclusiva. - Valorización y promoción desde su rol del uso y adaptación de la tecnología en favor de la accesibilidad a los aprendizajes y la mayor inclusión de los estudiantes.

4.4. Perfil del rol y sus funciones básicas

Si bien la inclusión es un concepto que está actualmente en dinámica evolución, esta forma- ción se concibe poniendo el foco en el potencial social y de aprendizajes de cada estudiante y no en sus dificultades o limitaciones. Por lo tanto, el perfil de este técnico, que presenta cono- cimientos específicos de la educación y de la inclusión, se aleja del modelo biológico/médico.

A través de sus acciones, el Acompañante Pedagógico en Educación Inclusiva impulsa a que toda una comunidad transite hacia un modelo social y educativo inclusivo. Para lograr esto, el rol de este técnico se plantea como dinámico, situado, en constante proceso de reflexión y ac- ción dentro del centro educativo y en diálogo recurrente y virtuoso con estudiantes, docentes, familias, técnicos, comunidad educativa ampliada y redes externas.

Apuntamos también a distanciar este rol de la idea de asistir exclusivamente a un estudiante en situación de discapacidad, para acercarlo a un perfil con énfasis en aportar y acompañar en la reducción de las barreras que limitan lo que el contexto educativo puede proporcionar. Esto se realiza considerando siempre la posibilidad de impactar favorablemente en las condiciones que faciliten la autonomía y el aprendizaje, valorando especialmente el trabajo colaborativo con el docente y el potencial particular de cada estudiante.

Por lo tanto, la modalidad de apoyo al estudiante será situada y personalizada, atendiendo la diversidad presente y en relación con el contexto específico. Cada modalidad de apoyo deberá integrar especialmente la voz del estudiante, dando lugar a una co-construcción del acompaña- miento para diseñar junto con el docente de aula. Las intervenciones del técnico facilitarán así el despliegue de estrategias colaborativas entre los diversos actores. A través de una escucha sensible y personalizada, impulsará las acciones necesarias para vehicular los procesos y los apoyos que apunten a minimizar las barreras que el centro educativo pueda presentar, para garantizar un entorno verdaderamente inclusivo.

Algunas de las funciones fundamentales que caracterizan este rol son:

- Ser promotor de la metabolización de una cultura inclusiva en la comunidad educativa.
- Articular los apoyos internos y externos, para capitalizar al máximo los recursos disponi- bles, logrando su sinergia a favor de la inclusión.
- Identificar las barreras presentes en el centro educativo y promover estrategias que per- mitan a todos los estudiantes comprender su entorno y desenvolverse en él de la manera más autónoma posible.
- Actuar como mediador sensible entre el estudiante, el docente y el grupo, potenciando la naturalización de la diversidad y de la inclusión en la comunidad educativa.
- Facilitar el acceso a los aprendizajes, mediando para el logro de un mejor acceso físico, material, comunicacional, social y didáctico.
- Reconocer las dinámicas del aula para resignificar junto con el docente las posibilidades de aprendizaje diverso que se brindan en este espacio.

- Colaborar con el docente en el diseño y la implementación de apoyos y ajustes razonables dentro del aula, así como en la aplicación de los principios del diseño universal para el aprendizaje (DUA).
- Establecer vínculos de confianza, propiciando un espacio de comunicación abierto y sensible que permita acompañar empáticamente las vivencias personales y grupales, así como trabajar sobre ellas mediando entre los diferentes actores.

4.5. Trayectos formativos

El enfoque competencial que encuadra y sostiene la presente propuesta de formación resignifica especialmente los vínculos entre los desempeños competenciales con los saberes que se seleccionan como contenidos curriculares.

En tal sentido, se construyen propuestas basadas en enfoque competencial, orientadas desde pilares fundamentales como lo son la centralidad en cada estudiante con énfasis en sus aprendizajes y la formación desde el paradigma del aprendizaje permanente.

En atención a la propuesta actual para el diseño curricular de las carreras de grado que el CFE está desarrollando, se proponen cuatro trayectos formativos que se vinculan con las competencias del perfil de egreso de la tecnicatura, sus dimensiones y los contenidos de los diferentes campos del saber que las sustentan. Estos trayectos son: Trayecto de Formación Profesional Equivalente, Trayecto de Formación Específica, Trayecto de Práctica Preprofesional y Trayecto de Lenguajes Diversos.

Resulta imprescindible tener presente, para todos los niveles de concreción curricular de esta propuesta, la visualización integrada de los trayectos formativos, sus vínculos bidireccionales con las competencias del perfil de egreso, así como su retroalimentación, su crecimiento y cambios, transversalizados por procesos de investigación y extensión.

Figura 2





Trayecto de Formación Profesional Equivalente

Este trayecto se construye en consonancia con el propuesto para las carreras de grado de los educadores, entendiendo que contribuye de manera particular a construir una identidad profesional fuertemente vinculada con la educación inclusiva, así como con su implementación y desarrollo, especialmente en el sistema educativo nacional.

Aporta al desarrollo de las competencias desde campos del saber que permiten acercarse a características históricas y actuales del sistema educativo de Uruguay, con énfasis en las transformaciones que ocurrieron y que suceden hoy, especialmente vinculadas a las innovaciones que promueve la educación inclusiva. Además de ello, permitirá al futuro técnico posicionarse como un actor integrado al mencionado sistema, desarrollando su acción profesional de manera situada, apropiándose de dinámicas y funciones institucionales, así como de diversos entornos y culturas escolares correspondientes a cada etapa educativa de la educación básica obligatoria.

Brinda así al futuro Acompañante Pedagógico en Educación Inclusiva las herramientas necesarias para, a partir del análisis de las diferentes corrientes de pensamiento pedagógico, psicológico, filosófico y social, comprender la complejidad que caracteriza al fenómeno educativo.

Propicia además un marco conceptual especializado en el que confluyen normativas nacionales e internacionales, que garantizan derechos a las personas en situación de discapacidad, con saberes diversos para la inclusión social y educativa, es decir, de las personas en riesgo de exclusión.

En tal sentido, desde lo referido al sistema educativo, este trayecto formativo favorece:

- Las relaciones entre el presente y el pasado de la historia de la educación uruguaya, para proyectar escenarios futuros en un contexto temporal amplio.
- El desarrollo de la identidad profesional del Acompañante Pedagógico en Educación Inclusiva, a partir del reconocimiento de las dimensiones que estructuran al sistema educativo para fortalecer el compromiso y la responsabilidad con su profesión.
- El conocimiento y la resignificación de elementos teórico-metodológicos para comprender las características actuales de la educación básica en nuestro país.
- El desarrollo de los valores universales para concebir a la educación como un derecho de todos los seres humanos.
- El marco normativo vigente, con énfasis en las normas que garantizan los derechos de las personas con discapacidad.

Trayecto de Formación Profesional Específico

Este trayecto, con un enfoque biopsicosocial, aporta a la reflexión sobre el rol humanizante de la educación inclusiva. Promueve la apropiación de los principios de la educación inclusiva y de la especificidad en las acciones de inclusión socioeducativa de personas en situación de discapacidad. Colabora con el posicionamiento en la educación desde el paradigma social y reconoce el rol que ejercen todos los agentes educativos en este proceso. Caracteriza la educación inclusiva y



contribuye a la construcción de una cultura escolar que dé respuesta a los procesos de aprendizaje y de desarrollo integral de la totalidad del estudiantado.

A través de él se profundiza en los trastornos del neurodesarrollo y los trastornos socioemocionales, en el vínculo con el otro y con el aprendizaje. Desde la epigenética, con aportes específicos de la neurociencia, contribuye a la comprensión de funcionamientos humanos diversos y a la necesidad de diseños escolares flexibles y de accesibilidad universal, con la finalidad de promover el respeto individual, favoreciendo el bienestar, el desarrollo y la adaptación al entorno de todos los estudiantes, en un proceso educativo de calidad en equidad de oportunidades.

Contempla como algunas de sus finalidades formativas:

- La diversidad como lo esperable en un aula, valorando la riqueza que ella genera en los espacios educativos y en la construcción de ciudadanía y fomentando la igualdad y la inclusión en una escuela para todos.
- Los procesos neurocognitivos que se ponen en juego en el aprendizaje, así como las características esenciales del desarrollo humano.
- La identificación de signos de alerta en el desarrollo y de barreras que puedan obstaculizar los procesos educativos de los estudiantes.
- La valoración de ambientes propicios para el aprendizaje, considerando la diversidad y complejidad en el aula, las interacciones entre los sujetos, las relaciones con los contenidos y los aspectos estructurales.
- El conocimiento y la apropiación de herramientas para la elaboración de estrategias específicas que permitan la inclusión de personas en situación de discapacidad en las diversas situaciones socioeducativas.
- El trabajo en equipo, colaborativo y en red.

Trayecto de Didáctica Práctica Preprofesional

Este trayecto tiene un carácter integrador en el que se analiza y reflexiona sobre las diversas situaciones o complejidades de la práctica docente en la diversidad, a partir de la recuperación y vinculación de los saberes adquiridos en los cursos de los diferentes trayectos formativos hasta lograr la elaboración de proyectos de intervención en las aulas de hoy. Es el eje de la formación y de la construcción de la identidad de la figura profesional del Acompañante Pedagógico en Educación Inclusiva, orientada por un enfoque por competencias, en el contexto real del ejercicio profesional.

Las prácticas preprofesionales son espacios de articulación, reflexión, análisis, investigación, intervención e innovación de la labor. Se desarrollan de manera gradual no solo en los centros educativos formales de educación básica obligatoria (educación inicial, primaria y media), sino también en instituciones no formales que desarrollan acciones para personas en situación de discapacidad y en otros espacios de atención (red secundaria de atención, intercambio profesional, etcétera).



Estas prácticas integran un conjunto de acciones, estrategias y actividades en el que se articulan contenidos disciplinarios, didácticos y científico-tecnológicos, de tal manera que permiten analizar en diversos contextos las relaciones existentes entre escuela y comunidad y aspectos pedagógicos, didácticos, metodológicos e instrumentales asociados a los enfoques vigentes en educación inclusiva.

Este trayecto formativo permite que el futuro profesional transite experiencias de aprendizaje que se relacionan especialmente con su rol al egresar. La diversidad de experiencias se vinculará a los distintos ámbitos de desarrollo de su profesión: el aula, el centro educativo y la comunidad.

Para este trayecto, los procesos formativos se encuentran vinculados con los siguientes aspectos:

- La comprensión del sentido, función y características del rol del Acompañante Pedagógico en Educación Inclusiva.
- El desarrollo de una formación profesional para la adquisición de herramientas didácticas, metodológicas e instrumentales que permitan diseñar y aplicar actividades de atención a la diversidad en centros educativos formales.
- El reconocimiento de características organizacionales, funciones, servicios y desafíos situados en contextos institucionales específicos.
- La indagación, reflexión, análisis y comprensión de las problemáticas centrales de la realidad educativa relacionadas con su práctica.
- La puesta en práctica de la articulación de las diferentes dimensiones implicadas en la inclusión de personas en situación de discapacidad, a través del trabajo colaborativo.
- La implementación de dispositivos y actividades para promover la autonomía y mejorar el desarrollo de los aprendizajes y la socialización de las personas en situación de discapacidad.
- La construcción de vínculos profesionales con los diferentes miembros de una comunidad educativa, las familias y otros actores sociales.
- La participación profesional en equipos y redes de apoyo que desarrollan una cultura que promueve el cumplimiento de los derechos de todas las personas.

Trayecto de Lenguajes Diversos

Este trayecto formativo sostiene la presencia de los lenguajes diversos en la comunicación y la expresión humana y la importancia en la formación para su conocimiento e integración a las prácticas.

Dar respuesta a la diversidad exige la flexibilidad metodológica atendiendo los principios del DUA. Desde esta perspectiva, contribuye a la toma de decisiones en la intervención para fomentar la inclusión y participación en el centro educativo.



Abarca los aspectos relacionados al uso de las tecnologías digitales, al lenguaje de señas, a los sistemas de comunicación aumentativa alternativa, entre otros, apuntando a romper las barreras de comunicación e interacción entre las personas y facilitando diferentes canales para hacer accesible el conocimiento a todos los estudiantes.

Contempla como algunas de sus finalidades formativas:

- La importancia de ambientes educativos propicios para el trabajo colaborativo y la interacción, respondiendo a las necesidades y características individuales de la persona y promoviendo la convivencia, el respeto y la inclusión.
- La promoción del desarrollo de las competencias y la autonomía de todos los estudiantes.
- El empleo de las tecnologías digitales como herramientas de enseñanza-aprendizaje al alcance de todos los estudiantes.
- La aplicación de habilidades comunicativas en diversos contextos.
- La consideración en el proceso educativo de la lectura fácil, la lengua de señas uruguaya, el sistema braille, los sistemas pictográficos y otros sistemas de comunicación alternativa que le resulten necesarios a la persona.

5. Malla curricular

Técnica: Acompañante Pedagógico en Educación Inclusiva				TOTAL DE CRÉDITOS		
Año	Trayecto	Unidad Curricular	Semestre 1	Semestre 2	Anuales	Totales
Primero	TFEE	Educación, Sociedad y Cultura			9	30
		Aprendizaje, Neurociencias y Procesos Socioafectivos		6		
		Teorías Pedagógicas			9	
		Desarrollo Humano Integral	6			
	TFDPP	Introducción al campo profesional			9	9
	TFE	Educación Inclusiva			9	33
		Educación, Familia y Comunidad	6			
		Accesibilidad en la Educación		6		
		Alteraciones y Trastornos del Desarrollo			12	
	TFLD	Expresión Plástica, Corporal y Musical para la Diversidad			9	18
		Las Tecnologías Digitales al Servicio de la Inclusión			9	
		Total de Créditos	12	12	66	90
Segundo			Semestre 3	Semestre 4	Anuales	Totales
	TFEE	Sistema Educativo Nacional: Políticas Educativas	6			18
		Investigación Educativa Aplicada: Diseño de Proyectos		6		
		La Educación y sus Transformaciones en la Historia		6		
	TFDPP	Didáctica Práctica para la Atención a la Diversidad			21	21
	TFE	Trastornos del Espectro Autista (TEA)	6			36
		Psicomotricidad en Educación Inclusiva			9	
		Pluridiscapacidad	6			
		Altas Capacidades y Superdotación en el Aula		6		
		Metodologías y Estrategias de Intervención y Acompañamiento			9	
	TFLD	Sistema Braile y Tiflotecnología en la Discapacidad Visual	6			12
		Comunidad Sorda y LSU			9	
		Total de Créditos	24	18	48	90
	UC Optativas	Eje 1: Atención al niño en situación de discapacidad				12
		Eje 2: Educación para la Paz				
		Eje 3: Convivencia y Resolución de Conflictos				
		Eje 4: Adolescencia, discapacidad y sexualidad				
		Eje 5: Salud y Bienestar				
		Eje 6: Primeros Auxilios en la Discapacidad				
		Eje 7: Acompañamiento Familiar				
		Eje 8: Lengua Extranjera (Inglés o Portugués)				
		TOTAL DE CRÉDITOS				192



6- Unidades Curriculares

6. Unidades curriculares

Trayecto de Formación Específica

1. Educación Inclusiva

1.1. Aspectos generales

Carrera	<i>Acompañante Pedagógico en Educación Inclusiva</i>
Trayecto formativo	Específico
Nombre de la unidad curricular	<i>Educación Inclusiva</i>
Tipo de unidad curricular	Teórico
Temporalidad	Anual
Semestres	1 y 2
Créditos asignados	9

1.2. Fundamentación

El principal fundamento de la educación inclusiva es el reconocimiento a la diversidad, inherente a la condición humana, y tiene como objetivo principal garantizar el derecho a una educación de calidad en equidad de oportunidades a cada uno de los estudiantes.

La inclusión como principio curricular implica su definición desde una doble condición: como una forma de actuar educativamente tomando las decisiones pedagógicas necesarias para que todos los estudiantes logren aprendizajes de calidad (con equidad y desde la igualdad de oportunidades) y, a la vez, su sostenimiento como una forma de ser y estar en el mundo (empática, tolerante, abierta y respetuosa de la diversidad) para que los estudiantes puedan desarrollarla como forma de vivir con otros sin diferenciarse. (ANEP, 2022, p. 36)

Es un modelo educativo que promueve la presencia, el aprendizaje y la participación de todos en la vida escolar, con particular atención a aquellos estudiantes más vulnerables a la exclusión, el fracaso escolar o la marginación, detectando y eliminando, para ello, las barreras que limitan dicho proceso (Ainscow et al., 2006). Este modelo educativo consolida procesos constantes de innovación y mejoramiento escolar, reestructurando las dimensiones de culturas, políticas y prácticas educativas, con el fin de disminuir las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la

participación, maximizando los recursos que apoyan ambos procesos en todos los estudiantes. Desde este punto, consolida aspectos como la accesibilidad y el diseño universal para el aprendizaje, fundamentales a la hora de garantizar la calidad de la educación.

El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. (Unesco, 2005, p. 14)

Por lo tanto, esta unidad curricular se justifica en la necesidad de acercar conceptos que definen la escuela actual. Su objetivo es aportar al desarrollo de las competencias explicitadas. Además, busca promover la comprensión de su fundamento y sus principios. A través de su desarrollo, se fomenta la construcción de una verdadera cultura escolar basada en una nueva ética. Esta ética se inspira en la certeza de la diversidad humana y rechaza la clasificación, jerarquización o exclusión de las personas, protegiendo así sus derechos.

1.3. Competencia específica de la unidad curricular

Competencias específicas de la UC	Competencias del perfil de egreso a las cuales aporta
Indaga y analiza las barreras para el aprendizaje en contexto de la educación obligatoria de Uruguay.	- Fomenta y guía la autonomía, la autorregulación y el empoderamiento de los estudiantes. Analiza diversas realidades y actúa en función de ellas para garantizar aprendizajes de calidad en condiciones de equidad. - Actúa de acuerdo con los principios pedagógicos, didácticos y éticos que rigen la profesión de educar, a la vez que atiende su identidad específica y su compromiso con el acceso a la educación para todos, cumpliendo con las disposiciones normativas vigentes.
Analiza con fundamentos teóricos y empíricos la normativa vigente que regula la inclusión social con énfasis en el ámbito educativo.	
Indaga, analiza y resignifica sistemáticamente recursos y estrategias que promueven la inclusión y las buenas prácticas educativas.	

2. Educación, Familia y Comunidad

2.1. Aspectos generales

Carrera	<i>Acompañante Pedagógico en Educación Inclusiva</i>
Trayecto formativo	Específico
Nombre de la unidad curricular	<i>Educación, Familia y Comunidad</i>
Tipo de unidad curricular	Teórico-práctico
Temporalidad	Semestral
Semestre	1
Créditos asignados	6

2.2. Fundamentación

Reconocer en la diversidad un beneficio y una oportunidad para que todos crezcan, implica encontrar en las diferencias los intereses para aprender, para aprender con los otros y de los otros, para colaborar de manera empática, promoviendo que las fortalezas de unos compensen las debilidades de otros, y viceversa. (ANEP - CFE, 2022)

La inclusión obliga a que sean replanteados conceptos como el deber ser de la educación, de la familia, de la responsabilidad en la aceptación, participación y pertenencia de la persona en la sociedad. Aspira a que cada uno de sus integrantes pertenezca, participe y sea valorado como un miembro activo en la comunidad. Una convivencia en igualdad de oportunidades y derechos, con actitudes de aceptación y de respeto, es una sociedad que elimina las barreras físicas, arquitectónicas y actitudinales que impiden o limitan la participación.

En ocasiones, este proceso de inclusión es obstaculizado cuando las personas en los centros educativos

encuentran barreras que impiden el acceso, la participación y el aprendizaje. Esto puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. (Booth y Ainscow, 2011, p. 44)

Pero las barreras también se pueden encontrar fuera del espacio escolar, en las familias o en las comunidades.

Tomando como referencia el esquema dinámico de la CIF (Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud, OMS, 2001), la persona es el resultado de la interacción de los componentes de salud que integra su dimensión biológica, individual y social en relación con los factores contextuales.

Los factores contextuales se dividen en dos componentes: factores ambientales y factores personales. Los factores ambientales se definen como «el entorno físico, social y de actitudes en el que las personas viven y desarrollan sus vidas» (OMS, 2001, p. 17). El contexto/entorno inmediato del individuo es el hogar, la escuela, el trabajo, y el contexto/entorno social más amplio son los servicios comunitarios, productos de tecnología, de comunicación y transporte, redes sociales, leyes, actitudes, etcétera. Todas estas son dimensiones fundamentales porque inciden en el funcionamiento diario y en las oportunidades de participación en bienestar de la persona en la vida en sociedad.

De esta manera, resulta imprescindible el abordaje de la temática educación inclusiva desde la perspectiva biopsicosocial del ser humano. Es necesario construir acuerdos interinstitucionales escuela-familia-comunidad que permitan la confirmación de una red que aúne esfuerzos y contribuya al bien común. Además, deben trascender el simple ejercicio de lo acostumbrado desde perspectivas particulares de cada uno, como individuo o institución.

2.3. Competencias específicas de la unidad curricular

Competencias específicas de la UC	Competencias del perfil de egreso a las cuales aporta
Identifica y analiza sistemáticamente los factores familiares y comunitarios que actúan sobre los procesos de educación inclusiva y social.	Genera climas y relaciones empáticas de trabajo con los miembros de su comunidad educativa y con otros actores sociales, conformando equipos y redes de apoyo que desarrollan una cultura que promueve el cumplimiento de los derechos de todas las personas. Actúa de acuerdo con los principios pedagógicos, didácticos y éticos que rigen la profesión de educar, a la vez que atiende su identidad específica y su compromiso con el acceso a la educación para todos, cumpliendo con las disposiciones normativas vigentes.
Ensaya la construcción y la utilización de diferentes vías o canales de comunicación para conectar diferentes actores.	
Indaga acerca de alianzas estratégicas con otros agentes de la comunidad educativa, de la familia, de la sociedad en general necesarios para desarrollar la educación inclusiva.	

3. Accesibilidad en la Educación

3.1. Aspectos generales

Carrera	<i>Acompañante Pedagógico en Educación Inclusiva</i>
Trayecto formativo	Específico
Nombre de la unidad curricular	<i>Accesibilidad en la educación</i>
Tipo de unidad curricular	Teórico-práctico
Temporalidad	Semestral
Semestres	2
Créditos asignados	6

3.2. Fundamentación

Según la Unesco, el acceso universal a la educación refiere a la igualdad de oportunidades para participar en el sistema educativo independientemente de las características personales. Por ley, en un sistema educativo inclusivo, garantizar una educación de calidad en equidad de oportunidad exige atender la accesibilidad en los centros educativos ante el reconocimiento de la individualidad de cada uno de sus estudiantes. Aspectos como la clase social, la raza, el idioma, el género, la orientación afectivo-sexual o la propia discapacidad no deberían ser nunca motivo que impida o dificulte el acceso a la educación.

En un sistema educativo no inclusivo, la diversidad del estudiantado, y fundamentalmente aquellos en situación de vulnerabilidad, debe sortear barreras que lo obstaculizan o «discapacitan». La discapacidad es un concepto en evolución que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras actitudinales y contextuales que interfieren en una participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones que los demás.

Según la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud, de la OMS (2001),

la discapacidad está definida como el resultado de una compleja relación entre la condición de salud de una persona y sus factores personales, y los factores externos que representan las circunstancias en las que vive esa persona. [...] La sociedad puede dificultar el desempeño/realización de un individuo tanto porque cree barreras (por ejemplo, edificios inaccesibles) o porque no proporcione elementos facilitadores (por ejemplo, baja disponibilidad de dispositivos de ayuda).

Las personas en situación de discapacidad (aquellas con deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales) en ocasiones se ven enfrentadas a interactuar en espacios no accesibles, que impiden su participación plena y efectiva en igualdad de condiciones con las demás.

En el paradigma inclusivo, la accesibilidad es la condición que debe cumplir un espacio, objeto, instrumento, sistema o medio para que sea utilizable por todas las personas de forma segura, equitativa y de la manera más autónoma y confortable posible. Esta accesibilidad debe considerar la diversidad de características de los seres humanos y adoptar el modelo de diseño universal.

‘Diseño universal’ es un concepto creado por el arquitecto americano Ron Mace en 1997 y consiste en la creación de productos y entornos diseñados de modo que sean utilizables por todas las personas, sin necesidad de que se adapten o especialicen. La accesibilidad universal garantiza, entonces, la participación plena de cada integrante de la sociedad a lo largo de toda su vida, independientemente de si presenta una discapacidad permanente, derivada de deficiencias físicas, sensoriales, mentales, entre otras, o una situación de discapacidad transitoria, como disminución auditiva, una lesión física o el manejo de otro idioma.

Esta unidad curricular aspira a visibilizar las barreras que obstaculizan los procesos de aprendizaje y participación en el centro educativo; brindando diversas estrategias y herramientas para modificar los espacios y favorecer la participación en las actividades que se desarrollan en un entorno de acceso universal.

3.3. Competencia específica de la unidad curricular

Competencias específicas de la UC	Competencias del perfil de egreso a las cuales aporta
Reconoce y explica las barreras que obstaculizan la accesibilidad a y en los procesos de aprendizaje y participación en los centros educativos.	Fomenta y guía la autonomía, la autorregulación y el empoderamiento de los estudiantes. Analiza diversas realidades y actúa en función de ellas para garantizar aprendizajes de calidad en condiciones de equidad. Actúa de acuerdo con los principios pedagógicos, didácticos y éticos que rigen la profesión de educar, a la vez que atiende su identidad específica y su compromiso con el acceso a la educación para todos, cumpliendo con las disposiciones normativas vigentes.
Analiza con fundamento diferentes entornos de aprendizaje que habilitan procesos multimodales de acceso, gestión y desarrollo de la educación obligatoria desde la inclusión.	
Indaga y analiza recursos y estrategias de apoyo y desarrollo de propuestas de intervención educativas que promueven aprendizaje y autonomía en contexto de necesidades concretas.	

4. Alteraciones y Trastornos del Desarrollo

4.1. Aspectos generales

Carrera	<i>Acompañante Pedagógico en Educación Inclusiva</i>
Trayecto formativo	Específico
Nombre de la unidad curricular	<i>Alteraciones y Trastornos del Desarrollo</i>
Tipo de unidad curricular	Teórico
Temporalidad	Anual
Semestres	1 y 2
Créditos asignados	12

4.2. Fundamentación

El nuevo paradigma de la educación inclusiva evidencia un incremento de estudiantes en las aulas que no responden a formatos educativos tradicionales. Neurociencia cognitiva y educación son disciplinas que pueden beneficiarse mutuamente y que cada vez deben estar más interrelacionadas para el diseño de estrategias educativas que den respuesta a la diversidad.

El conocimiento del desarrollo de la persona resulta indispensable para entender los procesos de aprendizaje y diseñar la intervención adecuada en educación. A partir de su conocimiento en las diferentes áreas (motora, lenguaje, coordinación y social) se podrán interpretar aquellos signos de alerta y evaluar las acciones que orienten a una atención oportuna del desarrollo o una atención personalizada para su promoción.

Se entiende por neurodesarrollo al proceso continuo de adquisición de funciones, destrezas y habilidades cada vez más complejas que le permiten a la persona interactuar con el medioambiente para adaptarse o modificarlo. Estas funciones, destrezas y habilidades se adquieren y desarrollan mediante la experimentación, la ejercitación y los vínculos. Es un proceso de aprendizaje innato del ser humano, que inicia antes del nacimiento y continúa durante toda la vida de manera progresiva. Es además el resultado de efectos interactivos de los genes y del ambiente (epigenética). Por lo tanto, la educación tiene un lugar preponderante en esta etapa de alta plasticidad cerebral a partir de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Al conocer el enlace del cerebro y la educación, se podrá contar con recursos para crear contextos de aprendizajes más ricos.

Esta unidad curricular abarca el desarrollo de la persona y las posibles alteraciones que determinan barreras para su aprendizaje y participación, de manera de contribuir a una mejor propuesta educativa para todos y cada uno de los estudiantes.

4.3. Competencia específica de la unidad curricular

Competencias específicas de la UC	Competencias del perfil de egreso a las cuales aporta
Identifica y analiza, a partir de casos concretos, signos de alerta o acciones que orienten a una atención oportuna y personalizada del desarrollo y su promoción en contexto educativo.	Fomenta y guía la autonomía, la autorregulación y el empoderamiento de los estudiantes. Analiza diversas realidades y actúa en función de ellas para garantizar aprendizajes de calidad en condiciones de equidad.
Analiza desde aportes teóricos el desarrollo de la persona, las posibles alteraciones asociadas a barreras para su aprendizaje y participación y las maneras de mejorar la propuesta educativa desde lo personal y lo comunitario.	Actúa de acuerdo con los principios pedagógicos, didácticos y éticos que rigen la profesión de educar, a la vez que atiende su identidad específica
Indaga y analiza recursos y estrategias de apoyo y desarrollo de propuestas de intervención educativas que promueven aprendizaje y autonomía en contexto de necesidades concretas.	y su compromiso con el acceso a la educación para todos, cumpliendo con las disposiciones normativas vigentes.

5. Trastornos del Espectro Autista

5.1. Aspectos generales

Carrera	<i>Acompañante Pedagógico en Educación Inclusiva</i>
Trayecto formativo	Específico
Nombre de la unidad curricular	<i>Trastornos del Espectro Autista (TEA)</i>
Tipo de unidad curricular	Teórico-práctico
Temporalidad	Semestral
Semestres	3
Créditos asignados	6

5.2. Fundamentación

La educación inclusiva presenta como una de sus características un programa educativo flexible que considere y se ajuste a las singularidades de cada uno de sus estudiantes. Los estudiantes con trastornos del espectro autista (TEA) requieren de esa flexibilidad con un número más amplio de recursos destinados a lograr los ajustes necesarios que respondan a sus necesidades y alcancen con éxito las metas establecidas.

La definición clásica de autismo ha variado mucho desde su origen y en la actualidad se habla de un continuo, por lo que se prefiere usar el término trastornos del espectro autista: TEA (DSM5). Son un grupo de trastornos del neurodesarrollo que inician antes de los 36 meses de vida y afectan a las personas a lo largo de toda su vida. Se caracterizan por dificultades en la comunicación social y comportamientos e intereses repetitivos o restringidos, asociados a respuestas particulares a los estímulos sensoriales. Presenta una evolución crónica, con diferentes grados de afectación, adaptación funcional y funcionamiento en el área del lenguaje y desarrollo intelectual. Es un trastorno complejo y altamente heterogéneo, tanto en lo referente a la etiología como en su manifestación y evolución de los síntomas en las diferentes etapas del desarrollo, en su expresión y presentación según el sexo, edad o comorbilidades coexistentes.

Desde fines de los años noventa se ha visto un incremento en la prevalencia (Hill et al., 2015), posiblemente relacionado con cambios de criterios diagnósticos, diagnóstico temprano, inclusión de los niños en aulas regulares, acceso a evaluaciones o sensibilidad sobre el TEA en los ámbitos sanitarios, educativos y socioculturales. Sea cual sea la explicación, las personas con TEA forman parte del universo estudiantil diverso y exigen un mayor conocimiento por parte de los profesionales de la educación, para un diseño de intervención educativa acorde a sus necesidades. Estas necesidades en el nivel de apoyo son diversas y pueden ir desde modificaciones pequeñas en su entorno inmediato hasta métodos de asistencia comunicativa y de

apoyo intensivo en las actividades de la vida cotidiana o acompañamiento en su regulación conductual y construcción de vínculos.

La educación y el apoyo familiar son elementos fundamentales para el desarrollo de la comunicación y las competencias sociales en las personas con TEA. Aprender sobre sus características ayudará a entender mejor cómo aprenden y se vinculan estos estudiantes y cómo se pueden adaptar las propuestas de intervención.

Esta unidad curricular comprende el significado de la concepción contemporánea del autismo, algunos modelos y técnicas de intervención (incluyendo técnicas de manejo de comportamiento y comunicación efectiva), el diseño y la elección de los criterios adecuados de organización de trabajo, recursos, planificación, instrumentación y actuación en el centro educativo.

5.3. Competencia específica de la unidad curricular

Competencias específicas de la UC	Competencias del perfil de egreso a las cuales aporta
Identifica procesos de aprendizaje, de relacionamiento y de adaptación de propuestas educativas en relación con las características estructurantes de la concepción contemporánea de los trastornos del espectro autista (TEA).	• Fomenta y guía la autonomía, la autorregulación y el empoderamiento de los estudiantes. Analiza diversas realidades y actúa en función de ellas para garantizar aprendizajes de calidad en condiciones de equidad. • Actúa de acuerdo con los principios pedagógicos, didácticos y éticos que rigen la profesión de educar, a la vez que atiende su identidad específica y su compromiso con el acceso a la educación para todos, cumpliendo con las disposiciones normativas vigentes. • Genera climas y relaciones empáticas de trabajo con los miembros de su comunidad educativa y otros actores sociales, conformando equipos y redes de apoyo que desarrollan una cultura que promueve el cumplimiento de los derechos de todas las personas.
Analiza y adecua el diseño y la selección de propuestas de intervención, recursos y acciones en el centro educativo acorde a la concepción contemporánea de TEA.	
Lee comprensivamente los informes técnico-profesionales que aportan al conocimiento del estudiante.	
Comunica asertivamente tanto en formato oral como escrito la información que le compete, en cuanto acciones, problemáticas, decisiones, propuestas educativas e interrogantes contextualizadas a cada situación.	

6. Pluridiscapacidad

6.1. Aspectos generales

Carrera	<i>Acompañante Pedagógico en Educación Inclusiva</i>
Trayecto formativo	Específico
Nombre de la unidad curricular	<i>Pluridiscapacidad</i>
Tipo de unidad curricular	Teórico-Práctico
Temporalidad	Semestral
Semestres	3
Créditos asignados	6

6.2. Fundamentación

La pluridiscapacidad es una discapacidad grave de expresión múltiple y de origen neurológico que conlleva dos o más afectaciones. En su propia diversidad podemos encontrar personas con un retraso importante del desarrollo psicomotriz, acompañado por déficits sensoriales (como visión o audición), afectación cognitiva, de conducta y comunicación, entre otros, y una salud frágil con la posibilidad de crisis epilépticas, problemas digestivos, respiratorios, cardiovasculares, cutáneos, dentales, entre otros. Esto genera una importante restricción de sus capacidades de percepción, comunicación y autonomía, lo que provoca una gran dependencia.

Frecuentemente, la condición de la persona con pluridiscapacidad suele ser evolutiva y pone en riesgo su vida, afectando su propio desarrollo físico-cognitivo-afectivo-social y la construcción familiar que debe asimilar una realidad difícil y muy incierta.

Partiendo de la corriente sistémica (abordada en el primer año de la formación), la persona con pluridiscapacidad no es un ser aislado, sino que forma parte de un sistema familiar, que a su vez se enmarca en un contexto sociocultural concreto que interacciona con diferentes espacios y agentes. Resulta pertinente entonces su abordaje desde la globalidad e integralidad del ser.

La educación de las personas con pluridiscapacidad tiene como objetivo fundamental conectarlas con la realidad que las rodea, facilitando su comunicación y promoviendo su integración como miembros plenos de su familia y de su sociedad. Para eso, necesita ser incluido y relacionarse con su entorno (Molina Riazuelo, 1991). Generar un proceso de educación inclusiva exitosa dependerá en gran medida de las acciones que se realicen para la superación de barreras que favorezcan el acceso, la permanencia y la progresión del estudiantado.

Piaget nos recuerda que el niño construye su propio modelo del mundo a través de la acción y

el proceso de construcción interna. El propio niño es quien ejerce el control acerca de cómo obtener y organizar sus experiencias del mundo exterior. Vigotsky establece con su teoría que la adquisición de los diferentes conocimientos se procesa a través de la interacción del sujeto con el medio y la construcción de significados y del pensamiento a través del lenguaje. Por su parte, el enfoque ecológico planteado por Urie Bronfenbrenner tiene en cuenta las interrelaciones del sujeto en los contextos de aprendizajes que constituyen el sistema sociocultural que influye en la conducta del sujeto que se construye en ese sistema (la familia, las instituciones, la sociedad y las pautas culturales).

Si pensamos en cómo cada uno de estos autores define el proceso de aprendizaje, podemos concluir que el abordaje en aula de la persona con pluridiscapacidad debe ser centrado en la persona, funcional y ecológico. Es fundamental promover actividades que permitan a la persona actuar con el medio (experimentar, explorar, sentir, percibir, interiorizar e identificar, en la medida de sus posibilidades, las sensaciones y percepciones que se obtienen a partir del propio cuerpo y de la realidad exterior).

En la promoción de la educación inclusiva, esta unidad curricular aportará a la construcción de un ambiente educativo que favorezca la autonomía y la curiosidad, así como el deseo de experimentar. Pondrá el énfasis en las fortalezas de cada uno de sus estudiantes y valorará un diseño curricular en DUA para implementar en el aula común. Considerando que «no hay nada en el intelecto que no haya pasado antes por los sentidos» (Guirao, 1980), esta unidad curricular destinará especial atención a la exploración y elaboración de recursos didácticos relacionados con la estimulación, permitiendo el abordaje de todos los estudiantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

6.3. Competencia específica de la unidad curricular

Competencias específicas de la UC	Competencias del perfil de egreso a las cuales aporta
Explora y elabora recursos y propuestas didácticas que jerarquizan la estimulación de todos los estudiantes desde el abordaje centrado en la persona, funcional y ecológico.	Fomenta y guía la autonomía, la autorregulación y el empoderamiento de los estudiantes. Analiza diversas realidades y actúa en función de ellas para garantizar aprendizajes de calidad en condiciones de equidad. Actúa de acuerdo con los principios pedagógicos, didácticos y éticos que rigen la profesión de educar, a la vez que atiende su identidad específica y su compromiso con el acceso a la educación para todos, cumpliendo con las disposiciones normativas vigentes. Se comunica mediante diferentes lenguajes que viabilizan la enseñanza y el aprendizaje en el marco de la educación inclusiva en entornos diversos.
Aporta desde su rol a la construcción de ambientes educativos promotores de autonomía, curiosidad y deseo de experimentar partiendo de las fortalezas de quienes aprenden concretizados en diseño curricular DUA.	
Identifica fortalezas en los casos que se le presentan de personas con pluridiscapacidad que puedan considerarse en procesos de intervención didáctica para la disminución de barreras en los aprendizajes situados.	
Utiliza las tecnologías digitales para favorecer la comunicación desde diferentes propuestas alternativas.	

7. Altas Habilidades y Superdotación en el Aula

7.1. Aspectos generales

Carrera	<i>Acompañante Pedagógico en Educación Inclusiva</i>
Trayecto formativo	Específico
Nombre de la unidad curricular	<i>Altas Capacidades y Superdotación en el Aula</i>
Tipo de unidad curricular	Teórico-Práctico
Temporalidad	Semestral
Semestres	4
Créditos asignados	6

7.2. Fundamentación

La Ley General de Educación, ley 18437, en su artículo 8 establece:

El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades.

La educación inclusiva es el paradigma que también da respuesta y atención educativa a estudiantes con altas habilidades o superdotación, que son parte de ella. Atender a la población cuyos rasgos intelectuales se encuentran por encima de la media (cociente intelectual de 130 o más, medido con test de inteligencia) contribuye al desafío del diseño de intervención pedagógica en la diversidad.

Las personas con altas capacidades presentan características particulares vinculadas a sus capacidades personales, su forma de sentir y vivenciar las experiencias, su motivación y respuesta al aprendizaje, creatividad, intereses y forma de vincularse con otros. Se define a las personas con altas capacidades o con superdotación como aquellas que muestran una elevada capacidad de rendimiento en las áreas intelectual, creativa o artística (Archambault, 1993). Estas características demandan una respuesta acorde y, en ocasiones, conllevan riesgos de estrés psicosocial, aislamiento e incluso fracaso escolar (García Ron, 2011).

Se estima que en Uruguay más de 300.000 personas presentan superdotación intelectual, de los cuales 70.000 son estudiantes. La investigación realizada desde el Ministerio de Educación y Cultura en 2020 en escolares de 8 años en escuelas públicas urbanas y en escuelas privadas ubicadas en Montevideo y área metropolitana determinó que el 2,8 % de los estudiantes uruguayos presentan superdotación y otro porcentaje aún más amplio presenta altas habilidades.

La educación que requieren estos estudiantes nos exige atender sus necesidades, potenciando sus cualidades y entendiendo su propia forma de aprender y relacionarse con los demás y con el mundo. Conocer sobre la neuropsicología de estos estudiantes habilitará al diseño de una adecuada intervención educativa y apoyo a su desarrollo, respetando el principio de equidad y brindando a cada uno lo que requiere.

Esta unidad curricular aspira a dar a conocer las principales características de las altas capacidades, identificar las necesidades educativas de los estudiantes con estas características y brindar estrategias para atender la implementación de adaptaciones curriculares precisas a esta población, habilitando trayectos educativos de calidad y el desarrollo pleno de las personas.

7.3. Competencia específica de la unidad curricular

Competencias específicas de la UC	Competencias del perfil de egreso a las cuales aporta
Identifica las necesidades educativas de los estudiantes con altas capacidades, para aportar al docente informaciones que favorezcan los procesos de enseñanza y de aprendizaje.	• Fomenta y guía la autonomía, la autorregulación y el empoderamiento de los estudiantes. Analiza diversas realidades y actúa en función de ellas para garantizar aprendizajes de calidad en condiciones de equidad. • Actúa de acuerdo con los principios pedagógicos, didácticos y éticos que rigen la profesión de educar, a la vez que atiende su identidad específica y su compromiso con el acceso a la educación para todos, cumpliendo con las disposiciones normativas vigentes. • Se comunica mediante diferentes lenguajes que viabilizan la enseñanza y el aprendizaje en el marco de la educación inclusiva en entornos diversos.
Indaga y analiza propuestas pedagógicas flexibles, innovadoras y creativas, para retroalimentar las prácticas educativas que atienden a los estudiantes con altas capacidades.	
Analiza, promueve o participa de instancias escolares que estimulen el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas desde una actitud de apertura, de madurez y disposición a acompañar a los estudiantes en el desarrollo de su potencial.	

8. Metodologías y Estrategias de Intervención y Acompañamiento

8.1. Aspectos generales

Carrera	<i>Acompañante Pedagógico en Educación Inclusiva</i>
Trayecto formativo	Específico
Nombre de la unidad curricular	<i>Metodologías y Estrategias de Intervención y Acompañamiento</i>
Tipo de unidad curricular	Teórico-práctico
Temporalidad	Anual
Semestres	3 y 4
Créditos asignados	9

8.2. Fundamentación

La Educación es un derecho humano, por tanto, ha de alcanzar a todos sin distinción alguna. Garantizar su cumplimiento nos exige reflexionar sobre aspectos involucrados. No se trata únicamente de asistir a centros educativos; educarse significa apropiarse de conocimientos que resultan valiosos para la cultura y que nos facilitan la participación responsable en nuestra sociedad:

un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. (Unesco, 2008, p. 7)

El desarrollo de prácticas educativas que contemplen la diversidad del estudiantado requiere colectivos docentes capaces de detectar y eliminar barreras que obstaculicen los procesos individuales.

Definimos *barreras para el aprendizaje y la participación* como aquellos obstáculos que surgen entre los estudiantes y sus contextos y que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad. Como afirma Ainscow (2004), el concepto de «barreras» hace referencia a cómo, por ejemplo, la falta de recursos o de experiencia o la existencia de un programa, de métodos de enseñanza y de actitudes inadecuadas pueden limitar la presencia, la participación y el aprendizaje de determinados estudiantes.

El artículo 40 de la ley 18.651 (2010) establece:

Se garantizará el acceso a la educación en todos los niveles del sistema educativo nacional con los apoyos necesarios. Para garantizar dicha inclusión se asegurará la flexibilización curricular de los mecanismos de evaluación y la accesibilidad física y comunicacional.

El diseño universal para el aprendizaje (DUA) es un modelo que, desde el enfoque inclusivo de la enseñanza, propone un nuevo diseño en la práctica combinando las teorías del aprendizaje, las tecnologías y los avances en neurociencia. El concepto de diseño universal se organiza en torno a tres grupos de redes neuronales: afectivas, de reconocimiento y estratégicas. A partir de ellas propone tres principios fundamentales: ofrecer múltiples formas de implicación, múltiples formas de representación de la información y múltiples formas de acción y expresión del aprendizaje. Este concepto de diseño universal fue acuñado por el arquitecto Ron Mace en 1997 y propone el diseño de productos y entornos para que puedan ser utilizados por todas las personas, sin la necesidad de realizar adaptaciones. Llevado a la educación, el modelo DUA propone un diseño que desde un inicio contemple a todos, donde el problema no se sitúa en el estudiante por sus características personales, sino en las barreras generadas por un el diseño de un currículo único, rígido, que no tiene en cuenta la diversidad en las aulas (Rose y Meyer, 2000).

Esta unidad curricular abordará estrategias y metodologías diversas para implementar en el aula, con el objetivo de fomentar el desarrollo y la promoción de todo el estudiantado. Pondrá especial énfasis en reconocer la diversidad como recurso enriquecedor y en la formación de personas capaces de convivir en sociedad, apropiarse de saberes, adaptarse y gestionar las diferentes situaciones que la vida les presente.

8.3. Competencia específica de la unidad curricular

Competencias específicas de la UC	Competencias del perfil de egreso a las cuales aporta
Aporta al diseño de intervenciones educativas inclusivas combinando los aspectos curriculares con las teorías del aprendizaje, las tecnologías y los avances en neurociencia.	Fomenta y guía la autonomía, la autorregulación y el empoderamiento de los estudiantes. Analiza diversas realidades y actúa en función de ellas para garantizar aprendizajes de calidad en condiciones de equidad.
Colabora con el docente de curso y los otros actores educativos en el diseño universal para el aprendizaje, aportando diferentes formas de implicación, de representación de la información y múltiples formas de acción y expresión del aprendizaje.	Actúa de acuerdo con los principios pedagógicos, didácticos y éticos que rigen la profesión de educar, a la vez que atiende su identidad específica y su compromiso con el acceso a la educación para todos, cumpliendo con las

Analiza y aporta a las situaciones educativas desde las redes esenciales del DUA.

disposiciones normativas vigentes.
Se comunica mediante diferentes lenguajes que viabilizan la enseñanza y el aprendizaje en el marco de la educación inclusiva en entornos diversos.

9. Psicomotricidad en Educación Inclusiva

9.1. Aspectos generales

Carrera	<i>Acompañante Pedagógico en Educación Inclusiva</i>
Trayecto formativo	Específico
Nombre de la unidad curricular	<i>Psicomotricidad en Educación Inclusiva</i>
Tipo de unidad curricular	Teórico-práctico
Temporalidad (anual/semestral)	Anual
Semestres	3 y 4
Créditos asignados	9

9.2. Fundamentación⁶

A esta disciplina compete y ocupa el saber sobre el cuerpo y sus manifestaciones. En la etapa de la primera infancia es cuando debemos enseñar a diferenciar cuerpo de organismo. «El organismo puede diferenciarse fundamentalmente como programación. La sabiduría del organismo está integrada como una memoria asentada sobre la morfología anatómica de los distintos órganos» (Pain, 1987, p. 25).

Se valora la relevancia del cuerpo real, diferente del organismo, por sus experiencias, destrezas y movimientos, capaz de producir programaciones originales. El concepto de cuerpo incluye manifestaciones tales como la actitud postural, los gestos, las praxias. El objeto de estudio de la psicomotricidad como disciplina incluye «las formas empíricas del saber».

El cuerpo es entendido como canal de comunicación y manifestación de vivencias, emociones y sensaciones que forman parte de la integridad del ser humano. El «yo» corporal, su relación con el espacio situado y la dinámica del movimiento y quietud construyen el mundo del niño, su relación con el otro y su propia subjetividad. Así como desde el vínculo primario la mirada del otro nos construye, «el adulto participa, consciente o no, de la construcción del cuerpo del niño. La necesidad que tiene el niño de la presencia del adulto se debe en parte a su función corporizante» (Calmels, 2009). En tal sentido, la psicomotricidad estudia y promueve el desarrollo integral de la persona, considerando las diferentes dimensiones del desarrollo: motora, cognitiva, afectiva, social y psicológica.

⁶ Esta fundamentación coincide con lo establecido en unidad curricular de la carrera de Maestro de Primera Infancia.

La presente unidad curricular apunta a que el futuro Acompañante Pedagógico en Educación Inclusiva desarrolle competencias que le permitan articular entre la mediación educativa y la psicomotricidad. Esto no implica su rol como experto en esa última disciplina, sino la construcción de su acción profesional integrando los aportes de ese campo del saber y la búsqueda y construcción de vínculos con los especialistas.

9.3. Competencia específica de la unidad curricular

Competencias específicas de la UC	Competencias del perfil de egreso a las cuales aporta
Construye e implementa propuestas situadas con fundamento en los marcos teóricos que sostienen los vínculos entre psicomotricidad y educación de la primera infancia.	Fomenta y guía la autonomía, la autorregulación y el empoderamiento de los estudiantes. Analiza diversas realidades y actúa en función de ellas para garantizar aprendizajes de calidad en condiciones de equidad.
Utiliza las herramientas que brinda la psicomotricidad para la construcción de su rol profesional mediante intervenciones innovadoras y situadas.	Genera climas y relaciones empáticas de trabajo con los miembros de su comunidad educativa y otros actores sociales, conformando equipos y redes de apoyo que desarrollan una cultura que promueve el cumplimiento de los derechos de todas las personas.

Trayecto de Didáctica Práctica Preprofesional

1. Introducción al Campo Profesional

1.1. Aspectos generales

Carrera	<i>Acompañante Pedagógico en Educación Inclusiva</i>
Trayecto formativo	Didáctica-Práctica Preprofesional
Nombre de la unidad curricular	<i>Introducción al Campo Profesional</i>
Tipo de unidad curricular	Teórico-Práctico con práctica pre-profesional asociada
Temporalidad	Anual
Semestres	1 y 2
Créditos asignados	9

1.2. Fundamentación

La inexistencia en el país de una figura técnica de acción específica orientada a la educación inclusiva, en su más amplio sentido tal como lo establece la Ley General de Educación, da cuenta de la necesidad de formar a esta figura para que, de forma coordinada con otros actores del campo educativo, desarrolle cultura, piense, analice, diseñe e implemente estrategias de acción que, siendo educativas, contribuyen a generar las condiciones para la educación inclusiva en la diversidad.

En esta unidad curricular se busca desarrollar la comprensión del sentido, función y características del rol del Acompañante Pedagógico en Educación Inclusiva. Esta figura está orientada a un accionar reflexivo que aborde comprensivamente realidades y escenarios sociales diversos, fortaleciendo colaborativamente la acción del conjunto de los agentes educativos tendientes a la educación inclusiva de los sujetos en situación de riesgo de exclusión educativa.

Por lo tanto, el énfasis en un perfil pedagógico enfocado en la investigación-acción se convierte en uno de los componentes esenciales de la formación didáctica durante la práctica preprofesional. Una práctica formativa situada, comprensiva y transformadora de la realidad social requiere de un encuadre metodológico que promueva la interacción significativa de la dimensión teórica y la práctica.

La relación didáctica-práctica preprofesional debería concebirse en una interacción continua entre sí y con los otros campos del saber, lo que promueve desplazar las unidades de análisis hacia la comprensión de cómo las teorías impactan en las prácticas del conocimiento (Guyot, 2011) y cómo la práctica alimenta la teoría y se transforma en un espacio

de aprendizaje y de teorización. (Didáctica y práctica en la formación de los profesionales de la educación en Uruguay. ANEP - CFE, 2020).

En el primer año, la relación Didáctica y Práctica Preprofesional en el primer semestre estarán orientadas en el análisis de las visitas de observación a centros educativos formales que abarquen los tres trayectos formativos obligatorios (primera infancia, primaria y media). En el segundo semestre se complementará la práctica con visitas de observación a instituciones socioeducativas gubernamentales y de la organización social: unidades rehabilitadoras en hospitales públicos, Centro Teletón, clínicas, clubes de niños, entre otros.

El objetivo de este primer año de Práctica Preprofesional es conocer la dinámica institucional del sistema educativo formal, así como el trabajo interdisciplinario y los recursos disponibles en la comunidad, para visualizar las posibilidades de diálogo que existen entre unos y otros en beneficio de una educación y atención integral de los estudiantes.

1.3. Competencias específicas de la unidad curricular

Competencias específicas de la UC	Competencias del perfil de egreso a las cuales aporta
Indaga y analiza la cultura de la organización escolar con énfasis en aspectos de la educación inclusiva.	Fomenta y guía la autonomía, la autorregulación y el empoderamiento de los estudiantes. Analiza diversas realidades y actúa en función de ellas para garantizar aprendizajes de calidad en condiciones de equidad. Actúa de acuerdo con los principios pedagógicos, didácticos y éticos que rigen la profesión de educar, a la vez que atiende su identidad específica y su compromiso con el acceso a la educación para todos, cumpliendo con las disposiciones normativas vigentes. Genera climas y relaciones empáticas de trabajo con los miembros de su comunidad educativa y otros actores sociales, conformando equipos y redes de apoyo que desarrollan una cultura que promueve el cumplimiento de los derechos de todas las personas.
Identifica con fundamento teórico y empírico barreras del contexto educativo que obstaculizan el desarrollo de la autonomía, autoestima y autoconcepto.	
Analiza posibles escenarios de acción, desde su futuro rol profesional, abordables junto a otros agentes de la comunidad escolar, con el fin de la educación inclusiva de sujetos en situación de riesgo de exclusión.	

2. Didáctica Práctica para la Atención a la Diversidad

2.1. Aspectos generales

Carrera	<i>Acompañante Pedagógico en Educación Inclusiva</i>
Trayecto formativo	Didáctica-Práctica Preprofesional
Nombre de la unidad curricular	<i>Didáctica Práctica para la Atención a la Diversidad</i>
Tipo de unidad curricular	Teórico-Práctico con práctica pre-profesional asociada
Temporalidad	Anual
Semestre (s)	3 y 4
Créditos asignados	21

2.2. Fundamentación

La inexistencia en el país de una figura técnica de acción específica orientada a la educación inclusiva en su más amplio sentido, tal como lo establece la Ley General de Educación, da cuenta de la necesidad de formar a esta figura para que, de forma coordinada con otros actores del campo educativo, desarrolle cultura, piense, analice, diseñe e implemente estrategias de acción que, siendo educativas, contribuyen a generar las condiciones para la educación inclusiva en la diversidad.

En esta unidad curricular se busca desarrollar la comprensión del sentido, función y características del rol del Acompañante Pedagógico en Educación Inclusiva. Esta figura técnica está orientada a un accionar reflexivo que aborde comprensivamente realidades y escenarios sociales diversos, fortaleciendo colaborativamente la acción del conjunto de los agentes educativos tendientes a la educación inclusiva de los sujetos en situación de riesgo de exclusión educativa.

Por lo tanto, el énfasis en un perfil pedagógico enfocado en la investigación-acción se convierte en uno de los componentes esenciales de la formación didáctica durante la práctica preprofesional. Una práctica formativa situada, comprensiva y transformadora de la realidad social requiere de un encuadre metodológico que promueva la interacción significativa de la dimensión teórica y la práctica.

La relación Didáctica-Práctica Preprofesional debería concebirse en una interacción continua entre sí y con los otros campos del saber, lo que promueve desplazar las unidades de análisis hacia la comprensión de cómo las teorías impactan en las prácticas del conocimiento (Guyot, 2011) y como la práctica alimenta la teoría y se transforma en un espacio de aprendizaje y de teorización. (ANEP - CFE, 2020)

En el segundo año la relación Didáctica y Práctica Preprofesional se abordará la planificación de la tarea educativa y su análisis pedagógico con dos estudios de caso determinados (uno por semestre). Los estudiantes deberán detectar dos situaciones de inclusión que requieran el diseño de un proyecto de trabajo personalizado que contribuya a la persona en su trayecto educativo. Desde el modelo biopsicosocial, estos proyectos analizarán las barreras que obstaculizan su proceso educativo, determinando acciones para su superación.

2.3. Competencias específicas de la unidad curricular

Competencias específicas de la UC	Competencias del perfil de egreso a las cuales aporta
Planifica la tarea educativa en contexto de su rol y de situaciones concretas que se le presenten en cuanto a estudiantes y escenarios de acción.	Fomenta y guía la autonomía, la autorregulación y el empoderamiento de los estudiantes. Analiza diversas realidades y actúa en función de ellas para garantizar aprendizajes de calidad en condiciones de equidad.
Identifica situaciones de inclusión que requieran el diseño de intervenciones contextualizadas que contribuyan a la persona en su trayecto educativo, aportando especialmente a la acción de otros actores escolares.	Actúa de acuerdo con los principios pedagógicos, didácticos y éticos que rigen la profesión de educar, a la vez que atiende su identidad específica y su compromiso con el acceso a la
Desarrolla evaluación formativa en relación con diferentes dimensiones de su accionar en contexto de práctica preprofesional.	educación para todos, cumpliendo con las disposiciones normativas vigentes. Genera climas y relaciones empáticas de trabajo con los miembros de su comunidad educativa y otros actores sociales, conformando equipos y redes de apoyo que desarrollan una cultura que promueve el cumplimiento de los derechos de todas las personas.

Trayecto de Formación Equivalente⁷

1. Desarrollo Humano Integral

1.1. Aspectos generales

Carrera	<i>Acompañante Pedagógico en Educación Inclusiva</i>
Trayecto formativo	Trayecto de Formación Equivalente
Nombre de la unidad curricular	<i>Desarrollo Humano Integral</i>
Tipo de unidad curricular	Teórico-práctico
Temporalidad	Semestral
Semestres	1
Créditos asignados	6

1.2. Fundamentación

Se considera al desarrollo humano como «el proceso de expansión de las capacidades de las personas que amplían sus opciones y oportunidades» (PNUD), de manera que gocen de un mejor nivel de vida, derechos humanos y bienestar integral. La educación y quienes educan contribuyen al desarrollo del potencial humano tanto de individuos como de colectivos, redes y organizaciones. Esto se logra si en el aprendizaje, en las relaciones interpersonales y en el ambiente educativo se pone a las personas en el centro.

Se destaca la capacidad humana de conocer y auto conocerse, de fomentar la autoestima y de promover una convivencia pacífica y creativa, así como el desarrollo de empoderamientos prácticos en los ámbitos sociales, técnicos y tecnológicos.

Si se considera el desarrollo, desde la psicología evolutiva, como un proceso multicausal, multidimensional, multidireccional, discontinuo, interactivo y contextualizado, en sinergia con los procesos de aprendizaje y reconociendo las diversidades, resulta necesario integrar en el plan de estudios de formación docente, de manera progresiva, los diferentes enfoques de la psicología (evolutiva, del aprendizaje, social), los aportes de la tecnología, la atención a las alteraciones del desarrollo y a las altas capacidades en las aulas, las relaciones interpersonales y la convivencia, así como los contextos de desarrollo (familiar, social y escolar).

Por lo tanto, la inclusión de esta unidad curricular se justifica en el acercamiento de conceptos complejos a los estudiantes, aportando al desarrollo de las competencias explicitadas, en

⁷ Las unidades curriculares de este trayecto se asocian en sus principales características a las correspondientes a las carreras de grado de los educadores del CFE, expresadas en los planes y programas 2023

tanto que el desarrollo de la unidad curricular permitirá comprender su condición de ser humano en construcción permanente y actuar en consecuencia, promoviendo al egreso condiciones facilitadoras del desarrollo óptimo de los estudiantes a su cargo.

1.3. Competencias específicas de la unidad curricular

Competencias específicas de la UC	Competencias del perfil de egreso a las cuales aporta
Indaga y reflexiona sistemáticamente acerca de las relaciones entre los procesos de construcción de subjetividad, de desarrollo y evolución humanos.	Actúa de acuerdo con los principios pedagógicos, didácticos y éticos que rigen la profesión de educar, a la vez que atiende su identidad específica y su compromiso con el acceso a la educación para todos, cumpliendo con las disposiciones normativas vigentes. Fomenta y guía la autonomía, la autorregulación y el empoderamiento de los estudiantes. Analiza diversas realidades y actúa en función de ellas para garantizar aprendizajes de calidad en condiciones de equidad.
Aborda el hecho educativo desde marcos aportados, especialmente desde la psicología evolutiva, que focalizan en los procesos complejos asociados a la génesis y desarrollo del ser humano.	
Reconoce y analiza dimensiones de su propia subjetividad vinculada a su desarrollo evolutivo.	

2. Aprendizaje, Neurociencias y Procesos Socioafectivos

2.1. Aspectos generales

Carrera	<i>Acompañante Pedagógico en Educación Inclusiva</i>
Trayecto formativo	Trayecto de Formación Equivalente
Nombre de la unidad curricular	<i>Aprendizaje, Neurociencias y Procesos Socioafectivos</i>
Tipo de unidad curricular	Teórico-práctica
Temporalidad	Semestral
Semestres	2
Créditos asignados	6

2.2. Fundamentación

La centralidad del estudiante como «razón de ser del sistema educativo nacional» (Marco Curricular Nacional, 2022, p. 33) implica acompañar y potenciar el desarrollo y los aprendizajes efectivos de los docentes y estudiantes, lo que supone verlos como personas en desarrollo en todas sus dimensiones: psicofísica, emocional y como sujetos insertos en un momento y lugar social e histórico y en comunidades, con relaciones interpersonales en permanente transformación.

Desarrollar la actividad docente desde la concepción del aprendizaje basado en el estudiante, a través de los aportes de las neurociencias, implica un conocimiento adecuado del desarrollo de los estudiantes, de la forma en que aprenden —estilos, ritmos, intereses, motivaciones— y de qué es lo que realmente aprenden, lo cual está condicionado por sus relaciones interpersonales y afectado por dinámicas emocionales.

La vinculación del aprendizaje con las habilidades socioemocionales no puede perder de vista una concepción integradora de las funciones ejecutivas, el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas, que en su interacción con los procesos emocionales permiten comprender, ejecutar, autorregularse para aprender a ser, a hacer, a emprender y a convivir.

Las habilidades socioemocionales y los procesos socioafectivos se vinculan, básicamente, con casi la totalidad de las competencias definidas en el Marco Curricular de la Formación de Grado y favorecen la articulación con las otras unidades de las Ciencias de la Educación y, especialmente, con la Didáctica y la Práctica Preprofesional

Competencias específicas de la unidad curricular

Competencias específicas de la UC	Competencias del perfil de egreso a las cuales aporta
Actúa conociendo los modos de vinculación social y respetando la otredad, pudiendo expresar sus emociones de forma pertinente.	• Genera climas y relaciones empáticas de trabajo con los miembros de su comunidad educativa y otros actores sociales, conformando equipos y redes de apoyo que desarrollan una cultura que promueve el cumplimiento de los derechos de todas las personas.
Se pone en el lugar del otro (estudiante, familia, compañero de trabajo) a partir de una lectura de la situación que permita el establecimiento de un vínculo de respeto, apoyo y en acuerdo con el sistema de valores éticos.	
Participa de actividades académicas de formación, reflexión y promoción de innovación, generando comunidades de aprendizaje intra- e interinstitucionales.	
Diseña propuestas de abordaje educativo acorde a las características de los estudiantes respetando la contextualidad, sin descuidar los aspectos prescriptos que conducen a reducir las brechas académicas.	• Fomenta y guía la autonomía, la autorregulación y el empoderamiento de los estudiantes. Analiza diversas realidades y actúa en función de ellas para garantizar aprendizajes de calidad en condiciones de equidad.
Genera estrategias de acción innovadoras para aprender y promover aprendizajes en los estudiantes, participando en comunidades de aprendizaje docentes.	
Utiliza el conocimiento emergente de la psicología para realizar intervenciones técnico-pedagógicas tendientes al desarrollo de las competencias socioemocionales y al aprendizaje en general.	
Dialoga con otros, con materiales de estudio y consigo mismo a los efectos de intervenir para enfrentar los desafíos que le impone la tarea docente ante el aprendizaje de los estudiantes.	• Actúa de acuerdo con los principios pedagógicos, didácticos y éticos que rigen la profesión de educar, a la vez que atiende su identidad específica y su compromiso con el acceso a la educación para todos, cumpliendo con las disposiciones normativas vigentes.
Se vale de diferentes formas comunicativas para facilitar el acceso y la consecución de los aprendizajes de los estudiantes.	• Se comunica mediante diferentes lenguajes que viabilizan la enseñanza y el aprendizaje en el marco de la educación inclusiva en entornos diversos.

3. Educación, Sociedad y Cultura

3.1. Aspectos generales

Carrera	<i>Acompañante Pedagógico en Educación Inclusiva</i>
Trayecto formativo	Trayecto de Formación Equivalente
Nombre de la unidad curricular	<i>Educación, Sociedad y Cultura</i>
Tipo de unidad curricular	Teórico-práctico
Temporalidad	Anual
Semestres	1 y 2
Créditos asignados	9

3.2. Fundamentación

El quehacer educativo es parte de la realidad social, en la cual se desarrolla y con la cual contribuye para el cumplimiento de los objetivos esenciales de toda sociedad. Desde siempre, la teoría social supo abordar la interrelación escuela-sociedad como un aspecto esencial de toda cultura, alcanzando una pluralidad de visiones respecto a la incidencia de la una en relación con la otra.

El conocimiento de las estructuras sociales, sus funciones, las posibilidades, conflictos y limitaciones socialmente contenidas, así como de la diversidad de las subjetividades y culturas, facilita el desempeño profesional docente en tanto lo contextualiza, favoreciendo la eficacia de los resultados para el logro de una educación inclusiva.

Esta unidad curricular «permite visualizar analíticamente los nexos de la educación con la sociedad, en cuanto los fenómenos educativos solo pueden ser analizados y comprendidos en su contexto sociocultural específico» (SUNFD, 2007), desde una visión sistémica, y desde la comprensión de los significados para las personas y las comunidades. El análisis de las particularidades del sistema educativo y la identificación de las tendencias que en él se observan posiciona al docente en la dimensión de función social que asume el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación inclusiva.

Analizar el contexto de prácticas culturales y sociales brindará insumos a las prácticas de observación de primer año para apoyar una mejor comprensión de la naturaleza de los significados que construye cada estudiante en su etapa de iniciación a la Formación en Educación y su relación como educador con los procesos de cambio en la sociedad, el medioambiente y la cultura.

En esta línea, la temática que se abordará desde esta unidad curricular tendrá como punto de partida identificar las funciones sociales de la educación y se proyectará hacia el análisis de los vínculos del sistema educativo con los sistemas social, político y económico.

Dos son los ámbitos básicos de conocimiento social que deben interconectarse en esta disciplina del saber: la estructura social en sí, en cuanto ámbito de desarrollo de los fenómenos sociales, y la educación en su dimensión social, en cuanto componente de aquella y con funciones específicas para desarrollar desde una mirada interdisciplinar y multidimensional e inclusiva.

3.3. Competencias específicas de la unidad curricular

Competencias específicas de la UC	Competencias del perfil de egreso a las cuales aporta
Indaga, analiza e interpreta datos e información, de forma objetiva y sistemática, vinculados a la realidad social, enfatizando los contextos educativos.	Actúa de acuerdo con los principios pedagógicos, didácticos y éticos que rigen la profesión de educar, a la vez que atiende su identidad específica y su compromiso con el acceso a la educación para todos, cumpliendo con las disposiciones normativas vigentes. Genera climas y relaciones empáticas de trabajo con los miembros de su comunidad educativa y otros actores sociales, conformando equipos y redes de apoyo que desarrollan una cultura que promueve el cumplimiento de los derechos de todas las personas.
Analiza reflexivamente los fenómenos educativos, identificando los vínculos entre educación y sociedad.	
Aborda problemas relacionados a fenómenos educativos y de la educación inclusiva desde marcos teóricos de la sociología y un vínculo dialéctico con la realidad social de los contextos en los que se enmarcan.	

4. Teorías Pedagógicas

4.1. Aspectos generales

Carrera	<i>Acompañante Pedagógico en Educación Inclusiva</i>
Trayecto formativo	Trayecto de Formación Equivalente
Nombre de la unidad curricular	<i>Teorías Pedagógicas</i>
Tipo de unidad curricular	Teórico-práctico
Temporalidad	Anual
Semestres	1 y 2
Créditos asignados	9

4.2. Fundamentación

La pedagogía se integra al campo de las Ciencias de la Educación como espacio estructurante específico de la profesión docente, aportando las ideas fundantes de esta formación. Por ello, el desafío de la pedagogía es armonizar conocimiento y reflexión para un mejor entendimiento de los soportes multidisciplinares que sostienen el desarrollo de los sistemas educativos de la modernidad, así como la valoración de los aportes de los grandes pedagogos que fundamentaron la importancia de la educación en el proceso civilizador de las sociedades.

Contribuye a la progresiva conformación de una matriz crítica de la profesión docente desde la comprensión de las dimensiones filosóficas, culturales, éticas y políticas que muestran la complejidad del hecho educativo. El conocimiento pedagógico facilita la integración de los aspectos estructurales y subjetivos de la educación, desde el estudio de las distintas teorías, de las relaciones pedagógicas como hecho relevante del acto educativo y de las instituciones educativas como espacios sociales interactivos.

De este modo, la pedagogía debe constituir un espacio de observación y reflexión de las prácticas educativas, para contribuir a que el futuro técnico asuma la profesión y la resignificación de su rol como una construcción conceptual continua, para responder a las demandas de este tiempo.

4.3. Competencias específicas de la unidad curricular

Competencias específicas de la UC	Competencias del perfil de egreso a las cuales aporta
Analiza situaciones educativas diversas mostrando apropiación del lenguaje de las Ciencias de la Educación. Indaga y analiza información actualizada, tratando de entender la problematización de la educación del siglo XXI.	Actúa de acuerdo con los principios pedagógicos, didácticos y éticos que rigen la profesión de educar, a la vez que atiende su identidad específica y su compromiso con el acceso a la educación para todos, cumpliendo con las disposiciones normativas vigentes.
Investiga y participa del debate educativo con argumentación sostenible, demostrando habilidad para integrar y relacionar las diversas perspectivas de un problema.	
Se involucra y demuestra interés en lo relacionado con el ejercicio del rol docente, asumiendo con compromiso el desafío de los cambios e integrándose a grupos inter- y transdisciplinarios.	- Fomenta y guía la autonomía, la autorregulación y el empoderamiento de los estudiantes. Analiza diversas realidades y actúa en función de ellas para garantizar aprendizajes de calidad en condiciones de equidad. - Genera climas y relaciones empáticas de trabajo con los miembros de su comunidad educativa y otros actores sociales, conformando equipos y redes de apoyo que desarrollan una cultura que promueve el cumplimiento de los derechos de todas las personas.

5. Sistema Educativo Nacional: Políticas Educativas

5.1. Aspectos generales

Carrera	<i>Acompañante Pedagógico en Educación Inclusiva</i>
Trayecto formativo	Trayecto de Formación Equivalente
Nombre de la unidad curricular	<i>Sistema Educativo Nacional: Políticas Educativas</i>
Tipo de unidad curricular	Teórico-práctico
Temporalidad	Semestral
Semestres	3
Créditos asignados	6

5.2. Fundamentación

El Sistema Educativo Nacional representa el modelo de educación del país. Posee una estructura espacial en el Estado, un conjunto de principios que orientan sus actividades educativas, un marco normativo que regula su funcionamiento, una definición de cometidos como responsabilidades funcionales inherentes, una organización que dispone un conjunto de componentes que la definen y un conjunto de funcionarios, profesionales, técnicos, administrativos y de servicios que gestionan el desarrollo de sus cometidos.

De ese modo, es posible identificar que presenta una primera macroorganización de la educación pública por aplicación de los artículos 202 y 203 de la Constitución de la República, que refieren a grados de autonomía de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y la Universidad de la República (Udelar). Ambos componentes se rigen por una normativa específica: la ley 12.549, Ley Orgánica de la Universidad de la República, y la ley 18.437, Ley General de Educación, con las modificaciones establecidas en la ley 19.889. Este marco de normas se amplía para el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU) y la educación privada, entre otros.

La organización de los gobiernos de la educación se desagrega en una red de unidades institucionales: los centros educativos, que concretan la dimensión operativa de las relaciones entre educación, sociedad y Estado. La relación de la educación con el Estado es dialéctica, de retro- alimentación y soporte mutuo, donde cada uno requiere al otro para su propia gestión. Es esta una relación compleja, atada a los paradigmas dominantes, sean estos políticos, ideológicos, culturales, pedagógicos o tecnológicos.

La relación del Estado con la sociedad interpreta, a través de la política educativa, los problemas y las demandas que esta plantea a la educación, como respuesta a las transformaciones

del mundo actual. La investigación y la evaluación informan y fundamentan las decisiones políticas que, en el marco presupuestal, contribuyen al desarrollo de la educación, al cumplimiento de sus principios, a la protección del derecho a la educación y a una educación de calidad para todos. Transformaciones permanentes impactan en el currículo y su adecuación a estos tiempos.

5.3. Competencias específicas de la unidad curricular

Competencias específicas de la UC	Competencias del perfil de egreso a las cuales aporta
Conoce el ámbito de la educación nacional, interpreta su complejidad y comprende la importancia de las relaciones interinstitucionales.	• Actúa de acuerdo con los principios pedagógicos, didácticos y éticos que rigen la profesión de educar, a la vez que atiende su identidad específica y su compromiso con el acceso a la educación para todos, cumpliendo con las disposiciones normativas vigentes. • Genera climas y relaciones empáticas de trabajo con los miembros de su comunidad educativa y otros actores sociales, conformando equipos y redes de apoyo que desarrollan una cultura que promueve el cumplimiento de los derechos de todas las personas.
Reconoce las políticas educativas y su implementación práctica.	
Identifica, de modo genérico, las normas que fundamentan el sistema educativo.	
Comprende el alcance del sistema educativo y el lugar que ocupa en él desde su rol.	
Se identifica como parte de un proyecto educativo nacional, participando y comprometiéndose con acciones que mejoran la educación. Concientiza el compromiso social del profesional docente.	

6. Investigación Educativa Aplicada: Diseño de Proyectos

6.1. Aspectos generales

Carrera	<i>Acompañante Pedagógico en Educación Inclusiva</i>
Trayecto formativo	Trayecto de Formación Equivalente
Nombre de la unidad curricular	<i>Investigación Educativa Aplicada: Diseño de Proyectos</i>
Tipo de unidad curricular	Teórico-práctico
Temporalidad	Semestral
Semestres	4
Créditos asignados	6

6.2. Fundamentación

Esta unidad curricular propicia una introducción teórica y práctica de la Investigación Educativa, para el futuro Acompañante Pedagógico en Educación Inclusiva. Se coloca el foco en la práctica educativa, articulando la progresión de aprendizajes de los futuros profesionales con la Didáctica Práctica.

Así, la Investigación Educativa se aborda como instrumento de producción de conocimientos del campo de las Ciencias de la Educación, lo que contribuye a una mejor comprensión y transformación de los problemas de la realidad educativa.

A partir de la detección de necesidades y problemas en el ámbito de aprendizaje donde el estudiante desarrolle su práctica preprofesional, con la meta de mejorar o innovar en el aula o centro educativo, mediante una propuesta de intervención presentada en un proyecto (de investigación, innovación o profesionalización), se hará foco en la selección de un problema y en el abordaje en equipo de ese problema o necesidad de mejora o innovación, situado en la práctica preprofesional.

Para el diseño del proyecto, deberá trabajarse en estrecha coordinación con todas las otras unidades curriculares de cada semestre. De este modo, el abordaje de la práctica «es aprovechado» por la Investigación Educativa para potenciar la formación del rol docente y la práctica preprofesional desde un enfoque de investigación-acción-innovación, poniendo en activo la competencia metacognitiva («reflexión sobre la práctica») y las competencias. Por tanto, se trata de una formación predominantemente «de campo» que se realiza en diferentes instituciones educativas.

Se propone que el estudiante aborde de modo progresivo la puesta en acción de competencias, transitando diferentes opciones prácticas de diseño de proyectos de investigación, con énfasis en el enfoque de investigación-acción.

6.3. Competencias específicas de la unidad curricular

Competencias específicas de la UC	Competencias del perfil de egreso a las cuales aporta
Determina preguntas clave, enmarcadas conceptualmente y relacionada a marcos teóricos definidos.	• Actúa de acuerdo con los principios pedagógicos, didácticos y éticos que rigen la profesión de educar, a la vez que atiende su identidad específica y su compromiso con el acceso a la educación para todos, cumpliendo con las disposiciones normativas vigentes. • Fomenta y guía la autonomía, la autorregulación y el empoderamiento de los estudiantes. Analiza diversas realidades y actúa en función de ellas para garantizar aprendizajes de calidad en condiciones de equidad. • Genera climas y relaciones empáticas de trabajo con los miembros de su comunidad educativa y otros actores sociales, conformando equipos y redes de apoyo que desarrollan una cultura que promueve el cumplimiento de los derechos de todas las personas.
Define objetivos de indagación/ investigación.	
Elabora un diseño de proyecto contextualizado a su escenario de práctica docente.	
Adopta decisiones metodológicas definiendo métodos, técnicas e instrumentos.	
Valida colaborativamente los instrumentos que construye, incorporando los ajustes necesarios desde una postura progresiva hacia la rigurosidad que implica la investigación.	
Determina preguntas clave, enmarcadas conceptualmente y relacionada a marcos teóricos definidos.	

7. La Educación y sus Transformaciones en la Historia

7.1. Aspectos generales

Carrera	<i>Acompañante Pedagógico en Educación Inclusiva</i>
Trayecto formativo	Trayecto de Formación Equivalente
Nombre de la unidad curricular	<i>La Educación y sus Transformaciones en la Historia</i>
Tipo de unidad curricular	Teórico-práctico
Temporalidad	Semestral
Semestres	4
Créditos asignados	6

7.2. Fundamentación

Tratar la educación y los hechos educativos desde la perspectiva histórica constituye un aporte significativo para profundizar y consolidar saberes propios de las Ciencias de la Educación, contruidos en distintos procesos, en los diferentes tiempos y acontecimientos de la historia.

Esta unidad curricular favorece la comprensión de ideas, teorías, concepciones y procesos que dan cuenta de la educación como hecho social fundamental. El estudio de su evolución muestra la transición, desde la transmisión de prácticas de supervivencia hasta el reconocimiento de la condición de educabilidad del hombre, facilitando la comprensión de la compleja trama de condiciones –políticas, sociales, filosóficas y pedagógicas– que sostienen y determinan la educación. Desde esta perspectiva, la Historia de la Educación trasciende lo que sería una narración lineal para convertirse en un instrumento de pensamiento, con aporte de ideas que contribuyen a la comprensión y el análisis de la educación del presente.

En tal sentido hace un recorrido histórico de los principales modelos educativos; el legado griego clásico y el romano, el legado de la religión judeo-cristiana en la conformación de la cultura occidental; la educación en la Edad Media, el pensamiento de la modernidad en el legado del humanismo, la Ilustración y el liberalismo, la educación en las culturas americanas, la educación de los pueblos indígenas y el papel de la educación en los nuevos Estados latinoamericanos, tanto en América como en Uruguay.

Se colocará el énfasis en la educación uruguaya desde su origen hasta la actualidad, con especial foco en la evolución del concepto de inclusión y su evidencia en el contexto educativo.

7.3. Competencias específicas de la unidad curricular

Competencias específicas de la UC	Competencias del perfil de egreso a las cuales aporta
Utiliza argumentación histórica para explicar y comprender situaciones educativas del presente.	Actúa de acuerdo con los principios pedagógicos, didácticos y éticos que rigen la profesión de educar, a la vez que atiende su identidad específica y su compromiso con el acceso a la educación para todos, cumpliendo con las disposiciones normativas vigentes. Se comunica mediante diferentes lenguajes que viabilizan la enseñanza y el aprendizaje en el marco de la educación inclusiva en entornos diversos.
Diseña propuestas de indagación histórica articulando componentes de una situación educativa, con el registro adecuado de procesos y técnicas.	
Valora la importancia de la investigación histórica como fuente de conocimiento y fundamento de transformaciones e innovaciones.	

Trayecto Lenguajes Diversos

1. Expresión Plástica, Corporal y Musical para la Diversidad

1.1. Aspectos generales

Carrera	<i>Acompañante Pedagógico en Educación Inclusiva</i>
Trayecto formativo	Lenguajes Diversos
Nombre de la unidad curricular	<i>Expresión Plástica, Corporal y Musical para la Diversidad</i>
Tipo de unidad curricular	Teórico-práctico
Temporalidad	Anual
Semestres	1 y 2
Créditos asignados	9

1.2. Fundamentación

Esta unidad curricular promueve el abordaje de la diversidad como promotora de enriquecimiento de los aprendizajes de todos. En otras palabras, busca promover una mirada que valora la diversidad como riqueza, dejando atrás la idea de limitación. En este sentido, permitirá al futuro Acompañante Pedagógico en Educación Inclusiva proponer abordajes educativos que consideren las necesidades y los estilos de aprendizaje de cada estudiante.

El enfoque transversal resultará de abordar los lenguajes corporal, plástico y musical como herramientas para la comunicación «más allá de las palabras». Es decir, resultará en la búsqueda de caminos para comunicar emociones, ideas y conocimientos de manera creativa y significativa, atendiendo especialmente a aquellas situaciones donde la comunicación mediante el lenguaje verbal se encuentra obstaculizada.

Abordar la comunicación desde los lenguajes mencionados estimulará competencias cognitivas, emocionales y sociales desde la vivencia de experiencias de aprendizajes que favorecen la participación de todos.

El Acompañante Pedagógico en Educación Inclusiva desarrollará en este espacio formativo competencias que le permitan facilitar procesos de creación y expresión artística considerando las fortalezas y necesidades de cada estudiante en contexto escolar. Será fundamental que esta tarea se aborde desde la cocreación, es decir, trabajando colaborativamente con los actores escolares, la familia y los diversos profesionales.

En tal sentido, se abordará la evolución histórico-pedagógica de las prácticas artísticas en la educación inclusiva, las estrategias para abordar la diversidad funcional, la incorporación de elementos culturales en las propuestas artísticas, las metodologías para el aprendizaje activo y la evaluación formativa con énfasis en procesos y producciones artísticas.

Asimismo, se promoverá la búsqueda y el análisis de aportes científicos actuales referidos a las artes en la educación inclusiva, ejemplos de buenas prácticas en contextos educativos, recursos en línea vinculados a la temática y el conocimiento de las variedades en cuanto a manifestaciones artísticas.

1.3. Competencias específicas de la unidad curricular

Competencias específicas de la UC	Competencias del perfil de egreso a las cuales aporta
Identifica y propone diferentes formas de expresión que consideran las fortalezas y necesidades de cada persona y que viabilizan la comunicación y el aprendizaje.	Actúa de acuerdo con los principios pedagógicos, didácticos y éticos que rigen la profesión de educar, a la vez que atiende su identidad específica y su compromiso con el acceso a la educación para todos, cumpliendo con las disposiciones normativas vigentes. Se comunica mediante diferentes lenguajes que viabilizan la enseñanza y el aprendizaje en el marco de la educación inclusiva en entornos diversos. Genera climas y relaciones empáticas de trabajo con los miembros de su comunidad educativa y otros actores sociales, conformando equipos y redes de apoyo que desarrollan una cultura que promueve el cumplimiento de los derechos de todas las personas.
Utiliza la expresión corporal, plástica y musical para construir herramientas que favorezcan la comunicación de los estudiantes en el contexto educativo y con sus familias.	
Aporta a la comunidad educativa dispositivos fundamentados y contextualizados para la incorporación y el desarrollo de espacios de comunicación y socialización sostenidos por la expresión artística.	

2. Las Tecnologías Digitales al Servicio de la Inclusión

2.1. Aspectos generales

Carrera	<i>Acompañante Pedagógico en Educación Inclusiva</i>
Trayecto formativo	Lenguajes Diversos
Nombre de la unidad curricular	<i>Las Tecnologías Digitales al Servicio de la Inclusión</i>
Tipo de unidad curricular	Teórica-práctico
Temporalidad	Anual
Semestres	1 y 2
Créditos asignados	9

2.2. Fundamentación

La educación inclusiva hoy requiere, por un lado, políticas educativas claras y, por otro, un cambio de prácticas y de actitudes de quienes están directamente involucrados en ella (estudiantes, docentes, familias, instituciones y especialistas) para poder modificar experiencias educativas concretas y generar experiencias que contemplen a la diversidad grupal. En muchos estudiantes, la falta de un mecanismo que les permita escribir, leer o comunicarse eficazmente se convierte en una seria barrera de acceso al conocimiento, a las posibilidades de autonomía y de desarrollo personal.

La incorporación de recursos y ayudas técnico-tecnológicas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje contribuye a dar respuesta a las barreras que los obstaculizan, permitiendo la participación frente a las demandas de las tareas de aula y a la interacción social, de modo de favorecer el involucramiento y desarrollo pleno de la persona. La utilización de herramientas no convencionales, como las tecnologías digitales, abre nuevos caminos para la comunicación y el aprendizaje, promoviendo el respeto por las diferencias y la construcción del colectivo social. Hoy en Uruguay está garantizado el acceso a internet, dispositivos y rampas tecnológicas; por lo que incorporar estas herramientas al quehacer educativo no solo está facilitado, sino que resulta indispensable.

2.3. Competencia específica de la unidad curricular

Competencias específicas de la UC	Competencias del perfil de egreso a las cuales aporta
Identifica y propone diferentes recursos tecnológicos digitales que consideran las fortalezas y necesidades de cada persona y que viabilizan la comunicación y el aprendizaje en diferentes campos.	Actúa de acuerdo con los principios pedagógicos, didácticos y éticos que rigen la profesión de educar, a la vez que atiende su identidad específica y su compromiso con el acceso a la
Indaga, utiliza y promueve el uso educativo de diferentes herramientas tecnológicas digitales (programas de lectoescritura, sintetizadores de voz, software para lenguaje alternativo, entre otros).	educación para todos, cumpliendo con las disposiciones normativas vigentes. Se comunica mediante diferentes lenguajes que viabilizan la enseñanza y el aprendizaje en el marco de la educación inclusiva en entornos diversos.
Configura y personaliza las tecnologías digitales de asistencia según las fortalezas y necesidades específicas de cada estudiante.	Genera climas y relaciones empáticas de trabajo con los miembros de su comunidad educativa y otros actores sociales, conformando equipos y redes de apoyo que desarrollan una cultura que promueve el cumplimiento de los derechos de todas las personas.
Propone y colabora con experiencias educativas inclusivas que aprovechan las posibilidades de las tecnologías digitales para promover la participación, comunicación y aprendizaje de todos en el contexto educativo y social.	

Trayecto Lenguajes Diversos

1. Sistema Braille y Tiflotecnología en la Discapacidad Visual

1.1 Aspectos generales

Carrera	<i>Acompañante Pedagógico en Educación Inclusiva</i>
Trayecto formativo	Lenguajes Diversos
Nombre de la unidad curricular	<i>Sistema Braille y Tiflotecnología en la Discapacidad Visual</i>
Tipo de unidad curricular	Teórico-práctico
Temporalidad	Semestral
Semestres	3
Créditos asignados	6

1.2. Fundamentación

En el mundo actual, más del 80 % de la información que recibimos exige la visión. Si bien la vista es el sentido que proporciona mayor cantidad de información, no es este su papel más importante, sino el de ser integrador de toda la estimulación recibida a través de todos los sentidos. Cuando pensamos en procesos educativos para personas que se encuentran en situación de discapacidad visual, este dato toma especial relevancia a la hora de diseñar propuestas de enseñanza-aprendizaje, ya que el desarrollo cognitivo y social de una persona que conserva su visión no es el mismo que el de una persona que conserva restos de ella o de una que presenta ceguera.

En el marco de la educación inclusiva, la intervención educativa en el aula deberá ajustarse a las necesidades personales de cada estudiante, por lo que se hace necesario trabajar en la apropiación del conocimiento, así como en el logro de una autonomía individual progresiva que contribuya al logro de competencias sociales, ofreciendo una respuesta educativa de calidad. En el trayecto educativo, la adquisición de la competencia lectora y escrita es un factor determinante para alcanzar el éxito académico de cualquier estudiante; es por eso que el acceso al sistema braille como el código escrito que las personas ciegas emplearán debe ser enseñado.

Considerando las posibilidades de acceso en nuestro país a herramientas tecnológicas, en el desarrollo de la unidad curricular se pone énfasis en la tiflotecnología para resaltar la multifuncionalidad que deriva de sus características y el uso oportuno que las personas en situación de discapacidad visual les dan para mejorar su calidad de vida y apoyo a la inclusión. Se entiende la tiflotecnología como aquellos productos, recursos, metodologías y estrategias que

contribuyan a las personas en situación de discapacidad visual, a su autonomía y a la interacción con su entorno. Al respecto, Aquino Zúñiga, García Martínez e Izquierdo Sandoval (2014) refieren que las «nuevas tecnologías aplicadas a la discapacidad visual son los sintetizadores de voz, los lectores de pantalla, los lectores ópticos de caracteres, el teclado en braille y los magnificadores de texto e imagen, escáner parlante, entre otros» (p. 36).

La inclusión de esta unidad curricular se justifica en el acercamiento a conceptos básicos relacionados con la persona en situación de discapacidad visual, así como los ajustes educativos necesarios para su adecuada intervención escolar.

1.3. Competencias específicas de la unidad curricular

Competencias específicas de la UC	Competencias del perfil de egreso a las cuales aporta
Aborda la situación educativa con obstáculo en la discapacidad visual desde las diferentes tipologías de discapacidad visual, sus implicancias en el desarrollo cognitivo y social y las necesidades educativas específicas de cada estudiante.	• Actúa de acuerdo con los principios pedagógicos, didácticos y éticos que rigen la profesión de educar, a la vez que atiende su identidad específica y su compromiso con el acceso a la educación para todos, cumpliendo con las disposiciones normativas vigentes. • Se comunica mediante diferentes lenguajes que viabilizan la enseñanza y el aprendizaje en el marco de la educación inclusiva en entornos diversos. • Genera climas y relaciones empáticas de trabajo con los miembros de su comunidad educativa y otros actores sociales, conformando equipos y redes de apoyo que desarrollan una cultura que promueve el cumplimiento de los derechos de todas las personas.
Conoce los elementos esenciales del sistema braille y los incorpora a las situaciones educativas que lo demandan.	
Reconfigura materiales y actividades educativas que promuevan la autonomía, la participación y el aprendizaje significativo de estudiantes con discapacidad visual.	
Selecciona y utiliza de manera adecuada los recursos tiflotecnológicos más apropiados para cada estudiante, considerando sus características y objetivos de aprendizaje.	• Fomenta y guía la autonomía, la autorregulación y el empoderamiento de los estudiantes. Analiza diversas realidades y actúa en función de ellas para garantizar aprendizajes de calidad en condiciones de equidad.
Asesora a las familias de estudiantes con discapacidad visual sobre los recursos disponibles, las estrategias educativas y los apoyos necesarios para el desarrollo de sus hijos.	

2. Comunidad Sorda y LSU

2.1. Aspectos generales

Carrera	<i>Acompañante Pedagógico en Educación Inclusiva</i>
Trayecto formativo	Lenguajes Diversos
Nombre de la unidad curricular	<i>Comunidad Sorda y LSU</i>
Tipo de unidad curricular	Teórico-práctico
Temporalidad	Anual
Semestres	3 y 4
Créditos asignados	9

2.2. Fundamentación

La comunicación es uno de los procesos más importantes en el desarrollo de la profesión de educar, requiriendo, sin lugar a duda, del lenguaje. La actualidad plantea como uno de los grandes desafíos para los educadores un espectro de contextos de acción en cuanto a entornos educativos y los que rodean a las instituciones, por lo tanto, el docente necesita conocer y utilizar diversos lenguajes para poder comunicarse.

La educación debe atender a una de las características más sobresalientes de la sociedad actual: el aprendizaje continuo y generalizado. Esta nueva característica plantea el reto de nuevas alfabetizaciones mediadas por lenguajes diversos: científico, artístico, digital, inclusivo, entre muchos otros.

En ese sentido, el docente vive desde el extremo de la comunicación basada en el lenguaje verbal, donde predomina la palabra, hasta el extremo de la pluralidad de lenguajes que plantea la cultura digital. (Pozo, en CFE, 2022, p. 39)

En el mundo viven millones de personas sordas cuya primera lengua no puede ser una lengua hablada, por lo que adoptan formas alternativas de comunicación. Entre ellos encontramos el lenguaje de la comunidad sorda. Con sus lenguas de señas, las personas sordas conforman minorías lingüísticas; la persona sorda no es un enfermo, sino más bien un extranjero. Al padecer una pérdida auditiva o la disminución de la capacidad de oír los estímulos sonoros, ve afectada la adquisición de la lengua oral y en consecuencia el desarrollo afectivo, social y comunicativo en un entorno oyente.

Con la lengua de señas puede alcanzarse un desarrollo efectivo en cualquier ámbito, pero es tal el impacto que el uso de esta lengua —sobre todo visual y distinta— produce en las personas,

que descoloca a quienes la desconocen y produce un sentimiento de impotencia y de frustración que discapacita al oyente. Es así que resulta entonces necesaria la formación de los futuros Acompañantes Pedagógicos en Educación Inclusiva en esta temática.

Esta lengua es la que aglutina de forma mundial a este grupo de personas, quienes forman de esa manera una comunidad sin fronteras y unida por una lengua común: la lengua de señas. Es una lengua icónica, tridimensional y no universal, ya que cada país tiene una lengua de señas distinta. La de nuestro país es la lengua de señas uruguaya (LSU). Uruguay cuenta con un amplio marco legal que comprende de forma implícita o explícita a las personas sordas. Entre las normativas específicas, la ley 17.378, del 25 de julio de 2001, reconoce la lengua de señas uruguaya como la lengua natural de las personas sordas y de sus comunidades en todo el territorio de la República.

Es esta unidad curricular se abordarán conocimientos de léxico y estructura de la lengua de señas uruguaya y su competencia le permitirá al Acompañante Pedagógico en Educación Inclusiva comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato; generando las herramientas necesarias para poder comunicarse, entender a la persona sorda y promover su inclusión en el ámbito educativo.

2.3. Competencias específicas de la unidad curricular

Competencias específicas de la UC	Competencias del perfil de egreso a las cuales aporta
Domina el vocabulario básico y las estructuras gramaticales de la LSU.	• Actúa de acuerdo con los principios pedagógicos, didácticos y éticos que rigen la profesión de educar, a la vez que atiende su identidad específica y su compromiso con el acceso a la educación para todos, cumpliendo con las disposiciones normativas vigentes. • Se comunica mediante diferentes lenguajes que viabilizan la enseñanza y el aprendizaje en el marco de la educación inclusiva en entornos diversos. • Genera climas y relaciones empáticas de trabajo con los miembros de su comunidad educativa y otros actores sociales, conformando equipos y redes de apoyo que desarrollan una cultura que promueve el cumplimiento de los derechos de todas las personas.
Interpreta y produce mensajes sencillos en LSU, tanto de manera oral (visual) como escrita (gestual).	
Comprende, promueve y valora los aspectos culturales, históricos y sociales de la comunidad sorda.	



Adapta su comunicación a las necesidades y preferencias de las personas sordas, fomentando la inclusión social de las personas sordas en el ámbito educativo y actuando como mediador entre la comunidad sorda y la comunidad oyente.	• Fomenta y guía la autonomía, la autorregulación y el empoderamiento de los estudiantes. Analiza diversas realidades y actúa en función de ellas para garantizar aprendizajes de calidad en condiciones de equidad.
Reconfigura los materiales educativos y las estrategias de enseñanza al contexto de la comunidad sorda, colaborando con los docentes en la planificación y el desarrollo de actividades inclusivas.	



7. Ejes para unidades curriculares optativas

Se sugiere el desarrollo de unidades curriculares optativas, que abarquen las siguientes temáticas:

- Eje 1: Atención al niño en situación de discapacidad
- Eje 2: Educación para la paz
- Eje 3: Convivencia y resolución de conflictos
- Eje 4: Adolescencia, discapacidad y sexualidad
- Eje 5: Salud y bienestar
- Eje 6: Primeros auxilios en la discapacidad
- Eje 7: Acompañamiento familiar
- Eje 8: Lengua extranjera: inglés o portugués



8. Evaluación

Se adhiere a los mismos conceptos presentados en el Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores (ANEP - CFE, 2022).

Tradicionalmente la evaluación se ha caracterizado desde el paradigma de la enseñanza por una relación directa entre la medición y la calificación, priorizándose desde allí la aplicación de métodos e instrumentos para obtener y analizar datos relacionados con la «cantidad» de conocimientos que los estudiantes adquirirían. Sin embargo, en el marco del paradigma del aprendizaje desde la perspectiva del enfoque competencial, dicha conceptualización ha evolucionado a partir de considerar las nuevas relaciones que se establecen entre aprender, enseñar y evaluar, así como también de las funciones que se le atribuyen.

Desde una concepción sistémica, si el aprendizaje es el centro y el objetivo último de la enseñanza, la evaluación deberá estar presente e interactuando de forma permanente, puesto que su función primordial será la de orientar, acompañar y fortalecer de forma continua el quehacer educativo. En ese sentido, un desafío es darle mayor relevancia a la evaluación, de modo tal que se visualice como un proceso que afecta toda la acción formativa. Como sostienen Coll y Onrubia (2002), la evaluación debe ser formativa y formadora, es decir, debe ser procesual, continua, integrada al aprendizaje y no una tarea discreta, discontinua, aislada y como un apéndice de la enseñanza, ya que proporciona constante información no solo para el seguimiento y la reconducción de los aprendizajes, sino también para las futuras intervenciones y actividades que propongan los docentes.

Por ello, se hace necesaria la búsqueda de un justo equilibrio entre las diferentes funciones de la evaluación. Es decir, por un lado, se reconoce que no puede existir aprendizaje sin mecanismos de retroalimentación, o sea, sin evaluación formativa y formadora y, por otro, que también es necesario evaluar el nivel de desempeño de las competencias establecidas. En función de ello, es esencial visualizar la evaluación como una situación de aprendizaje, lo que implica un cambio de concepción tanto para el docente como para el estudiante.

Es en ese sentido que, desde el enfoque competencial, se adhiere a la función de la evaluación formativa y formadora como aquella que, integrada al aprendizaje y a la enseñanza, va balizando los posibles desvíos entre los aprendizajes que se quieren lograr y los resultados efectivos, no solo para alertar sobre posibles brechas y debilidades, sino, ante todo, para proponer intervenciones que se estimen necesarias. Simultáneamente, con esta valoración se podrá certificar los logros y el desarrollo de las competencias, así como aquellas en vías de adquisición, las que aún están sin lograr y que deben ser analizadas y modificadas desde el quehacer del docente. Esto no debe ser realizado en solitario y desde los estrechos límites del aula, sino que implicará desplegar el trabajo colaborativo, en equipos pedagógicos y en interrelación con el centro educativo y su proyecto, dimensiones que se tornan imprescindibles (Valle y Manso, 2013), apoyándose en la actualidad en las herramientas digitales y tecnológicas disponibles.

Se insiste en que la evaluación en este marco debe ser considerada desde un sentido fundamentalmente formativo y formador, sustentando la posibilidad del desarrollo de procesos de autorregulación por parte de los estudiantes, tanto del aprendizaje como de la enseñanza. Por ello, un punto fundamental al pensar la evaluación es que el estudiante debe ser consciente del proceso que pone en marcha, para el desarrollo de las competencias buscadas,

desde situaciones que le impliquen tomar decisiones argumentadas.

Para concretar esa visión, el modelo evaluativo se centrará fundamentalmente en los procesos que evidencien los desempeños de las competencias al enfrentar diferentes contextos. De acuerdo con Piñana (2019), una evaluación competencial presenta como principios el ser integral, procesual, formativa, colectiva, compartida y de acuerdo con una progresión explícita de los distintos niveles de desempeño. Esto permitirá instalar una nueva concepción de evaluación acorde con el enfoque que se pretende sostener.

Como sostienen Sierra et al. (2013), el desarrollo de una competencia es gradual, lo que lleva a que la evaluación de una competencia siempre resulta parcial y evaluable a través de los logros, en cuanto a las distintas dimensiones que la integran. En este sentido, debe enfatizarse que una misma competencia puede ser, y de hecho lo es, desarrollada a partir de varios trayectos, campos del saber y unidades curriculares. Por ello, será fundamental trabajar por trayecto o entre trayectos, determinando qué unidades curriculares de ese trayecto focalizan el desarrollo de una misma competencia.

La evaluación del desempeño de esa competencia debería permitir conocer el nivel de desarrollo logrado, involucrando el conjunto de unidades curriculares que apuntan a su evolución, por año o período de tiempo establecido. Esto implica analizar, dentro de cada trayecto o entre ellos, las unidades curriculares que permitirían el desarrollo de cada una de las competencias establecidas en el perfil de egreso, facilitando su asociación e integración para una evaluación conjunta.

En ese marco, el centro de la evaluación es el nivel de desempeño de cada una de las competencias y no cada una de las unidades curriculares de manera independiente. Al finalizar un año, el estudiante estará más cerca o más lejos del logro del nivel de desempeño explicitado. En función de ello, se valorará en qué grado este ha sido alcanzado.

El logro del nivel de desempeño esperado permitirá al estudiante continuar avanzando en su trayectoria formativa. Por ello, se considerará la escala de dominio de desempeños que se presenta en la siguiente tabla.

Calificación numérica asociada según niveles de desempeño

Nivel de desempeño	Calificación numérica asociada
No logrado	1, 2
Logro escaso	3, 4
Logro aceptable	5, 6
Logro satisfactorio	7, 8
Logro avanzado	9, 10
Logro destacado	11, 12

Fuente: Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores (ANEP - CFE, 2022)



Esta concepción de evaluación exige cambiar no solamente los por qué y para qué evaluamos, sino también los dispositivos de evaluación. Hay que superar la idea de que se enseña para que aprendan y se evalúa para constatar si aprendieron. En este sentido, es el mismo estudiante quien debe ofrecer las evidencias de su progreso e intercambiar con sus formadores estrategias de mejoramiento y superación de posibles brechas entre lo que se espera que deba lograr y lo que ha realmente logrado. Desde este marco, en la evaluación no debe verse disminuida ni alterada la centralidad del estudiante.

Existen dispositivos que se adecuan mejor a esta mirada propuesta y que deberían implicar problemas, situaciones desafiantes, vinculadas a escenarios en contextos próximos a la realidad. De esa manera se podrá valorar cómo los futuros Acompañantes Pedagógicos en Educación Inclusiva resuelven las propuestas y qué aspectos formativos han de reformularse desde un sentido multidimensional.

Más allá de los dispositivos para utilizar, que deberían ser variados, en este abordaje es muy importante que cada estudiante conozca de antemano los fines y dispositivos de la evaluación, y que esta le permita situarse en relación con el nivel al cual debe llegar y analizar estrategias de cómo ha desarrollado su proceso y qué alternativas tiene para continuar.

Este aspecto implica la combinación de la evaluación realizada por docentes, la autoevaluación y la coevaluación, enfatizando que la evaluación proporciona en todo momento una información al estudiante y al formador o grupo de formadores. De esta manera, desde su carácter formativo y formador, la evaluación permitirá el desarrollo de autocrítica que favorezca el aprendizaje permanente de cara al desarrollo profesional y humano.

Referencias bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2007). *Censo Nacional Docente*.
<https://censodocente2018.anep.edu.uy/censo/documentos/2008dic-%20censo%20nacional%20docente%20-%20anep%202007.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2022). *Marco Curricular Nacional*.
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN%202%20Agosto%202022%20v13.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP] - EUROsocial+ (con asistencia técnica Grupo Social ONCE). (2021). Material de consulta sobre educación inclusiva: apoyo a docentes para asegurar la inclusión y la equidad. Cinca.
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP] - Consejo de Formación Docente [CFE]. (2020). *Didáctica y práctica en la formación de los profesionales de la educación en Uruguay*. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/2021/Didact_Prctica_Forma_Prof_Educ_Uruguay_2021.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP] - Consejo de Formación Docente [CFE]. (2022). *Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores*.
https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/2022/AE11_R2993_CODICEN.pdf
- Afaucó - INDDHH - GTEI - Jical. (2022). *Hacia una definición del rol de acompañante pedagógico para las personas en situación de discapacidad en el marco de una educación inclusiva*. <http://www.aujct.org.uy/sites/default/files/noticias/2022-09/Hacia-la-definicion-del-rol-de-acompanante-pedagogico-para-personas-en-situacion-de-discapacidad-en-el-ambito-de-una-educacion-inclusiva.pdf>
- Ainscow, M. y Booth, T. (2011). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Alba Pastor, C., Sánchez, J. M. y Zubillaga, A. (2011). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*.
http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Angenscheidt Bidegain, L. y Navarrete Antola, I. (2016). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243.
- Calmels, D. (2009). *Infancias del cuerpo*. Puerto Creativo.
- Centro de Archivos y Acceso a la Información Pública [CAinfo] - Federación Uruguaya de Asociaciones de Padres de Personas con Discapacidad Intelectual [FUAP]. (2013).



- Discapacidad y educación inclusiva en Uruguay.* http://www.cainfo.org.uy/wp-content/uploads/2013/10/327_Informe-Educacion-Inclusiva-Difusion2013.pdf
- Chiner Sanz, E. 2011. *Las percepciones del profesorado hacia la inclusión del estudiantado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula.* Universidad de Alicante.
- Comisión para la Continuidad Educativa y Socio Profesional para la Discapacidad. (2022). *Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad.* Decreto 350/022. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/publicaciones/protocolo-actuacion-para-garantizar-derecho-educacion-inclusiva-personas>
- Cook, B. G., Tanskerley, M., Cook, L. y Landrum, T. J. (2000). Teachers Attitudes towards Their Included Students with Disabilities. *Exceptional Children*, 67(1), 115-135.
- Curone, G. y Di Segni, L. 2014. *Percepciones y actitudes de los docentes hacia la inclusión y sus Prácticas.* Universidad Católica del Uruguay.
- Faedo, A., Musselli, S. y Oliver, E. (2019). *Estudiantes con discapacidad y dificultades de aprendizaje en centros dependientes del Consejo de Formación en Educación. Primer informe de resultado.* https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/publicaciones/2019/informe_estudiantes_con_discapacidad/informe_datos_relevamiento_marzo2019.pdf
- Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo [INDDHH]. (2021). *Protocolo guía para las situaciones de discriminación y rechazo por motivos de discapacidad en el ámbito de la educación.* <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/campanas/protocolo-guia-para-situaciones-discriminacion-rechazo-motivos-discapacidad>
- Instituto Nacional de Estadística [INE]. (2004). Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad. https://www.ine.gub.uy/c/document_library/get_file?uuid=a392b150-feeaa49dd-987b-10730629d88a&groupId=10181
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd]. (2019-2020). *Censo Nacional Docente 2018. Informe de resultados.*
- Mancebo, M. (2010). *La inclusión educativa: un paradigma en construcción.* Facultad de Ciencias Sociales, Udelar.
- Meresman, S. (2013). *La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión.* Unicef-iiDi.
- Meresman, S. y Brizuela, C. (2022). *Reconstruir la educación, no las barreras. Análisis comparativo de Políticas Sociales.* Unesco.

- 
- Ministerio de Desarrollo Social [Mides] - Programa Nacional de Discapacidad [Pronadis]. (2014). *Uruguay y la convención sobre derechos de las personas con discapacidad*. http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/33704/1/convencion_enero_2014.pdf
- Ministerio de Educación y Cultura [MEC] - Ministerio de Desarrollo Social [Mides]. (2017). *Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos*. https://medios.presidencia.gub.uy/legal/2017/decretos/03/mec_672.pdf
- Ministerio de Educación y Cultura [MEC]. *Educación Inclusiva. Glosario de términos sobre discapacidad. Tomo I*.
- Navarrete, I. y Bermúdez, M. (2020). Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), e2107.
- Núñez, J. 2016. *Actitudes docentes frente a la inclusión de niños con trastornos del espectro del autismo en el aula. Estudio comparativo de dos ciudades de Uruguay*. Facultad de Psicología, Universidad Católica del Uruguay.
- Opertti, R. (2010). *La educación inclusiva: Agendas globales y desafíos en América Latina*. Unesco.
- Organización de la Naciones Unidas [ONU]. (1948). *Declaración Universal de los Derechos del Hombre*. https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Organización de la Naciones Unidas [ONU]. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Francia.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2021). *Hacia la educación en la educación: situación, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca de la Unesco*. Francia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF)*. Imsero, Madrid.
- Pain, S. (1987). *Psicopedagogía operativa*. Nueva Visión.



Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cinca.

Red Regional por la Educación Inclusiva [RREI]. (2021). *Hacia una docencia inclusiva. Pautas para pensar el trabajo en aulas heterogéneas*.

<https://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2021/07/Hacia-una-docencia-inclusiva.-Pautas-para-pensar-el-trabajo-en-aula-heterogeneas.pdf>

Trucido Ruiz, C. (2016). *La inclusión educativa en niños con trastorno del espectro del autismo. Revisión bibliográfica sistemática*. Facultad de Psicología, Universidad Católica del Uruguay.

Uruguay. (1958). Ley 12549. Ley Orgánica de la Universidad de la República.

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/12549-1958>

Uruguay. (1967). Constitución Nacional.

<https://www.impo.com.uy/bases/constitucion/1967-1967>

Uruguay. (1989). Ley 16.095. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/16095-1989>

Uruguay. (2008). Ley 18.418. Convención de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18418-2008>

Uruguay. (2008). Ley 18.437. Ley General de Educación.

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Uruguay. (2010). Ley 18.651. Protección Integral de Personas con Discapacidad.

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010>

Uruguay, (2020). Ley 19.889. Ley de Urgente Consideración.

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>



Anexos

1. Inclusión educativa

Evolución de la mirada

La atención educativa a las personas en situación de discapacidad evolucionó con los años. La mirada sobre la persona y el entorno, sustentados en los paradigmas de las sociedades, generaron cambios significativos en los espacios educativos.

En la época antigua, se asoció la discapacidad al castigo divino o a la intervención del Maligno. Estas personas no eran tratadas como «iguales» o ciudadanos de pleno derecho. Autores como Palacios (2008) denominan esta etapa como «modelo de la prescindencia», ya que es la sociedad en su conjunto la que prescinde de estas personas. Se entendía que las personas en situación de discapacidad no tenían nada que aportar a la comunidad y, por lo tanto, no eran dignas del cuidado, atención o, incluso, de vida.

Fuentes históricas como *Las leyes de Manú* escritas en India hacia el siglo III a. C. reúnen en 12 libros en sánscrito las reglas sociales, morales, educativas y religiosas que los brahmanes imponían a la sociedad. Predican abiertamente la total desigualdad social. En estas leyes es descrita la discapacidad como una consecuencia del destino (o el Karma) a los crímenes o pecados cometidos por los padres. Así, era permitido entonces el infanticidio como fin de ese castigo y la eliminación del pecado.

Civilizaciones antiguas como la romana o la griega exaltaban la belleza y la fuerza en el hombre. Escrito en las *Leyes de Licurgo* en el siglo IX a. C., los espartanos eran habilitados a matar personas con algún impedimento o defecto físico. Grandes filósofos como Platón y Aristóteles, que construyeron los cimientos de principios sociales de la humanidad, revelan en registros históricos su pensamiento respecto a las personas en situación de discapacidad, considerándolos «débiles» y «deficientes» para la sociedad. Aristóteles indica en su obra *Política*: «Sobre el abandono y la crianza de los hijos, una ley debe prohibir que se críe a ninguno que esté lisiado».

La sociedad de la Edad Media dio lugar a otra mirada hacia la discapacidad. Estas personas en ocasiones eran objeto de burla, repulsión, rechazo y, en algunos casos, lástima; servían para el divertimento del rey y su cohorte.

En el siglo XIV, los nacidos con deficiencias físicas, sensoriales o mentales, como la sordera, la ceguera, la parálisis, la cuadriplejía, entre otros, eran confinados en hospicios de resguardo social. Si bien estas prácticas de aislamiento y de control los protegían de la muerte, solo generaban rechazo. Es en este contexto que surge el concepto de los «anormales».

A partir del siglo XV, pueden reconocerse diferentes instituciones creadas para desarrollar el cuidado de personas con discapacidad en países como Suiza (1780), Francia (1786) e Inglaterra



(1791). Algunos de estos centros fueron concebidos como hospitales, centros de rehabilitación y de investigación sobre la discapacidad.

Es en la Edad Moderna cuando Jean Marc Gaspard Itard, principal precursor de la pedagogía médica, abre camino a la investigación sobre las nuevas alternativas para la educación en personas en situación de discapacidad, dando lugar al reconocimiento de la responsabilidad social sobre esta población. Surgió la pedagogía especial con una visión más médica que educativa, y se centraba en la experimentación psicológica y el control de la conducta humana por medio de la fisiología y la vigilancia, apoyada en la medicación. Las personas en situación de discapacidad pasaron de ser sujeto de asistencia a sujeto de estudio, fundamentalmente psicomédico-pedagógico.

Los cambios continuaron y en el siglo XVIII la persona en situación de discapacidad comenzó a tomar un lugar de relevancia social, cuando comenzaron a desarrollarse acciones que focalizan la atención a la vida y en los apoyos que se necesitaban para ella.

Hacia fines del siglo XIX, los avances de la medicina y de la psicología permitieron investigar el origen y desarrollo de los diferentes cuadros infantiles, clasificar a las personas por características psicológicas similares y proponer medidas de rehabilitación.

En ese sentido, algunos pioneros a escala mundial, como Pedro Ponce de León (1520-1581) y Juan Pablo Bonet (1579-1633), contribuyeron satisfactoriamente a la investigación para personas sordomudas. En Italia, Jerónimo de Cardano (1501-1576); en Inglaterra, Juan Wallis (1616-1703), Guillermo Holder (1616-1698) y Juan Bulwer (1648); en Holanda, Conrado Amman (1669-1724); en Alemania, Samuel Heinicke (1727-1790), y en Francia, Charles Michel L'Épée (1712-1789) y Louis Braille (1806-1852) resultaron fundadores de una nueva pedagogía orientada a las personas en situación de discapacidad visual o auditiva.

Pensadores como Voltaire (1694-1798), Lamer, Locke (1632-1704), Condillac (1715-1780), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) y Fröbel (1782-1852), entre otros, influyeron en el cambio de actitud hacia las personas en situación de discapacidad, con sus pensamientos humanistas.

Fue recién a inicios del siglo XX cuando se dio un impulso definitivo a la educación especial en el sistema escolar. En 1901 se inauguró, en la ciudad de Bruselas, la escuela de Ovidio Decroly y en 1906, en Roma, la primera Casa dei Bambini para niños pobres y con problemas, de María Montessori.

Si bien el cambio de paradigma se instaló en nuestro sistema uruguayo, la educación inclusiva tomó fuerza con la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en 1994, cuando 92 Gobiernos y 25 organizaciones internacionales se reunieron en Salamanca, España, con el fin de promover escuelas para atender a todos los niños (Unesco, 1994, p. iii).

En esa instancia, uno de los principales acuerdos lo constituyó la visión de que el medio más eficaz para superar la discriminación, construir una sociedad realmente inclusiva y una educación para todos es que las escuelas comunes desarrollen su acción educativa con una orientación inclusiva. En otras palabras, se reconoció la importancia de desarrollar sistemas educativos



capaces de responder efectivamente a la diversidad, y Uruguay se posiciona en este nuevo paradigma.

Cuando hablamos de inclusión, este término abarca a todos, no únicamente a las personas en situación de discapacidad física o mental.

Es en ese sentido que la Unesco (2000) sostiene que únicamente el acceso de estudiantes en situación de discapacidad a escuelas comunes no constituye inclusión. La real inclusión ocurre cuando se minimizan o se eliminan las barreras que limitan el aprendizaje de todos.

En síntesis, este nuevo paradigma se sustenta en tres grandes justificaciones:

- **Educativa:** El requerimiento de centros inclusivos que eduquen a todos juntos implica que deben desarrollar medios de enseñanza que respondan a las diferencias individuales y, por tanto, beneficien a todos. La oportunidad que brinda la diversidad de herramientas, recursos y formas de aprender es entendida como riqueza en el ámbito educativo.
- **Social:** Educando a todos los estudiantes juntos, los centros inclusivos pueden cambiar las actitudes frente a la diferencia y formar la base de una sociedad más justa y no discriminadora.
- **Económica:** La diferencia de costos entre centros educativos que se especializan en los distintos grupos de estudiantes y aquellos que educan a todos juntos es otro argumento (aunque claramente secundario) que favorece la inclusión. Por supuesto, esta justificación solo es válida si los centros inclusivos ofrecen una educación efectiva a todos sus estudiantes. Esto significa también un mayor costo-beneficio a la hora de impartir educación para todos y de generar ciudadanos partícipes y activos socialmente.

El reconocimiento de los derechos humanos y la lucha de diferentes colectivos por la no discriminación obliga desde entonces a replantear el modelo educativo y el lugar que deben ocupar todas las personas en la sociedad. Se inició entonces el camino al reconocimiento de la diversidad y la aceptación de aulas comunes para todos.

El nuevo paradigma reconoce la discapacidad como parte de la diversidad humana y la inclusión como el camino para el cumplimiento de derechos y la construcción de ciudadanía.

La persona en situación de discapacidad y la educación en Uruguay

Fue a través de María Montessori y de Ovide Decroly que la educación especial dejó sus huellas en la educación común. Siguiendo el modelo europeo, las primeras escuelas especiales uruguayas fueron creadas por profesionales médicos y se organizaron para situaciones de discapacidad moderadas y severas.

La Educación Especial en Uruguay nació en el primer cuarto del siglo XX con la creación de un establecimiento para niños sordomudos en 1910, dependiente del entonces llamado Consejo de Educación Primaria y Normal, que luego se transformaría en la Escuela para Discapacitados Auditivos (escuela n.º 197).



Tres años más tarde, se fundó la Escuela al Aire Libre para Niños y Niñas Débiles. En 1914 por iniciativa privada, se fundó el Instituto Nacional de Ciegos, determinando la posterior creación de la Escuela para Discapacitados Visuales (escuela n.º 198).

En 1917 se establecieron las clases diferenciales para estudiantes con «retardo mental» por impulso del maestro Emilio Verdesio. Se abordaba pedagógicamente a personas que requerían una asistencia diferenciada. Años más tarde, esas instancias se conocieron como clases de recuperación pedagógica, ubicadas en escuelas comunes en todo el país.

En setiembre de 1930 se inauguró la primera escuela para «discapacitados intelectuales» del país. En 1929, la primera Escuela Auxiliar, que luego fuera Escuela de Recuperación Psíquica y en 1930 (también por iniciativa del maestro Emilio Verdesio) la Escuela Hogar para Niños con Conducta Irregular (escuela n.º 204). A partir de mayo de 1963, la Escuela Taller de Recuperación Ocupacional ofrecía capacitación laboral y en 1979 abrió sus puertas la Escuela para Discapacitados Motrices (escuela n.º 200). En el año 1989, se inauguró el Centro n.º 231, primer espacio educativo para estudiantes con estructuras psicóticas de personalidad (entre los que se incluyen a los estudiantes con TEA).

En este proceso de cambios, es importante considerar que en la década de los años ochenta los centros educativos comunes comienzan a abrir sus puertas a estudiantes en situación de discapacidad. Estos estudiantes fueron contemplados en aulas regulares, atendidos con propuestas pedagógicas específicas diferenciales e incluso, en ocasiones, con la intervención de maestros especializados en educación especial.

Se creó la figura del maestro de apoyo itinerante y se fortaleció el rol del maestro de apoyo en la escuela común, con el propósito de favorecer la integración escolar de niños y niñas que atraviesan alguna situación de discapacidad. Si bien, a escala nacional, existen 80 escuelas especiales, el sistema de educación especial cuenta con 221 maestros de apoyo y 240 maestros de apoyo itinerante que atienden a estudiantes en procesos de inclusión en escuelas regulares.

La visibilización de la diversidad adquirió relevancia y, por ello, diversas comunidades sociales iniciaron acciones que apuntaban a la igualdad de oportunidades, abriendo camino de esta manera hacia el modelo de la inclusión educativa.

En agosto de 2005 se creó el Grupo de Estudios sobre Discapacidad (GEDIS), extendiéndose hacia el norte del país en el año 2007 (GEDIS, Cenur Litoral Norte) y en 2015 hacia el este (GEDIS, CURE). El GEDIS coordina la Red Temática de Discapacidad (Retedis) de la Udelar y es representante por Uruguay en el grupo de trabajo sobre Estudios Críticos en Discapacidad del Centro Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso). Es reconocido como Grupo CSIC (1709) desde sus orígenes, y fue seleccionado como uno de los Grupos de Investigación y Desarrollo (Grupos I+D) de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC).

En el año 2011, inició su función la Comisión de Continuidad Educativa y Socio Profesional para la Discapacidad (creada oficialmente por Resolución n.º 238/2013 del MEC, del 11 de marzo de 2013). Se trata de una comisión interinstitucional presidida por la Dirección de Educación del MEC e integrada por las instituciones del sistema educativo (ANEP, Udelar), el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (Inefop), el Ministerio de Desarrollo Social (Mides)



y la sociedad civil organizada. Estaba encargada de coordinar y gestionar la incorporación efectiva del enfoque de educación inclusiva en los diferentes programas educativos, a través de la formación, la investigación, la generación de normativa y la articulación.

El Consejo Directivo Central de la ANEP, por Resolución n.º 60, Acta N.º 57, resuelve crear una Mesa de Educación Inclusiva, con el propósito de diseñar, articular y coordinar la implementación de las políticas educativas en consonancia con el Plan de Desarrollo 2020-2024 y las recomendaciones que Uruguay ha recibido respecto a la temática de Educación Inclusiva. Coordinada por la Dirección Sectorial de Integración Educativa (DSIE), fue creada en mayo de 2015 por Resolución del CODICEN N.º 46, Acta N.º 15, a los efectos de contribuir con la generación, el desarrollo y la implementación de una política de integración educativa. Esta Mesa de Trabajo es integrada por representantes de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa del CODICEN, los Consejos de Educación y de Formación en Educación.

En el año 2017 se definió el Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN) con cuatro ideas fuerza: i) la centralidad de los estudiantes, ii) la educación como derecho humano, iii) el aprendizaje como construcción personal y colectiva, y iv) la enseñanza como una actividad intencional. Actualmente se encuentra en construcción un nuevo Marco Curricular que, si bien pretende dar respuesta a los emergentes actuales que el país y el mundo presentan, mantiene las ideas mencionadas articuladas con otras que se entienden necesarias en el presente. En ese sentido, garantizar el derecho a la educación en su trayecto y continuidad efectiva se transforma en objetivo educativo nacional.

A pesar de las acciones realizadas, los datos nos recuerdan la inequidad en el acceso a la educación de personas en situación de vulnerabilidad. Según el informe de Unicef (2013), un 56,6 % de la población mundial en situación de discapacidad de 25 o más años declaró no tener instrucción o haber alcanzado solo la educación primaria. En comparación, este porcentaje baja hasta 29,7 % para la población de 25 o más años que no se encuentra en esa situación. En un sistema educativo nacional que establece la educación primaria y el ciclo básico obligatorio, los últimos datos oficiales destacan que solo un 32 % de la población uruguaya en situación de discapacidad culmina la educación primaria (se amplía información en apartado «Contexto nacional»).

En el otro polo del trayecto educativo, y habiendo consultado al Departamento de División Estadística de la Udelar, informan que el relevamiento realizado a 128.788 personas de un total de 195.141 inscripciones a carreras universitarias en 2021, el porcentaje de estudiantes que presentan alguna dificultad severa (tomando como tal a quienes indicaron las opciones: «Sí, mucha dificultad» o «Sí, no puedo hacerlo») es del 3 % del total de los estudiantes.

Los datos publicados en 2022⁸ de la encuesta referida al perfil de los estudiantes de grado detallan que un 2,1 % presenta mucha dificultad para ver, un 0,2 % para oír, un 0,1 % para caminar y un 0,4 % para entender. Por otra parte, el porcentaje encuestado que responde «no puedo

⁸ Udelar (2022). <https://planeamiento.udelar.edu.uy/>



hacerlo» corresponde a un 0,2 % para ver, un 0,1 % para oír, un 0,1 % para caminar y un 0,1 % para entender.⁹

Estos datos resultan preocupantes en todas las etapas de las trayectorias formativas, ya sea al ingresar al sistema escolar o al proyectar la inclusión laboral profesional de la población de nuestro país en igualdad de oportunidades. Esta situación compromete el desarrollo personal y la plena participación en la sociedad de muchos de nuestros ciudadanos.

2. Glosario

Accesibilidad: Condición que cumple un espacio, objeto, instrumento, sistema o medio para que sea utilizable para todas las personas, de forma segura, equitativa y de la manera más autónoma y confortable.

Ajustes razonables: Adaptaciones y modificaciones necesarias que permitan a las personas la accesibilidad, garantizando el goce de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. En el ámbito educativo, son ajustes razonables las actuaciones reactivas a modo de adecuaciones curriculares. Deben ser mínimos, ya que el diseño universal para el aprendizaje debe prever las necesidades de apoyo derivadas de las situaciones de discapacidad.

Apoyos necesarios: Dispositivos, recursos, estrategias y herramientas necesarias a la persona para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes en igualdad de oportunidades.

Aprendizaje: Proceso innato del ser humano, individual, que se inicia antes del nacimiento y continúa durante toda la vida de manera progresiva. Se origina por la estimulación ambiental y permite la adaptación del individuo a su medio.

Barreras: Factores en el entorno de una persona que, en su ausencia o presencia, limitan la funcionalidad y originan una situación de discapacidad. Incluyen limitaciones físicas, comunicacionales, tecnológicas y actitudinales.

Barreras para el aprendizaje y la participación: Todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos sociales, políticos, institucionales, culturales y en las circunstancias sociales y económicas.

Continuidad educativa: Acceso y permanencia en la educación. Aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con los demás. Incluye la educación primaria, educación media, educación superior, la formación profesional y la educación para adultos.

Discapacidad: Término genérico que abarca deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones a la participación presentes en la interacción de una persona con los factores contextuales (factores ambientales y personales) (OMS, 2001, p. 206).

⁹ DGPlan Udelar (2022). Forma: relevamiento continuo. <https://planeamiento.udelar.edu.uy/>

La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (CDPD, 2006, p. 1)

Diversidad: Es entendida como la pluralidad de características que en la humanidad engloba las culturales o específicamente las individuales y que se ponen de manifiesto entre las personas que conforman grupos o colectivos.

DUA: Diseño universal para el aprendizaje. Refiere al currículo concebido, diseñado y aplicado para cubrir y ajustarse a las necesidades de cada estudiante, brindando respuestas educativas apropiadas de calidad. Incluye el diseño de productos y entornos para ser utilizados por todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación o diseño especializado.

Educación inclusiva: Proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los estudiantes.

La educación inclusiva garantiza el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes, y que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas.

Equidad educativa: Garantiza que se tiene una preocupación por la justicia, de tal forma que la educación de todos los estudiantes se considera de igual importancia.

Inclusión educativa: Proceso que reconoce y valora la diversidad humana. Ayuda a superar las barreras que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes.

Integración educativa: Los estudiantes considerados «diferentes» se sitúan en entornos de educación común con algunas adaptaciones y recursos, pero a condición de que puedan encajar en las estructuras y marcos de referencia preexistentes y en un entorno inalterado.

Obstáculo: Se refiere a la barrera que los estudiantes pueden encontrar en el aprendizaje o en la participación en las actividades educativas.



ANEP

CONSEJO
DE FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN