

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ESTUDIANTES CON
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL NIVEL DE MEDIA GENERAL**
(Tesis Doctoral)

Autor: MSc. Marihelen Zambrano

Tutor: Dr. José Rafael Prado Pérez

Mérida, octubre 2025.

C.C. Reconocimiento

INDICE DE CONTENIDO

Contenido

DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTOS	iv
INDICE DE CONTENIDO	vi
INDICE DE FIGURAS	ix
INDICE DE TABLAS	xi
RESUMEN	xii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	5
EL PROBLEMA.....	5
Planteamiento del problema.....	5
Objetivos	14
Objetivo general.....	14
Objetivos específicos	14
Justificación	14
CAPÍTULO II	17
MARCO TEÓRICO.....	17
Estudios previos	17
Ámbito internacional	17
Ámbito nacional	23
Bases teóricas.....	26
Perspectiva teórica	26
Perspectiva conceptual.....	49
Fundamentación Legal	103
CAPÍTULO III	108

MARCO METODOLÓGICO	108
Fundamentación epistemológica	108
Paradigma de la investigación	109
Fundamentación metodológica.....	111
Procedimiento del estudio	113
Etapa aclaratoria.....	113
Etapa experiencial	128
Etapa reflexiva - estructural	128
Etapa decisiva.....	130
CAPÍTULO IV	135
PRESENTACIÓN DE LOS HALLAZGOS ENCONTRADOS	135
Resultados de la investigación	135
Primera parte.....	136
Categoría: Práctica reflexiva del docente en contextos inclusivos	140
Categoría: Competencias Docentes para la Educación Inclusiva	213
Triangulación de los datos	285
Segunda parte	297
Competencia: Capacidad para conceptualizar y valorar la diversidad para lograrla Educación Inclusiva.....	299
Competencia: Diseñar e implementar prácticas pedagógicas inclusivas en aulas heterogéneas	300
Competencia: Establecer vínculos colaborativos con familias y profesionales de la educación	301
Competencia: Aprendizaje y mejora continua en el docente.....	302
Formulación de la Aproximación al Modelo de Competencias Docentes para la Educación Inclusiva.....	302
CAPÍTULO V	315

HALLAZGOS FINALES.....	315
REFERENCIAS.....	318
ANEXOS	339
Anexo A.....	339
Anexo B.....	340
Anexo C.....	341
Anexo D.....	342
Anexo E.....	343

www.bdigital.ula.ve

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 Acciones pedagógicas de los docentes	141
Figura 2 Contenidos sobre los que reflexiona el docente a nivel individual	154
Figura 3 Contenidos sobre los que reflexiona el docente a nivel grupal	155
Figura 4 Dimensiones de la práctica reflexiva desde el abordaje individual.....	179
Figura 5 Dimensiones de la práctica reflexiva desde el abordaje grupal.....	179
Figura 6 Indicadores de la reflexión docente asociados al Index de Inclusión	190
Figura 7 Bases para la Educación Inclusiva. Subcategorías emergentes.....	195
Figura 8 Competencias docentes para la educación inclusiva señaladas por los informantes en la discusión grupal.....	214
Figura 9 Competencias docentes para la educación inclusiva identificadas en los informantes en la discusión grupal.	217
Figura 10 Desarrollo profesional y personal del docente	227
Figura 11 Funciones del docente de la DMEG y de la escuela ante la educación inclusiva (DMEE).....	231
Figura 12 Retos del docente de la DEMG ante la educación inclusiva (DMEE).....	236
Figura 13 Acciones para el logro de la educación inclusiva en el nivel de la Educación Media General (DMEE)	241
Figura 14 Perfil profesional para la Educación Inclusiva	245
Figura 15 Coincidencias con lo expresado en el perfil profesional del docente en la educación inclusiva, de la AEDEANEE (2012).	250
Figura 16 Funciones del docente de la DMEG y de la escuela ante la educación inclusiva (DEU)	256
Figura 17 Retos del docente de la DEMG ante la educación inclusiva (DEU)	263
Figura 18 Barreras para el logro de la educación inclusiva (DEU)	268
Figura 19 Perfil profesional para la Educación Inclusiva	273
Figura 20 Coincidencias con lo expresado en el perfil profesional del docente en la educación inclusiva, de la AEDEANEE (2012)	280
Figura 21 Triangulación	285
Figura 22 Códigos emergentes I del estudio.....	297
Figura 23 Competencia: Capacidad para conceptualizar y valorar la diversidad para lograr la Educación Inclusiva	299
Figura 24 Competencia: Diseñar e implementar prácticas pedagógicas inclusivas en aulas heterogéneas.....	300

Figura 25 Competencia: Establecer vínculos colaborativos con familias y profesionales de la educación	301
Figura 26 Competencia: Aprendizaje y mejora continua en el docente.....	302
Figura 27 Aproximación a un modelo de competencias docentes para la educación inclusiva	312

www.bdigital.ula.ve

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Ocho maneras de aprender	34
Tabla 2 Los procesos reflexivos para identificar las bases de la educación inclusiva.	48
Tabla 3 Elementos de la reflexión seleccionados para el estudio.....	49
Tabla 4 Diferencia entre integración educativa e inclusión educativa.....	54
Tabla 5 Ejemplos para ofrecer múltiples medios de representación.....	81
Tabla 6 Ejemplos para proporcionar múltiples medios de para la acción y la expresión	81
Tabla 7 Ejemplos para utilizar múltiples medios para la motivación e implicación en el aprendizaje	82
Tabla 8 Competencias para la Educación Inclusiva	100
Tabla 9 Informantes claves: Docentes de la Educación Media General (DEMG)	114
Tabla 10 Informantes claves: Docentes de la Modalidad de Educación Especial (DMEE)	115
Tabla 11 Informantes claves: Docentes de la Educación Universitaria (DEU).....	116
Tabla 12 Estudiantes con NEE en las aulas de Educación Media General	117
Tabla 13 Necesidades educativas especiales de los estudiantes con TEA.....	120
Tabla 14 Necesidades educativas especiales de estudiantes con TDAH	122
Tabla 15 Necesidades educativas especiales de estudiantes con Dislexia.....	123
Tabla 16 Necesidades educativas especiales del estudiante con Discapacidad Intelectual.....	124
Tabla 17 Matriz integradora de la Investigación	132
Tabla 18 Conexiones entre códigos, subcategorías y categorías emergentes de la primera categoría	137
Tabla 19 Conexiones entre códigos, subcategorías y categorías emergentes de la segunda categoría	138
Tabla 20 Triangulación de la Categoría: Práctica reflexiva del docente en contextos inclusivos	285
Tabla 21 Triangulación de la Categoría: Competencias Docentes para la Educación Inclusiva	290

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ESTUDIANTES CON
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL NIVEL DE MEDIA GENERAL

Tesis doctoral presentada como requisito para optar al grado de Doctor en Educación

Autor: MSc. Marihelen Zambrano

Tutor: Dr. José Rafael Prado Pérez

Fecha: Octubre 2025

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo generar una aproximación a un modelo de competencias docentes para la educación inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales, a través de procesos reflexivos, en el contexto de las aulas convencionales del nivel educativo de la Educación Media General. Se siguió una metodología de enfoque cualitativo, paradigma interpretativo, fenomenológica hermenéutica con análisis basados en la teoría fundamentada, a través del software Atlas ti v.7. El abordaje se hizo a partir de las experiencias de los informantes clave: cinco docentes pertenecientes a la Educación Media General, (DEMG) seis docentes especialistas en el área de atención educativa de estos estudiantes: tres de la Modalidad de la Educación Especial (DMEE) y tres investigadores en el área a nivel universitario (DEU). Se utilizaron entrevistas y un grupo de discusión para comprender e interpretar el fenómeno de estudio. Los hallazgos reflejan, en la primera categoría, que los profesores si realizan el proceso reflexivo en torno a la educación inclusiva, pero la práctica reflexiva, al transitar por todas las dimensiones de la reflexión (descriptiva, comparativa y crítica), donde se genera el conocimiento, solo es lograda en dinámicas grupales. Desde el punto de vista individual, los docentes no pasan de la descripción y comparación, por lo que no llegan a reflexionar sobre las implicaciones éticas de su práctica. El cimiento de esas reflexiones, tiene errores conceptuales asociados a la falta de formación inicial en el área; solo se evidencian algunos progresos vinculados a la inclusión (empatía hacia la valoración de la diversidad), falta de claridad en otros elementos (conceptos clave, principios y metodologías) y desafíos constantes (desarrollo profesional, formación docente continua y lineamientos claros del ente rector). En la otra categoría, sobre las competencias docentes, se obtiene que: los docentes DEMG desde el proceso reflexivo solo reflejan competencias vinculadas al trabajo en equipo y al desarrollo profesional, las cuales se construyen desde todos los programas de formación docente. Pero, con la atención a la diversidad, solo manifiestan una valoración positiva de la misma, permeada de dudas e incertidumbres; y en apoyar a todo el alumnado, presentan deficiencias. Los docentes DMEE y de DEU, por su parte reflejan que es necesario manejar por completo las competencias inclusivas asociadas a los valores: valoración a la diversidad, apoyo al alumnado, trabajo en equipo y desarrollo profesional y personal, emergiendo de su discurso rescatar y profundizar elementos de esta última, pero desde la realidad venezolana. Se concluye que un modelo de competencias docentes para la educación inclusiva en el contexto estudiado y trasladado a la realidad nacional, requiere transversalizar todo el sistema de formación docente, enfocándose primero en revalorizar su rol, profundizar su humanismo, gestionar sus emociones, rescatar su ética, su vocación e identidad que lo define, dentro de la compleja realidad que vive. Todos estos elementos son primordiales antes de vincular y desarrollar las competencias para la educación inclusiva.

Palabras clave: competencias docentes, educación inclusiva, formación docente, reflexión docente.

INTRODUCCIÓN

Sin duda, crear un entorno donde las personas puedan participar y garantizar que sean incorporadas a sistemas sociales establecidos, es transformar el concepto de inclusión en una realidad tangible para la vida en comunidad. Por ende, es necesario garantizar el acceso a todos los ciudadanos a la participación, en igualdad de condiciones, en cualquier evento cotidiano, laboral, educativo o cultural. En el área educativa, la inclusión se considera como uno de los principios pedagógicos que orientan una formación institucionalizada coherente con las exigencias del mundo contemporáneo.

La Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO, 2016) define la educación inclusiva como un proceso para involucrar a toda la diversidad de niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, para reducir la exclusión. Esta definición señala que la inclusión debe ser entendida como un objetivo general de alcanzar, a través de la educación, para tener sociedades más justas y menos discriminatorias con los individuos, para adaptarse a las necesidades y derechos de todos los estudiantes y brindarles oportunidades.

En relación con ello, las escuelas juegan un papel importante en la educación inclusiva, deben ir más allá del contenido y propiciar espacios para incorporar la diversidad como uno de sus atributos; de esta manera se podrá brindar atención de calidad a todos los estudiantes, en cada uno de los niveles y modalidades del sistema educativo. Por ello, es necesario la actuación inmediata de los actores implicados: gobiernos, sistemas educativos, instituciones, profesores, padres de familia, representantes y sociedad en general para garantizar que este precepto se cumpla.

En el ámbito educativo, la actualización es relevante. Se considera primordial la formación de los docentes, quienes son los responsables de desplegar el proceso de enseñanza y aprendizaje. De allí, la relevancia de que estos se capaciten para poder atender las aulas de clases adecuadamente, en atención a la diversidad y a la variabilidad de necesidades que se están presentando. Estos saberes permitirían ofrecerles a los estudiantes, procesos de aprendizaje: constructivos, significativos y contextualizados, respetando así las diferencias y habilidades individuales.

Consolidar la educación inclusiva en la formación de los docentes, depende del apoyo de las universidades para su capacitación, así como también de las reflexiones individuales que tengan, basadas en sus experiencias y en la búsqueda constante de información sobre temas

que aborden diversas situaciones referidas al aprendizaje. Lo anterior le permitiría al profesor tener un dominio teórico y práctico de la variedad de situaciones y condiciones asociadas a las áreas motora, emocional, social y cognitiva de los estudiantes. De tal forma, que estas no se conviertan en un obstáculo para la enseñanza, ni en una limitante en el logro de los aprendizajes.

Dentro de la formación docente, específicamente, la reflexión forma parte de una especie de guía hacia la autoformación, apoyada en la lectura y la investigación que le permite al educador, el enriquecimiento intelectual y le dé la oportunidad de ampliar sus competencias pedagógicas y construir las necesarias para la educación inclusiva que contribuya en el proceso de enseñanza y aprendizaje, específicamente de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en las aulas inclusivas. El manejo de competencias docentes inclusivas generará un impacto significativo en la mejora del nivel de formación del docente, conduciéndolo a un proceso de reflexión permanente, transitando desde la praxis hacia el manejo teórico y conceptual de la educación inclusiva.

De allí el interés por el tema de las Competencias Docentes para la Educación Inclusiva, como objeto de estudio en la presente investigación doctoral. En este caso particular, se enfatizan aquellas que se originan desde la reflexión de los docentes de Educación Media General, ubicados en una institución pública en el estado Mérida, Venezuela, así como las sugeridas, por los docentes especialistas en la atención educativa de los estudiantes con NEE, a partir de sus experiencias en el área.

En tal sentido, es necesario aclarar que el estudio se enfoca en la valoración de la Educación Inclusiva en el marco del contexto educativo nombrado, que desde hace años aborda el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes con NEE en sus aulas comunes. Estos estudiantes forman parte de la diversidad de individuos que conforman la sociedad, y en ellos se enfoca la investigación, ya que tienen prioridad, urgencia y relevancia en este ámbito, sin olvidar el foco de la Educación Inclusiva, que es para todos. La presencia de estos estudiantes en la institución, amerita darles una respuesta educativa que no les reste la oportunidad de participación en el aula.

Es preciso puntualizar, que la terminología estudiante con NEE se aborda en la investigación desde lo emanado por la política educativa en esta materia, encargada de la atención educativa de este colectivo (Ministerio del Poder Popular para la Educación [MPPE], 2017a). Sin embargo, se valora, respeta y comparte lo puntualizado en el Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2015) el cual resalta que utilizar este vocablo puede generar, en algunos

casos, etiquetas y exclusión, más que inclusión. Sin embargo, también se evidencia en el Index, que la mayoría de los investigadores lo siguen usando apegados a las políticas educativas del país de origen, resaltando que su uso por convencionalismos oficiales, debe ir encaminado hacia la perspectiva de barreras para el aprendizaje en todo el entorno educativo, y no solo del estudiante. Esta premisa es la que guía este estudio, para abordar lo planteado en el mismo.

Los organismos internacionales que sustentan la investigación (UNESCO; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]; Organización Mundial para la Salud [OMS]) parten de la idea que la terminología usada es independiente del fin único al que se debe destinar la Educación Inclusiva. Sin embargo, por la ambigüedad de varios de ellos, se aclara en transcurso del estudio, la dualidad entre educación integradora y educación inclusiva.

Otro elemento que conviene esclarecer, es el cambio que surge al finalizar la investigación, en los aspectos educativos para abordar a los estudiantes con NEE desde lo emanado por el MPPE en julio del presente año, a los cuales ahora denominan “personas con algún tipo de discapacidad o neurodivergencia que generen o no necesidades educativas en los entornos escolares” (MPPE, 2025, p.6), por lo que solo se abordan e integran en el texto estos aspectos nuevos, como análisis argumentativo de sus postulados, pero no se usa el mismo como fundamento en la investigación.

Una vez aclarados estos aspectos, es conveniente explicar que las preguntas que se buscan responder durante la investigación se centran en conocer ¿cómo realizan realmente la práctica reflexiva los docentes de Educación Media General para abordar la atención educativa de los estudiantes con NEE?, ¿se pueden evidenciar elementos claves para la educación inclusiva a partir del conocimiento generado en esa práctica reflexiva?, ¿serán las reflexiones de los docentes una plataforma capaz de generar el conocimiento necesario para conformar las competencias docentes relativas a la educación inclusiva?, ¿cuáles son las competencias clave para la educación inclusiva que deberían poseer los docentes en aulas comunes?, y ¿de qué manera la reflexión del docente de aula regular, aunado a los aportes de los especialistas, puede servir como base para la creación de un modelo de competencias para la educación inclusiva que permita a los docentes venezolanos responder de manera efectiva a los estudiantes con NEE?

Partiendo del reconocimiento de estos elementos importantes y necesarios para el estudio, esta tesis doctoral, está organizada en los siguientes capítulos. En el primer capítulo del escrito se plantea el problema a investigar, el contexto de la investigación, las preguntas,

los objetivos y la justificación para la comprensión del fenómeno abordado. Luego, se expone en el segundo capítulo, el marco teórico que sustenta la investigación, el cual refleja la búsqueda de estudios previos a nivel internacional y nacional, relacionados con sus referentes teóricos, prácticos y metodológicos. A su vez, se proyectan en este apartado los fundamentos teóricos, conceptuales, y también legales, que sustentan la investigación y le otorgan pertinencia y relevancia en los dominios de la formación y la investigación.

El tercer capítulo se dirige a la descripción del marco metodológico que define el tipo de investigación, el enfoque y el diseño adoptados para dar cumplimiento a los objetivos que se trazaron. Del mismo modo, se presentan las técnicas e instrumentos seleccionados para la recolección de la información y los procedimientos a desarrollar para el análisis de los resultados. Como cuarto capítulo, se presentan los hallazgos encontrados, a través de un proceso de revisión de las experiencias vividas por los informantes, y la posterior categorización guiada por el descubrimiento de categorías emergentes y centrales a través del Atlas ti v.7, siguiendo los lineamientos de la fenomenología hermenéutica y del proceso de análisis de la teoría fundamentada, que conformaron la aproximación al modelo.

La investigación se centra en una aproximación a un modelo de competencias docentes para la educación inclusiva, donde se expone el proceso de construcción del mismo, organizado alrededor de los conceptos que emergieron del proceso de análisis, que da respuesta a los objetivos planteados. Finalmente, se presentan en el capítulo cinco, los hallazgos finales, donde se interrelaciona todo lo encontrado con los objetivos de investigación.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

En el primer capítulo de este trabajo se formula el problema que se configuró como objeto de estudio, directamente relacionado con la actuación de educadores venezolanos, en particular, del estado Mérida, de una institución pública del nivel de Educación Media General, y el logro de la educación inclusiva en estudiantes con NEE que están en aulas comunes, a través de la práctica reflexiva. Esta situación merece ser abordada, ya que a partir de su análisis germinan aspectos para la formación docente, de manera específica, en competencias para la educación inclusiva.

A los fines de contextualizar el problema, se presenta inicialmente un análisis general de la educación inclusiva, para luego desarrollar los aspectos necesarios en la formación docente a través de la reflexión, como puente necesario para generar las competencias antes descritas. Posteriormente, se desarrolla el planteamiento del problema, las interrogantes, delimitación, el objetivo general y los específicos, así como la justificación de la investigación, que sustentan ontológicamente la realidad estudiada.

Planteamiento del problema

La educación como proceso, permite la interacción entre el docente facilitador del conocimiento y los estudiantes que aprenden, a través del conocer, hacer, ser, vivir y transformar, para superar retos y desarrollar habilidades que los lleven a un aprendizaje profundo, creativo y apropiado que, además, sea coherente con los intereses y posibilidades de cada uno. Todas estas interacciones tienen lugar, al tomar en cuenta las diferentes necesidades y capacidades de los individuos presentes en un mismo espacio de aprendizaje, a través de una educación inclusiva.

La educación inclusiva se ha promovido desde el año 1990 por la UNESCO (2020a), con la finalidad de construir sociedades más igualitarias, democráticas y equitativas. Por tanto, este enfoque se presenta como una alternativa de solución para las desigualdades que se presentan en el campo educativo. No obstante, su definición tiende a ser compleja por las diferentes aristas que derivan en distintos puntos de interconexión.

Desde este punto de vista, Echeita y Ainscow (2011) enfatizan que la educación inclusiva es un derecho fundamental para abordar la diversidad y responder efectivamente a las necesidades de todos los estudiantes. Por su parte, Blanco (2014), expresa que a través de

ella se logra una gestión educativa con participación plena de todos en la cultura, el currículo y la vida escolar, sin discriminación alguna. Para Arnaíz (2019), es una actitud que el docente asume frente a la diversidad del estudiantado, cualidad que viene de la mano con una formación, capacitación y actualización continua, mediada, según Martínez López (2022), por un modelo que garantice el acceso universal y de respuesta a la heterogeneidad de los grupos, reestructurando políticas y prácticas institucionales, promoviendo la equidad y la igualdad.

En la óptica de Echeita y Duk (2008), Porter y Towell (2017) y la UNESCO (2020a), es la base para un sistema educativo de calidad que permita desarrollar el potencial de cada individuo y vigile que cada uno se sienta valorado, respetado y desarrolle su sentido de pertenencia. En este mismo orden de ideas, Ocampo (2021) señala que la educación inclusiva trae consigo cambios en el pensamiento educativo, que incide en el funcionamiento interno de la escuela y de allí un impacto en la sociedad.

Coincidiendo con el autor anterior, podría afirmarse que la educación inclusiva es el proceso abarcador de las pluralidades cognitivas, sociales y culturales que se explicitan en los seres humanos que participan en entornos educativos, siendo entonces un medio para transformar al mundo, en tanto que este pueda llegar a ser más armonioso, respetuoso, democrático y diverso. En esta dirección, se parte de la premisa de no tipificarla como educación distinta, sino ser el pilar elemental de la educación en general. Desde esta mirada, se vislumbran los conceptos de otredad y alteridad, en los cuales se reconoce al otro como único y diverso. Por tanto, la inclusión permite reconocer la individualidad del otro a través de la diferencia, fomentando la empatía y solidaridad, contribuyendo a enfrentar los desafíos actuales para lograr una vinculación efectiva entre las personas, en los ámbitos sociales, educativos, económicos y políticos.

En función de estos enunciados, se contempla que la educación inclusiva, teóricamente tiene como objetivo fundamental asegurar el derecho a la educación y a la participación plena de todos los alumnos, independientemente de las necesidades que tengan, por lo que trasciende de una simple adaptación del sistema educativo; emerge como una transformación enfocada en la construcción de sociedades en las que se valore la diversidad de individuos y se ofrezcan las mismas oportunidades de desarrollo, para garantizar el acceso a una educación de calidad.

A nivel pragmático, es en las escuelas y en el trabajo diario de los docentes dentro de un aula de clases, donde se genera un entorno de aprendizaje significativo e inclusivo, que celebre y vincule a toda la diversidad de individuos, ofreciéndoles oportunidades para aprender

y trabajar cooperativamente entre familia, docentes y especialistas, con acciones educativas diversificadas que permitan el desarrollo de las habilidades y capacidades del estudiantado.

De manera que, para alcanzar la educación inclusiva, es necesario que se involucre a toda la diversidad de individuos que presentan diferentes características físicas, cognitivas, sociales, o personales en un espacio común para acceder juntos a las experiencias de aprendizaje. Esta pluralidad de personas, permite el encuentro y la interacción de diversas condiciones, capacidades o necesidades.

Sin embargo, tener presente a todos los estudiantes para el logro de la educación inclusiva, no impide que, a nivel de investigaciones científicas, se preste atención a grupos específicos en situaciones concretas (Simón et al., 2016), ya que las reflexiones que se encuentren al estudiar un grupo, pueden ser aplicables al resto de individuos que forman la diversidad. Dependiendo del contexto educativo desde donde se aborde la educación inclusiva, existen grupos de personas que ameritan más atención a raíz de sus condiciones individuales, sociales o pedagógicas, que podrían estar en riesgo de marginación o exclusión escolar (Echeita y Ainscow, 2011).

Los estudiantes con NEE, se considera como uno de los grupos más vulnerables por las barreras sociales, culturales o educativas que han encontrado en su entorno, que los ha enfrentado a la exclusión (UNESCO, 2020a; UNICEF, 2014a). La UNESCO (1994) define a las NEE como aquellas necesidades presentes en los niños y jóvenes en algún momento de su escolarización y que parten de su capacidad o dificultad para acceder al aprendizaje, entendiéndose que todos tienen diferencias; dependiendo de la causa, estas pueden ser de origen físico, sensorial, intelectual o socioemocional. Estas necesidades varían en el tiempo y en la mediación requerida, por ello. Los especialistas las evalúan como permanentes, transitorias, leves, moderadas o graves.

Es necesario estudiar todo lo que implica el proceso de la educación inclusiva para los estudiantes con NEE, porque, en primer lugar, históricamente es quien más ha exigido, a nivel mundial, un trato equitativo e inclusivo en las aulas de clases, como sujeto de derecho. En segundo lugar, porque hay aumento constante en los últimos años, de estudiantes con NEE en los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo venezolano, más allá de la modalidad de la Educación Especial, lo que se ha convertido en un reto para los docentes en el país y, específicamente, en el estado Mérida. En la Educación Media General es común actualmente, la incorporación de alumnos con diversas NEE, asociadas a algunas condiciones cognitivas,

emocionales, psicomotrices o sensoriales, las cuales se manifiestan de manera individual en cada estudiante, y requieren una atención educativa para poder superarlas.

Legalmente, estos estudiantes tienen un respaldo en la Ley Orgánica para la Inclusión, Igualdad y Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad (2024), la Ley para la Atención Integral a las Personas con Trastorno del Espectro Autista (2023), así como otras disposiciones internacionales. Cada una de estas leyes beneficia a los estudiantes con NEE para que sean escolarizados, lo cual es visto como un logro de estos individuos en la educación. Estos procesos se fundamentan en avances iniciales, tales como los surgidos en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990), en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales llevada a cabo en Salamanca (UNESCO, 1994), así como lo establecido en el Foro Mundial sobre la Educación de Incheon (UNESCO, 2016), en el cual se formularon propuestas para lograr la inclusión y la equidad como base de una educación de calidad, visualizándose en el Marco de Acción Educación 2030.

Cada una de las propuestas ofrecidas en los espacios internacionales, representan avances educativos que influyen, de manera considerable, en las normativas venezolanas sobre esta temática, creando así oportunidades para las personas con NEE desde la visión de un modelo educativo que garantice el acceso a la heterogeneidad, dándoles la oportunidad de participar activamente en las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Partiendo de esta delimitación, no se quiere desconocer la universalidad del concepto de educación inclusiva, ni minimizarla o confundirla, sino indagar como el sistema educativo, a través de la atención pedagógica de los docentes, da respuesta al derecho a la educación para todos en este grupo de estudiantes con NEE, en espacios comunes, y como se abocan a esta realidad desde un enfoque inclusivo. Debido a ello, en el desarrollo del texto se hará referencia solo a este grupo de personas, como parte de la diversidad de estudiantes, entendiéndose que lo que se indague en este grupo es extensible a todos, porque la educación inclusiva es para todos.

Al mismo tiempo, el foco de interés hacia este grupo también surge porque, a pesar de observarse un incremento del ingreso de los estudiantes con NEE a las aulas comunes que forman parte del sistema educativo, porque la ley establece que deben experimentar su escolarización en conjunto con toda la diversidad del alumnado, según sea la condición que presenten, estos se enfrentan a un desafío dentro de estos espacios. La realidad en este entorno está alejada de los planteamientos axiológicos de la educación inclusiva (Rojas, 2017). Pareciera ser que algunos de estos estudiantes, no logran acceder al conocimiento ni a la

inserción social en ese contexto, porque no se les ofrece la oportunidad real de formar parte del mismo y participar en él.

Partiendo de ello, surge una preocupación para la transformación del sistema educativo, a nivel de estructura, funcionamiento y propuestas educativas, referidas a la inclusión. A pesar de que los entes gubernamentales trabajan en la temática, todavía se necesitan cambios políticos, sociales y económicos para lograr un abordaje holístico, que apunte a resultados eficaces en el logro de la educación inclusiva.

En este proceso de transformación en el campo educativo, el docente es uno de los protagonistas porque interactúa de manera constante con los estudiantes, sin embargo, no posee las herramientas necesarias para abordar las diversas situaciones que se presentan con los alumnos con NEE. Por ello, es importante tener claro que una escuela para todos puede resultar contraproducente en una sociedad que no ha formado a los docentes en atender la diferencia, pues se necesita la capacitación formal de estos (Amiama-Espaillet, 2020; Carmona y Rodríguez, 2017; Ledezma, 2017; y Prado Pérez et al., 2019).

En función de estas disertaciones, muchos docentes de aulas convencionales, no tienen la formación adecuada para lograr la educación inclusiva. En el informe de seguimiento de la Educación en el Mundo (UNESCO, 2020a) se plantea que una de las causas por las que no se logra la educación inclusiva está relacionada con el rol del docente en la inclusión, reconociendo que estos han tenido retos y desafíos crecientes en la praxis. Específicamente, el educador venezolano no cuenta con la preparación para trabajar la educación inclusiva y brindar una atención adecuada en el entorno regular a los alumnos con NEE, porque hasta ahora su formación para el abordaje con estos estudiantes en la Educación Inicial, Primaria o Media, fuera de las aulas de la modalidad de la Educación Especial, es escasa.

Esta situación se evidencia al revisar varios planes de estudios de carreras técnicas o de Licenciaturas de Educación en Venezuela, en el portal digital de la Oficina de Planificación del Sector Universitario, así como en el de las universidades. Se identifican escasos planes curriculares hacia la atención de estas personas, con una o dos asignaturas sobre el tema, o cursos electivos, los cuales pueden resultar convenientes, pero no abarcan completamente la variedad de situaciones presentes dentro de las aulas. En el caso de la Universidad de Los Andes, formadora de educadores en el país, se identifica una materia obligatoria en el pénsum de los profesores formados para la Educación Física llamada “Educación Física para Niños Normales y con Necesidades Especiales”, y una electiva para los futuros profesionales de Educación Preescolar, Educación Física, Lenguas Modernas, Matemática y Ciencias Físico

Naturales, llamada “Seminario de Psicología y Educación Especial”. En los demás programas académicos, no se encuentran asignaturas alusivas y cercanas a la educación inclusiva.

En el escenario reseñado, prevalece que la formación inicial en la mayoría de los docentes en el país se orienta al trabajo en aulas convencionales, por lo que carecen de competencias para la educación inclusiva. Esto contrasta con lo señalado por Porter y Towell (2017) quienes remiten a que las capacitaciones recibidas por los profesores, en el inicio y durante el ejercicio de la carrera, deben enfocarse en prepararlos para responder efectivamente a la heterogeneidad del aula. Se destaca el desafío de los formadores de educadores al tener que enseñarles a trabajar con la inclusión y adaptación a la diversidad de todos los estudiantes. Esta labor no se limita a una materia específica, dado que la inclusión debe ser incorporada en todas las asignaturas de la formación académica (Moliner, 2008; Lagos San Martin et al., 2022).

No obstante, muchos docentes van más allá de sus limitaciones y hacen un esfuerzo por atender a esta población con NEE, recurriendo algunas veces a la metodología empírica que aplican en la praxis, aunque tal vez esta no sea la más apropiada. Parten de lo aprendido desde su formación inicial, con las competencias esenciales para la enseñanza y el aprendizaje pensados en entornos homogéneos, pero las mismas no son suficientes para abordar a los estudiantes con NEE. Las competencias son genéricas y todo profesional en la educación, apalancado en una sólida formación, las posee, no obstante, también debe estar aprovisionado de competencias específicas, relacionadas con la materia y el contexto.

Esta situación se identifica de manera específica, en una institución pública de Educación Media General del Estado Mérida, porque la experiencia de la investigadora como docente en ese contexto durante diez años (2008-2018) así como la participación en los conversatorios de algunos Congresos Pedagógicos (2015-2018), le permitió conocer la forma de trabajar de algunos docentes en este nivel, la preocupación por la ausencia de información sobre la educación inclusiva, así como la falta de herramientas para la atención educativa de los estudiantes con NEE, que aún en la actualidad, siete años después, permanece y que, además, se ha incrementado en las instituciones educativas con los docentes de Primer a Quinto Año, quienes laboran en el aula regular en cátedras como Física, Química, Lenguaje, Historia, Matemática, entre otras.

Las características de estos docentes tienen un punto en común: no tienen la formación académica específica y formal en educación inclusiva, lo que origina un problema en el proceso pedagógico de los estudiantes con NEE, y afecta el diseño de las situaciones de enseñanza y

la significatividad del aprendizaje dentro del contexto escolar. Si los docentes que laboran en este nivel educativo desconocen las herramientas para abordar la inclusión en la praxis educativa, los estudiantes con NEE recibirán una atención inadecuada.

Primeramente, esto genera como consecuencia que los estudiantes con NEE a cargo de estos docentes, más adelante, sean excluidos del sistema educativo y se vulnere el derecho universal a la educación, lo que incide de igual forma en la inclusión social que tendrán a futuro, ya que no se están preservando los principios de equidad, diversidad y respeto a la individualidad e igualdad de oportunidades en ellos. Y a su vez, el docente no será competente para manejar los criterios de inclusión en el aula, y desplegará un proceso de enseñanza y aprendizaje ineficaz debido a los vacíos epistemológicos que tiene en cuanto al tema.

En este entorno educativo, se distinguen varios grupos de docentes, a los cuales es necesario reseñar. Un primer grupo, con creencias limitantes y prácticas intuitivas, afirmaba que no llevaba a cabo un proceso de inclusión, expresando de manera abierta que el trabajo realizado en el aula no focalizaba, en lo absoluto, a los estudiantes con NEE, como argumento a su favor, señalaron la sobrecarga de trabajo que esto demanda. El segundo grupo de profesores exponía la resistencia a la formación relacionada con el conocimiento, sobre la inclusión en su praxis, y su postura negativa frente a la sistematización de las experiencias y la colaboración con otros colegas en este proceso.

Sin embargo, se visualizó a un último grupo de profesionales que, permeados por la sensibilidad y el humanismo necesarios para abordar estas realidades tan complejas, sí desarrollaba situaciones de aprendizaje para estos estudiantes. Estos procedían, quizá, a partir de sus experiencias, en función de un trabajo colaborativo con otros docentes o mediante el desarrollo de investigaciones propias en fuentes bibliográficas, reflexionando sobre lo vivido y lo que teóricamente se ha dicho sobre la inclusión, referido a lo que conceptualmente, puede contribuir a su formación desde la práctica para la atención que deben brindar a los estudiantes con NEE.

Por consiguiente, este grupo de docentes asumen el reto de buscar alternativas de solución al problema planteado, a partir de lo que ocurre en su praxis, coincidiendo teóricamente con lo que pudiera parecer la práctica reflexiva (Schön, 1987) y es lo que inicialmente, les permitiría la autoformación en el área. Estas acciones pueden generar entornos de aprendizaje para intervenir gradualmente en la realidad laboral (Zambrano et al., 2017). La experiencia es la base de esta iniciativa, así como la comunicación continua con los pares y con el apoyo de especialistas que conocen sobre el tema, quienes pueden aportar

algunas herramientas con base en la heterogeneidad de características y realidades de los estudiantes con NEE, lo que permite a los docentes de aula abordar la situación presentada.

Por ello, la investigación se enfoca en el último grupo de docentes identificados, porque son los únicos de la institución educativa estudiada, que eligen la construcción del conocimiento sobre la inclusión para mejorar su formación, desde la reflexión de las contingencias de su propia práctica, es decir, de situaciones inusuales que los han llevado a gestionar procesos de autoformación. Ante esta realidad, es preciso preguntar ¿Cómo realizan realmente la práctica reflexiva los docentes de Educación Media General para abordar la atención educativa de los estudiantes con NEE? ¿Se pueden evidenciar elementos claves para la educación inclusiva a partir del conocimiento generado en esa práctica reflexiva?

Tal respuesta no ha sido precisada, por lo tanto, se necesita develar el marco conceptual que construye el docente, a partir de la práctica reflexiva, en torno a las nociones de la educación inclusiva, tomando en cuenta lo establecido en el Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2015). Estas construcciones basadas en la experiencia, surgen de la interacción entre el pensamiento y la acción del profesor en espacios de reflexividad tanto a nivel individual como colectivo, a través de la participación (Schön, 1987).

Si los educadores parten y eligen apoyarse en la reflexión de su experiencia, y autoformarse para crear ambientes de aprendizaje inclusivos, entonces es pertinente formular el siguiente cuestionamiento ¿serán las reflexiones de los docentes una plataforma capaz de generar el conocimiento necesario para conformar las competencias docentes relativas a la educación inclusiva?

Por ello, en esta investigación también se indaga acerca de las competencias para la educación inclusiva en docentes de Educación Media General, con el objetivo de comprender cómo las construyen en esa práctica reflexiva. Asimismo, se ha consultado a docentes especialistas en el área, para identificar ¿Cuáles son las competencias clave para la educación inclusiva que deberían poseer los docentes en aulas comunes?, ya que, al haber sido formados para atender pedagógicamente a los estudiantes con NEE, estos poseen un conocimiento importante y su aporte es fundamental para establecer vínculos con los especialistas y así brindar el apoyo que requiere este nivel educativo.

Todas las competencias que surjan de las experiencias emanadas por los sujetos de estudio, son analizadas en función del perfil profesional del docente en la educación inclusiva, de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades

Educativas Especiales (AEDEANEE, 2012), quienes consideran que la reflexión es un elemento clave del desarrollo profesional de los docentes en estos espacios inclusivos en aulas comunes.

Este panorama permite entender la centralidad de estudiar a la reflexión como un medio de transformación de la práctica para arribar a la construcción de competencias sobre la inclusión, revalorizando la autoformación entre los educadores de Educación Media General. Este acercamiento a una cultura investigativa y de autoformación, puede asumirse como una medida alterna a las políticas gubernamentales, las cuales son lentas en su implementación y, en ocasiones, no se materializan en todas las instituciones educativas.

En consecuencia, es fundamental comprender que el logro de la educación inclusiva en el nivel de la Educación Media General depende del docente, el cual requiere ofrecer a los alumnos con alguna NEE y al resto del grupo, intervenciones didácticas adaptadas a la diversidad de capacidades, intereses y estilos de aprendizaje de cada uno. Varios estudios han demostrado que, al ajustar la intervención educativa, se puede mejorar significativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje (Comboni et al., 2010; Donato et al., 2014; Parra et al., 2010).

Todas estas consideraciones conducen a señalar que el proceso reflexivo de los docentes en el contexto de la educación inclusiva tiene posibilidades para generar conocimiento desde la práctica pedagógica, pero ¿de qué manera la reflexión del docente de aula regular, aunado a los aportes de los especialistas, puede servir como base para la creación de un modelo de competencias para la educación inclusiva que permita a los docentes responder de manera efectiva a los estudiantes con NEE? A través de esta interrogante se develarían competencias que surgen de la reflexión del docente de Media General y de la experiencia de los docentes especialistas, permitiendo abordar la inclusión de los estudiantes con NEE, desde las situaciones que enfrentan los escenarios educativos en Venezuela, específicamente, de una institución pública del estado Mérida que atiende a la población escolar en la edad de la adolescencia.

Lo que surja de esta pregunta, impactará en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con NEE en contextos inclusivos. Por lo tanto, es relevante investigar cómo el conocimiento generado en esa práctica reflexiva y los aportes de los especialistas, se traducen en acciones concretas en el aula, que pueden fortalecer las habilidades y enfoques de los educadores hacia la inclusión.

La diversidad de necesidades educativas que confluyen actualmente en las aulas de clases, le exige al docente manejar competencias para lograr prácticas y generar ambientes de aprendizajes inclusivos. Es necesario entonces conocer las competencias que los docentes involucrados en esta investigación poseen en este momento de su trayectoria y las que se requieren para atender de manera efectiva a estudiantes con NEE. De este modo, el propósito de este estudio fenomenológico, busca la construcción de una aproximación a un modelo de competencias para la educación inclusiva, favoreciendo el accionar docente del resto de los profesionales en la misma situación.

Objetivos

Objetivo general

- Generar una aproximación a un modelo de competencias docentes para la educación inclusiva de estudiantes con NEE en una institución pública de Educación Media General del Estado Mérida, a través de la reflexión como mecanismo de mejoramiento de la formación profesional.

Objetivos específicos

- Identificar las bases de la educación inclusiva para estudiantes con NEE que puedan revelarse desde la reflexión de los docentes de una institución pública de Educación Media General del Estado Mérida.
- Indagar sobre las competencias que poseen, y las que son necesarias, en los docentes de una institución pública de Educación Media General del Estado Mérida, para desarrollar una educación inclusiva que atienda a los estudiantes con NEE.
- Develar las perspectivas que sustentan una aproximación teórica sobre competencias docentes para la educación inclusiva, necesarias para abordar las NEE de los estudiantes en aulas regulares de una institución pública de Educación Media General del Estado Mérida.

Justificación

En su búsqueda por lograr el bienestar del estudiante, la escuela fija su mirada actualmente en una posible transformación que le permita reconstruir sus prácticas para lograr la educación inclusiva. Sin embargo, el contexto social, político y económico de todos los agentes participantes del acto educativo, la vocación y formación de los docentes, su capacidad de reflexión para manejar la diversidad de estudiantes en el aula, específicamente

aquellos con NEE, van a influir de distintas formas en el logro de los cambios que tanto se necesitan.

De todos los factores mencionados, la formación docente y la reflexión como base para generar cambios, son los que se consideran como más relevantes para el estudio. Partiendo de ello, se hace necesario estudiar aspectos relacionados con los constructos teóricos educación inclusiva, práctica reflexiva y competencias docentes, los cuales permitirán la construcción de una aproximación a las competencias docentes necesarias para la educación inclusiva de estudiantes con NEE que cursan estudios en Educación Media General. Es así como la investigación se justifica desde seis aristas: pedagógica, social, práctica, teórica, epistemológica y metodológica.

Según estos planteamientos, la investigación tiene una gran relevancia pedagógica, debido a la necesidad de un profesorado competente y actualizado para trabajar las diferencias y atender la diversidad en el aula, dadas las distancias que existen entre la formación docente y las demandas de la educación inclusiva. Por tratar un tema que cobra vigencia en los escenarios escolares de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, el estudio puede sentar las bases para un mejor abordaje a las NEE, tanto en el terreno de la investigación, como en la práctica del aula.

La inclusión educativa repercute a nivel social, reflejándose en la convivencia de todos en comunidad, porque al trabajar la inclusión en las aulas se construye, dentro y fuera de ellas, una sociedad más justa, solidaria, respetuosa y equitativa.

A nivel práctico, tiene relevancia porque si el docente maneja las competencias para atender a los estudiantes con NEE, tendrá un impacto positivo en el desarrollo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje para la diversidad del alumnado que atiende. El hecho de identificar las competencias que poseen a través de la reflexión y las que necesitan desarrollar, les permitiría trabajar de manera efectiva con todos los estudiantes. De allí la necesidad de conocer la práctica reflexiva, ya que a través de ella, se puede llegar a la sistematización de competencias sobre la educación inclusiva; esto sentará un precedente para lograr una actuación sólida en el campo educativo y ofrecerá un espacio teórico-conceptual, con implicaciones desde la práctica educativa, para entender esta compleja realidad.

Este estudio llena un vacío epistemológico sobre las competencias para la educación inclusiva en Venezuela, específicamente, en una institución pública del nivel de Educación Media General en el estado Mérida. En este sentido, permitirá aproximarse a la construcción de

un modelo de competencias desde la práctica reflexiva, dando aportes de nuevos conocimientos, ofreciendo insumos teóricos y conceptuales ajustados al contexto, los cuales estarán disponibles para toda la comunidad académica. Esta nueva construcción de conocimientos sobre la educación inclusiva se fundamenta en los principios de equidad, diversidad y respeto a la individualidad de cada estudiante, por lo tanto, plantea un reto para el sistema educativo, para la sociedad en su conjunto, y para los investigadores que deben seguir ahondando en la creación de saberes que sitúen a las NEE en el mismo rango de importancia de otros temas: tecnología educativa, evaluación y eficiencia de los sistemas nacionales de educación, reformas curriculares, entre otros tópicos.

Finalmente, a nivel metodológico contribuirá a la construcción de las competencias inclusivas de acuerdo a la realidad estudiada, a través de la sistematización de experiencias, reuniendo el conocimiento generado desde la reflexión de cada docente acerca de sus estrategias, técnicas y prácticas individuales. Tal acercamiento constituye un punto de referencia para hallar similitudes, diferencias y modos particulares de asumir y desarrollar los procesos educativos inclusivos de los estudiantes con NEE en aulas regulares. Así, el abordaje planteado desde una matriz fenomenológica hermenéutica muestra el sendero para emprender nuevos estudios cualitativos que exploren las realidades educativas asociadas a la diversidad y la atención a las NEE, en función de la reflexión que incorporen genuinamente a los informantes, quienes pueden explicitar sus intereses, aportes, representaciones mentales y culturales para luego poder dar explicaciones sólidas a los problemas que rodean a las aulas.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

El segundo capítulo contiene los referentes teóricos que permiten abordar la reflexión de los docentes de Educación Media General sobre la educación inclusiva de los estudiantes con NEE en el aula común y cómo esta puede incidir en el manejo de competencias inclusivas y la mejora de la formación docente. El propósito de este apartado consiste en generar un panorama amplio sobre el fenómeno estudiado. Se ha estructurado en dos partes: la primera expone estudios previos que ofrecen aportes al presente trabajo a nivel práctico, teórico y metodológico. En la segunda, se examinan de manera articulada las bases teóricas, explicando la perspectiva teórica, conceptual y legal que sostienen esta investigación doctoral.

Estudios previos

Se resaltan en este apartado las investigaciones del ámbito internacional y nacional que guardan relación con el tema y los objetivos planteados en este trabajo. De esta manera, se detallan investigación sobre la reflexión en los educadores y cómo estos pueden contribuir a mejorar la formación en educación inclusiva, con el fin de tener mayores competencias para desenvolverse en cuanto a este tema.

Ámbito internacional

La revisión de estudios previos en el ámbito internacional permitió identificar investigaciones organizadas en dos categorías: “Estudios sobre la reflexión docente” y “Estudios sobre competencias docentes”. En ellas se identifica como eje transversal a la formación, vinculándola con la educación inclusiva, lo cual guarda estrecha relación con el problema de la investigación. La exploración de estos trabajos se realizó a través de buscadores y portales bibliográficos especializados, tales como Google Académico, Dialnet, Redalyc, Scielo, entre otras.

Estudios sobre la reflexión docente

En España, Aristizabal Llorente et al. (2023), se plantearon un trabajo enfocado en estudiar cómo desde una red de escuelas infantiles, denominada REIMU, se generó conocimiento a partir de la reflexión de experiencias para modificar el proyecto educativo del entorno. Trabajaron con la investigación acción, participaron 90 docentes de Educación Infantil (0-3 años), 12 directivos, así como el grupo de investigación IkHezi de la Universidad del País Vasco, y en sesiones de reflexión colaborativa, buscaron respuestas a los problemas de esa

realidad educativa. Siguieron este esquema: observan, recopilan y registran evidencias sobre la práctica, para luego analizarla, reflexionar sobre ella y mejorarla, construyendo conocimiento teórico válido a partir de la experiencia que tiene el grupo de docentes. A estas acciones las denominan “práctica teorizante”, que según informan, permite mejorar los procesos formativos partiendo de un escenario dialógico y reflexivo.

Los participantes se convirtieron en coinvestigadores y copartícipes, por ello, reflexionaron sobre creencias y prácticas, y al compartirlas con el resto, se llegó a profundizar sobre el tema. Toda la evidencia se recopiló a través de narraciones, notas de campo del grupo de investigación, reconstrucción de las sesiones, grabaciones de audio y fotografías. Finalmente, luego de doce meses de varios encuentros y revisión de los documentos contruidos con todos los sujetos, se elaboró el proyecto educativo con base en las necesidades planteadas desde el inicio del estudio.

Esta investigación brinda un aporte teórico a la tesis doctoral en curso, al permitir visualizar cómo se genera el proceso de reflexión al interior de los grupos, de forma colaborativa, los cuales se contextualizan y adaptan a la realidad. Se identifican los siguientes criterios de la reflexión docente: sistematización de experiencias, trabajo colaborativo, reflexión sobre la práctica y generación de teorías. Aunque en esta investigación no se trabajó con docentes del nivel de Educación Media General, ni con la educación inclusiva, hay un punto directo de conexión con los intereses del estudio, al explorar todo el proceso de deliberación generado en el grupo de docentes cuando registran sus experiencias y discuten sobre ellas, así como las herramientas y dinámicas utilizadas. Específicamente, se abordan los elementos de la reflexión sobre la práctica y el trabajo colaborativo de los docentes.

De igual modo, en la disertación de Torres et al. (2020) se estudió la reflexión desde la práctica docente en Ecuador, en un contexto educativo universitario, con el fin de explorar las percepciones de los docentes sobre la reflexión como herramienta de formación. El trabajo se llevó a cabo bajo el enfoque cualitativo, con un diseño fenomenológico hermenéutico, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNACH. Entrevistaron a 12 profesores, y se analizó la información recolectada a través de categorías relacionadas con los momentos de la clase: planificación de la enseñanza, ejecución e interacción educativa dentro del aula y evaluación de los resultados luego de la actuación. De estas surgen: pensamiento intencionado antes de la clase, pensamiento deliberado sobre la interacción en el aula, abstracción y meditación de los alcances de la práctica docente y percepciones acerca de la reflexión en la institución.

En los resultados, los autores hallaron que los docentes seleccionan los recursos de acuerdo con las características de los estudiantes, pero no identificaron tareas alternativas que les sirvieran de apoyo a la enseñanza. En esa misma línea, fueron escasos los procesos de autoevaluación sobre la instrucción. Detectaron que el análisis sobre la práctica a veces no se realiza, a raíz de la sobrecarga de trabajo, la ausencia de espacios académicos para dialogar genuinamente, así como de instrumentos adecuados para la autoevaluación y coevaluación. A su vez, revelaron que los docentes le dan mucho énfasis a la interacción en el aula, ya que allí evalúan el impacto de su enseñanza, pero no hacen una valoración sobre la efectividad de su trabajo. Concluyen que los procesos reflexivos de estos docentes solo se enfocan en sus métodos de planificación y de ejecución de clases, pero no trascienden esas reflexiones a transformar sus dinámicas de trabajo en el aula.

La precitada investigación generó un aporte metodológico al estudio, porque desde el interior del estudio emergieron dimensiones y subdimensiones con las que se analizó el proceso reflexivo de los docentes en ejercicio, lo que contribuyó a la elaboración y análisis de los instrumentos. Aunque el contexto es universitario, el enfoque fenomenológico con el que fue abordado el estudio coincide con esta tesis, y por ende, ayuda a clarificar el cómo lograr los objetivos del mismo.

En el mismo orden, también se halla el trabajo de Ruffinelli (2017) quien estudió la generación de los procesos reflexivos, pero en docentes en formación, con la intención de revisar el concepto, los enfoques y los avances de investigación en este campo. Revisó una extensa literatura en ISI, SciELO y SCOPUS, desde el 2009 hasta el 2014, seleccionando 22 artículos con los criterios: perspectivas teóricas de la reflexividad docente y resultados de investigaciones empíricas acerca de la reflexión en estudiantes de pedagogía o profesores principiantes, encontrando que:

- Hay una diferencia entre la reflexión en la formación inicial llamada enseñanza reflexiva o racionalidad técnica, que ocurre en contextos de simulación, y en la reflexión de docentes en ejercicio, denominada práctica reflexiva, que enfoca la construcción del saber en atención a las experiencias. A su vez, señala la existencia de la reflexión crítica que busca transformar la práctica del docente en el aula.
- Existen bajos niveles de reflexividad entre los profesores en formación, ya que solo se quedan en describir la situación que les ocurre, pero no la sustentan con las teorías. A su vez, también señala que son más las investigaciones que van hacia la reflexividad crítica, que aquellas que solo se quedan en la racionalidad teórica o práctica reflexiva.

- Se promueve la reflexión, señalando el papel clave de un tutor que oriente y ofrezca estructuras para que se genere el proceso reflexivo. Hay estudios que detectan que cuando un tutor promueve de manera individual la reflexión, algunos estudiantes logran desarrollar conciencia sobre su acción y otros no tienen compromiso por la situación. Sin embargo, de manera grupal, algunos estudiantes toman estrategias reflexivas de profesores expertos, construyendo colaborativamente la reflexión.

La revisión bibliográfica realizada por la autora le permitió concluir que la mayoría de las investigaciones relacionadas con la reflexión se basan en la racionalidad técnica, y pocas pasan hacia la construcción científica del profesional reflexivo, lo que sugiere que se promueven bajos niveles de reflexividad en la formación inicial de los docentes. En tal sentido, solo hacen reflexión descriptiva y no hay integración de los conocimientos, razón por la que no alcanzan altos niveles de reflexión, adjetivados como crítico y transformador.

El antecedente ya descrito también genera un aporte teórico en la presente investigación, en virtud de que permite reflejar los niveles de reflexión docente y cómo estos son experimentados, iniciando con una reflexión técnica para llegar después a niveles más elevados como la reflexión crítica, apuntando hacia la transformación de las prácticas educativas.

Después de considerar los estudios antes citados, es posible afirmar que los aportes de Aristizabal Llorente et al. (2023), Ruffinelli (2017) y Torres et al. (2020), invocan la reflexión docente en varios contextos formativos y en varios tramos del trabajo pedagógico: reflexión inicial y reflexión en medio de la experiencia profesional. Metodológicamente, estos estudios se abordan desde el enfoque fenomenológico, así como a través de la investigación-acción. Para finalizar, vale decir que, aunque los sujetos en estudio se ubicaron en niveles académicos distintos al abordado en este trabajo, sirven para contextualizar la realidad educativa respecto a la reflexión docente y a su comprensión con un mayor nivel de amplitud.

Estudios sobre competencias docentes

Para comenzar a describir los trabajos sobre competencias docentes, se presenta la investigación de Fernández Batanero (2013) en España, quien indagó acerca de las competencias docentes necesarias para el desarrollo de buenas prácticas educativas. El objetivo radicó en identificar las competencias requeridas para la inclusión del alumnado, según la percepción de los docentes de secundaria de la ESO. Siguió un método exploratorio, descriptivo y comprensivo, con un diseño de casos múltiples, en cuatro escuelas públicas,

catalogadas como inclusivas (específicamente en este contexto, se refiere a la inclusión de estudiantes extranjeros y de diferentes etnias). Utilizó tres técnicas de recolección de datos: recogida y análisis de información documental, la entrevista en profundidad a 43 docentes y el grupo de discusión con 35 profesores. Analizo cualitativamente toda la información a través de la categorización con una herramienta informática llamada Nudist Vivo 7.0.

Como resultado del análisis de documentos de estas escuelas, se identifican en ellas principios de modelos inclusivos: democratización, comunidades de aprendizaje y prácticas que superan las desigualdades. Por su parte, los resultados de la entrevista arrojan que todos los profesores comparten la postura inclusiva y de sus aportes emergen algunas competencias que deberían tener para trabajar con la inclusión en el aula, las cuales son: enfocarse en guiar al estudiante en todo su proceso académico, establecer una comunicación constante con él, utilizar metodologías activas en el aula y vincularse con la familia.

Del discurso emanado del grupo de discusión, se extraen capacidades y competencias para la inclusión. En cuanto a las capacidades prioritarias para favorecer la inclusión, se requiere que el profesor sea: reflexivo, capaz de crear variadas situaciones de enseñanza y aprendizaje para responder a la diversidad de los estudiantes y que interactúe para favorecer la comunicación, destacando que ser autocrítico de su trabajo le permitirá mejorarlo. A su vez, también señalan como necesario en un docente la capacidad de ofrecer tutorías a los estudiantes y acompañar en el proceso de inclusión a otros colegas, dinamizar el currículo para facilitar el aprendizaje significativo, investigar activamente sobre las situaciones que se presenten en el salón de clases, escuchar a los estudiantes y motivarlos con metodologías activas, promotor del aprendizaje cooperativo y, sobre todo, manifestar valores inclusivos en las dinámicas del aula.

A partir de las entrevistas en profundidad y el grupo de discusión, el estudio permite visualizar una matriz de competencias para que el docente de educación secundaria logre la inclusión educativa de sus estudiantes. Estas se denominan: competencias pedagógicas y didácticas, de liderazgo, de gestión grupal y aprendizaje cooperativo, de investigación, interactivas, éticas y sociales. Concluyen que el compromiso con la inclusión en estos centros educativos impacta positivamente en la motivación del docente por alcanzar el éxito de sus estudiantes. Además, se enfatiza la importancia de la reflexión, la autocrítica y un cambio de actitud en quienes enseñan, para contribuir con una educación de mayor calidad y equidad, que responda a las exigencias actuales.

Todas estas competencias generan un aporte práctico a la investigación, ya que son utilizadas como un punto de partida para poder llegar al establecimiento de las competencias para la educación inclusiva en los docentes merideños participantes en este estudio. Aunque no se intenta extrapolarlas, las asentadas en este antecedente sirven como marco referencial para orientar el camino transitado en la realización de esta tesis doctoral, llegando más adelante a la cristalización de sus objetivos.

Por otra parte, Echeita (2012) presentó un análisis del proyecto elaborado por la AEDEANEE (2012) denominado “Formación del Profesorado para la Inclusión”. Este se centró en la identificación de los valores y competencias básicas que permitan a los profesores desenvolverse eficazmente en contextos de educación inclusiva, considerando todas las formas de diversidad, con el fin de enriquecer los programas universitarios de formación docente inicial y generar un conjunto de criterios adaptables a cualquiera de ellos. El sistema de valores y competencias formulado es aplicable en cualquier programa de formación, en todas las asignaturas y etapas educativas existentes, por lo que sirve de base para el desarrollo continuo del docente, desde la formación inicial hasta el ejercicio profesional.

Metodológicamente, ese proyecto europeo se basó en el conocimiento que emergió al aplicar encuestas de opinión, análisis de la situación, visitas de estudio y revisión de la literatura relacionada con las competencias necesarias para lograr la educación para todos. Participaron 55 expertos de 25 países y los datos fueron analizados a través de la comparación y triangulación de la información con base en las siguientes variables: tipo de docentes necesarios en la sociedad actual, tipo de formación requerida, competencias para desempeñarse como un profesor inclusivo, relaciones entre formación inicial y desarrollo profesional, equilibrio entre la formación didáctica común y la especializada, necesaria para atender las NEE, y experiencias positivas que han logrado la inclusión bajo estos preceptos.

El resultado de estos encuentros se condensó en un informe sobre la formación docente, el cual es un documento base de recomendación en el desarrollo del perfil docente para la educación inclusiva. En atención a la preponderancia de esta investigación, fue que se decidió tomarla en cuenta como un antecedente internacional, en el entendido de que este es un conocimiento necesario en los docentes para trabajar en contextos educativos inclusivos, asegurando la formación como camino previo a la intervención.

En definitiva, de los estudios de Echeita (2012) y Fernández Batanero (2013) surgen los aportes prácticos necesarios para consolidar el modelo de competencias para la educación inclusiva en el contexto merideño, específicamente, en el nivel de la Educación Media General.

Al tomar en cuenta los aportes de cada uno de estos estudios, se observa que los antecedentes descritos sirven como referencia para orientar la investigación, ya sea por sus aportes prácticos, teóricos o metodológicos. Esta revisión implicó una aproximación reflexiva a la investigación científica que se ha adelantado hasta ahora en materia de educación inclusiva.

Se identifica, en la mayoría de los estudios revisados, que el nivel académico de la Educación Media General es poco abordado, por lo que existen escasas investigaciones enfocadas en conocer como los docentes en esta etapa trabajan la educación inclusiva.

Ámbito nacional

En Venezuela se identificaron pocas investigaciones doctorales relacionadas con el objeto de estudio. Sin embargo, sí hay referencias hacia la formación docente como eje principal, donde se aborda a la educación inclusiva, la reflexión pedagógica o las competencias docentes, pero todos estos temas son trabajados por separado.

En primer lugar, se encuentra el estudio de Martínez López (2022) de la Organización Psicoeducativa TAEO. Esta autora configuró un complexus teórico para la comprensión de la educación inclusiva en Venezuela, a partir de la búsqueda de los elementos teóricos necesarios para el modelo y de los aspectos legales que lo sustentan. A su vez, exploró como se ha generado la inclusión en el país desde el punto de vista praxeológico. En relación con la metodología del estudio, este se asumió desde una postura postpositivista, bajo el enfoque de la teoría de la complejidad, por el entramado de elementos heterogéneos que toma en cuenta para la construcción del complexus, y como método emergente de la investigación, surge la teoría fundamentada.

Para construir el complexus, trabajo con tres unidades de estudio. En primer lugar, realizo una revisión de los documentos normativos legales del país en materia de educación relacionada con la inclusión: Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPPNA, 2000), Ley para las personas con discapacidad (2006), Ley Orgánica de Educación (2006), Currículo Bolivariano (2007), La Modalidad de educación especial en el marco de la educación bolivariana (2011), Proceso comunitario de inclusión escolar (2016), Normas que direccionan los elementos centrales de la conceptualización y política para la atención educativa integral de las personas con necesidades educativas especiales y/o con discapacidad (2017).

En segundo lugar, paso a la observación de once escuelas entre públicas y privadas de la ciudad de Valencia, apoyada por la Organización Psicoeducativa TAEO. Y al final, entrevisté

a un grupo de informantes claves, los cuales fueron: el jefe del municipio escolar, el directivo de la institución, profesores responsables de acciones educativas, padres de los niños en riesgo de exclusión, personal de la institución, profesores de apoyo, y un docente universitario. Para llevar a cabo esta recolección de datos, recurrió al uso de la técnica de la observación no participante durante los años 2016 al 2019, y como instrumento una guía de observación, adaptada del Index for inclusión de Booth y Ainscow. A su vez, utilizó la entrevista con un guion semiestructurado de manera online. En análisis de los datos se hizo a través de la inferencia (para los datos de los documentos legales), y la segregación de textos y categorización (para la observación y la entrevista).

Con respecto a los resultados, identificó que en los aspectos normativos legales en los que se fundamenta la educación inclusiva en Venezuela hay principios de no discriminación, inclusión social, laboral y educativa para la diversidad, con el fin de atender a las personas con necesidades educativas especiales o discapacidades. Aunque existe esta normativa, ella observó en una parte de los contextos involucrados, barreras que generan la exclusión. En su exploración, la autora determinó que no hay una cultura inclusiva en la política de las instituciones educativas, solo se evidencian acciones aisladas, pero no hay una documentación que las sustente o sistematice. También se detectaron barreras de movilidad física y de acceso al lenguaje braille o de señas, que limitan desarrollar una educación para todos.

En el análisis de las entrevistas, detectó que el grupo de sujetos seleccionados tenían un cuerpo de definiciones construidas sobre la educación inclusiva coherentes con lo reflejado en la literatura existente. Sin embargo, el conocimiento teórico manejado no es incorporado de forma eficaz en la praxis. También señalaron varias barreras que limitan la inclusión, estas son: la burocracia, la situación económica, la actitud del docente, el acceso a la formación académica en esta área y la toma de conciencia de la comunidad.

En sus conclusiones, plantea que existe una distancia considerable entre la teoría y la práctica sobre la educación inclusiva en los docentes, con algunos constructos erróneos que necesitan su definición real, a través de la capacitación formal. Es innegable que este estudio aporta insumos teóricos y prácticos a la investigación desarrollada en la Educación Media General, pues a partir del modelo generado con el complexus, se puede seguir explorando, particularmente, lo referido a la formación del docente. Este trabajo, ideado y creado en el contexto nacional, deja en evidencia la necesidad de atacar las problemáticas derivadas del manejo inadecuado de la educación inclusiva, por el desconocimiento de sus principios y la falta de instrucción para la generación de las competencias pedagógicas necesarias.

De forma más específica, Rivero (2019) generó una aproximación teórica al proceso de construcción del Saber Pedagógico del docente venezolano en el marco de la Educación Inclusiva. Para ello, analizó el discurso del docente con entrevistas en un espacio escolar inclusivo, bajo un enfoque cualitativo, siguiendo los lineamientos del paradigma interpretativo y el diseño fenomenológico. Se apoyó en la teoría fundamentada y en el método de comparación constante y la información recolectada se analizó con el Atlas.ti. El estudio se hizo en una escuela que atiende el nivel de Educación Inicial y Primaria, y que además cuenta con el aula integrada, en la Modalidad de Educación Especial.

Para su trabajo seleccionó doce docentes a través del muestreo intencional basado en criterios: cinco años o más de servicios en aulas inclusivas, titulares de su cargo, y con la disposición de participar en el estudio. Los datos obtenidos se analizaron desde tres perspectivas: lo vivido (nivel práctico), lo sentido (nivel afectivo) y lo conocido (nivel conceptual). Así, surgieron dos categorías principales denominadas: “cotidianidad” y “formalidad”. Encuentra que en la cotidianeidad los docentes toman decisiones a partir de su visión, llamada por el autor “mismidad”, porque no están preparados teóricamente sobre el tema.

La categoría formalidad, es analizada con la formación inicial y permanente. En la formación inicial se hallaron vacíos de conocimiento, mientras que en la formación permanente consiguió fallas en el saber declarativo de los docentes, los cuales asumen la postura de actuar a futuro, no en su accionar presente. El estudio concluye que el saber pedagógico para la educación inclusiva está mediado por la experiencia y por la práctica, tomando protagonismo la cotidianeidad y las interacciones que se generan en ella, más que la formalidad con la que se formaron, dándole más valor a lo vivido y sentido, que al conocimiento que poseen.

Esta investigación genera un aporte teórico, ya que en la misma se identifica el proceso de construcción del saber docente, partiendo de la formación inicial y de lo que se construye en la práctica. Solo aborda los elementos de la formación en los niveles de la Educación Inicial y Primaria, por lo que el nivel de la Educación Media General sigue sin tomarse en cuenta. Esta situación pone de relieve la necesidad de realizar esta tesis doctoral en un nivel educativo poco atendido respecto a la problemática detectada.

Para cerrar el sub apartado de estudios previos, se expone el trabajo de Rojas (2017), quien investigó las representaciones sociales de los docentes de Educación Primaria sobre la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito educativo. La investigación se enmarcó en los postulados de la fenomenología, con el fin de comprender las experiencias y significados

de los docentes en cuanto a la educación inclusiva. Se exploraron las percepciones, creencias y actitudes de nueve docentes de aula y dos especialistas del área de cultura; se adoptó una perspectiva cualitativa, por ello, se emplearon la entrevista en profundidad y el análisis basado en el Método Comparativo Constante (MCC). Tal abordaje permitió recopilar datos de forma sistemática para llegar a elaborar una teoría fundamentada en las experiencias y percepciones de los sujetos, siguiendo la comparación de incidentes, integración de categorías e interpretación de significados.

La información se organizó en dos dimensiones de análisis: la persona con discapacidad y la educación inclusiva. Se obtuvo como resultado que existe una visión de la deficiencia en la educación inclusiva y que las representaciones sociales de los docentes inciden en la exclusión de los estudiantes con discapacidad en el aula de clases. Por ello, recomienda reflexionar sobre las representaciones sociales encontradas y promover entornos inclusivos; enfatiza la necesidad de ir tras una búsqueda de prácticas pedagógicas que promuevan la aceptación de la diversidad.

El precitado estudio pone de relieve, la existencia de vacíos epistemológicos en la formación docente en materia de educación inclusiva. De ahí, que como se defiende en esta investigación, es necesario involucrar a la reflexión para construir competencias en esta área, particularmente, en lo que respecta a los docentes de la Educación Media General. La ausencia de investigaciones en este nivel educativo refuerza la importancia de abordar este problema desde esta investigación doctoral, dado que se está contribuyendo a elevar el saber docente y la investigación en cuanto a las ciencias pedagógicas.

Bases teóricas

Perspectiva teórica

El fundamento teórico de esta investigación doctoral se enfoca desde dos puntos de vista: la postura adoptada por el docente que le permita generar situaciones de enseñanza y aprendizaje para aquellos estudiantes con NEE y lo ayude al logro de la educación inclusiva; y la mirada que tiene el docente sobre su propio proceso de formación para la inclusión. En ambos casos, se hace énfasis en el marco de que todos los individuos tienen la capacidad de aprender y desarrollarse, independientemente de las necesidades que presenten para acceder al aprendizaje. Desde esta perspectiva, es necesario abocarse a las potencialidades y habilidades que posee la persona, en lugar de enfocarse en las limitaciones o debilidades que tiene.

Es por esta razón, que la investigación, para generar situaciones de enseñanza y aprendizaje en contextos inclusivos, se fundamenta en principio en la teoría sociocultural de Vygotsky, porque la misma postula que el aprendizaje es un proceso social y culturalmente mediado, por lo que cada estudiante tiene una experiencia social y cultural única que interviene en su manera de aprender. Desde el ámbito de la educación inclusiva, el contexto es el que le confiere al estudiante las barreras para que acceda al aprendizaje, por ello, si el docente tomando en cuenta ese contexto social del individuo, logra apreciar la diversidad presente en el aula, puede entonces evitar la homogeneización del grupo, reconocer las necesidades, capacidades e intereses de cada estudiante, y potenciar así, su desarrollo.

Seguidamente, también le da sustento al estudio, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, ya que en esta se propone que la inteligencia no es una capacidad única y rígida, sino un conjunto de habilidades y formas de acceder al conocimiento que deben ser estimuladas en el estudiante. Los dos enfoques coinciden en la necesidad de adaptar la gestión del aprendizaje en el aula, al contexto diverso donde están inmersos los estudiantes, y esta conexión puede fortalecer la práctica docente, orientando el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia una educación realmente inclusiva.

Finalmente, para hacer frente al proceso de formación para la inclusión, se toma en cuenta a la teoría del profesional reflexivo de Schön, la cual postula que de los procesos reflexivos en y sobre la acción, se puede generar saberes pedagógicos, que puede ayudar a contrarrestar parte de las debilidades de los docentes en educación inclusiva. De este modo, las tres teorías se constituyen como una base fundamental en la formación docente para la educación inclusiva, y permiten comprender, posteriormente, los aspectos conceptuales de la investigación.

Teoría sociocultural de Vigotsky

En este apartado se hace un acercamiento a los postulados de Vigotsky (1997) conectándolos con todo lo que implica la educación inclusiva. Así, se manifiesta una relación muy clara de los procesos educativos con los ámbitos social y comunitario como elementos hacedores y recreadores de pautas culturales que pueden derivar en prácticas educativas ajustadas al paradigma de la inclusión.

Como concepto complejo, el aprendizaje involucra a todos los procesos que conducen a experimentar el acto de aprender. De esta manera, integra varios aspectos que van desde lo cerebral, lo psíquico, lo cognitivo hasta llegar a lo social, por lo que se puede nombrar como un

proceso neuropsicocognitivo que impulsa una interrelación entre el cerebro, el comportamiento y las emociones, en un contexto social determinado. Es una acción dinámica que va más allá de la recepción y transmisión de información; implica la construcción de un nuevo conocimiento a través de procesos mentales.

Si bien el constructivismo no es una teoría propuesta por este investigador, y aunque el planteo de tal enfoque en el escenario de las ciencias de la educación y de la psicología cognitiva ocurrió en tiempos muy posteriores a él, las aportaciones de su obra han resultado medulares para comprender cómo aprende el ser humano y cuáles son las condiciones necesarias para desarrollar este proceso, desde esa visión del conocimiento como construcción humana.

De acuerdo con Lucci (2006), la teoría sociocultural se centra en la interrelación que existe entre el individuo y su medio. En sentido, este crea una cultura que, a su vez, lo moldea por medio de la interacción con otros. De los procesos psicológicos activados por el ser humano surgen: el aprendizaje, la internalización cultural, la apropiación del lenguaje y las relaciones sociales que establece. Estos planteamientos enfatizan la interrelación de factores biológicos y sociales, entendiendo que los factores sociales son determinantes para el desarrollo de la persona y que los factores biológicos sirven de base para que aquellos puedan ocurrir. Por tanto, la teoría sociocultural se basa en el concepto de que todo organismo es producto de la interacción entre las condiciones sociales y su composición biológica. Las funciones mentales básicas son biológicas e involuntarias, mientras que las funciones mentales superiores son de naturaleza social e intencional.

Dentro de los aportes dados por Vigotsky (1979), se destaca el estudio sobre la adquisición del lenguaje, posicionándolo como un elemento importante para el desarrollo cognitivo, ya que es este el principal instrumento de mediación simbólica para la formación y el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. A su vez, este le permite apropiarse en el mundo exterior de las informaciones, de los conceptos y de los significados que hacen parte del proceso social en el que está inmerso.

Con respecto a la educación inclusiva, Vigotsky (1997) planteó una serie de postulados que se pueden relacionar con la misma, los cuales indicaban que el desarrollo psicológico estaba regido por las mismas leyes y regularidades de los niños, niñas y adolescentes “comunes”. Por lo tanto, este conocimiento podía servir para comprender a aquellos que tenían algún impedimento, como los estudiantes con NEE. Desde su postura, la educación y, dentro de ella, la enseñanza son las vías esenciales que tiene la propia cultura para promover la

dialéctica entre lo histórico y lo personal, durante el proceso de construcción psíquica en el ser humano.

Este investigador soviético propuso los conceptos de zona del desarrollo próximo y estableció las diferencias entre la zona de desarrollo actual y la zona de desarrollo potencial. Estos conceptos resultan claves, ya que se aplican a todos los individuos que estén involucrados en situaciones de enseñanza y aprendizaje. Él indica que el aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, porque todo niño ha tenido experiencias antes de entrar en la escolaridad; este proceso inicia desde su nacimiento. Describe una zona de desarrollo real, la cual comprende las funciones mentales y aquellas actividades que puede realizar por sí solo. En cambio, cuando se le ofrece ayuda a una persona o se le muestra cómo resolver un problema y lo soluciona, se habla de una zona de desarrollo potencial. A la diferencia entre ambas zonas, él la llamó Zona de Desarrollo Próximo: la distancia entre un nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial, cuando el niño soluciona un problema solo, o en colaboración con otros (Vigotsky, 1979).

Este proceso se fundamenta en una relación dialógica que compromete de forma equitativa lo afectivo, lo social y lo cognitivo. Esta situación también se presenta en los individuos con NEE. Para ello, Vigotsky (1997) identificó dos conceptos, denominados compensación y corrección, que permiten hablar de defectos primarios y secundarios resultantes de la enseñanza, y no solo biológicos, dado que tienen un origen social. Si bien la palabra “defecto” puede tener una connotación negativa dentro del discurso inclusivo manejado en la investigación, su uso se justifica en este estudio, por el significado específico que tiene dentro de la teoría de Vigotsky.

Este autor propuso un nuevo concepto de déficit que enfatizaba la dimensión social y las conceptualizaciones sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo de estos individuos. Según Mitjáns (2009), los defectos primarios planteados por Vigotsky tienen su origen en las características biológicas del individuo, a diferencia de los defectos secundarios, que surgen a partir de los defectos primarios y dependen de cómo esté estructurado el entorno en el que se desarrolla la persona. Por lo tanto, un defecto biológico significativo no necesariamente implica una falla, ya que depende del contexto cultural y social en el que se inserte. El objetivo de la educación inclusiva consiste en vincular a las personas con estos “defectos” en el sistema educativo, proporcionándoles todos los mediadores necesarios para su desarrollo de acuerdo con su estructura psicológica específica.

Hay consideraciones sobre este hecho que vale la pena enfatizar, pues Vigotsky formuló como meta educativa para estos niños y niñas la tarea de eliminar los defectos secundarios que no surgen directamente del defecto primario, sino que, por el contrario, resultan de la situación sociocultural. Esto se vincula directamente con la representación social que la sociedad elabora de estos niños o jóvenes con NEE, porque en muchos casos es el ambiente el que crea la connotación de deterioro biológico, por lo tanto, el contexto social necesita ser educado y capacitado para la diversidad.

Al tomar en cuenta estos postulados, esta investigación doctoral se adhiere a la perspectiva de que todos los individuos, independientemente de sus necesidades, tienen la capacidad de aprender y desarrollarse. Por ello, es necesario observar las potencialidades para el aprendizaje, en lugar de las limitaciones. Así, se destaca la importancia de la teoría sociocultural de Vigotsky como base teórica para el campo de la formación docente en educación inclusiva, ya que si este último reconoce que cada estudiante tiene una experiencia cultural y social particular que incide en su aprendizaje, puede valorar esa diversidad en el aula, evitará la homogeneización y reconocerá las necesidades, capacidades e intereses de cada uno, y les permitirá alcanzar su máximo potencial. A través de esta teoría se favorece también el aprendizaje colaborativo, el cual es esencial en un aula inclusiva, ya que la interacción de estudiantes con diferentes capacidades enriquecerá los conocimientos de todo el alumnado, y se fomentará el respeto a la diferencia, siendo este un valor necesario para una escuela inclusiva que reduzca las desigualdades y brinde oportunidades reales para todos.

Teoría de las inteligencias múltiples

Howard Gardner en 1983, plantea una teoría que aborda la inteligencia del ser humano, desde varias dimensiones, a la cual denomina inteligencias múltiples, donde concibe que no existe una única forma de inteligencia, sino varias formas en la que una persona puede expresar sus habilidades, por lo que cada una de ellas, tiene diferentes formas de aprender. Específicamente, indica que

La inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada. La capacidad para resolver problemas permite abordar una situación en la cual se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce a dicho objetivo. La creación de un producto cultural es crucial en funciones como la adaptación y la transmisión del conocimiento o la expresión de las propias opiniones o sentimientos. Los problemas a resolver van desde crear el final de una historia hasta

anticipar un movimiento de jaque mate en ajedrez, pasando por remendar un edredón. Los productos van desde teorías científicas hasta composiciones musicales, pasando por campañas políticas exitosas. (Gardner, 1995, p.26)

Esta mirada a la inteligencia, desde la pluralidad, le da un nuevo enfoque a la definición tradicional que ha tenido, en la cual se ha medido la inteligencia de un individuo a través del coeficiente intelectual. Aunque no es el primero en hablar de varias inteligencias, a partir de sus investigaciones de varios años con niños prodigios, dotados, personas con daños cerebrales, niños normales o con algunas necesidades especiales, hace una estructuración y define inicialmente, siete tipos de inteligencias, denominadas: lingüística verbal, lógico matemática, espacial visual, musical auditiva, corporal kinestésica, interpersonal e intrapersonal.

Luego, hace ajustes a su teoría y considera que todo el potencial del individuo se puede activar dependiendo del contexto social, cultural, educativo o familiar, donde se encuentre, por lo que las oportunidades que se le ofrecen, específicamente en el ámbito educativo a los estudiantes inciden en la inhibición o activación de las potencialidades que posee (Nadal, 2015). A su vez, incluye como octava inteligencia a la naturalista, y desde esta postura surge la posibilidad de una novena, llamada inteligencia existencial, abocada a la sensibilidad de la persona hacia cuestiones profundas sobre la existencia humana, pero esta no cumple con los criterios establecidos por Gardner para definir una inteligencia, por lo cual no está incluida.

Estos criterios, para que sea considerada una inteligencia, son sintetizados y presentados por Nadal (2015), y parten de lo señalado en la teoría, la cual se sustenta en otras disciplinas como la biología, la neuropsicología y la psicología:

- Poseer raíces evolutivas, en humanos, así como en otras especies.
- Debe identificarse independientemente en la persona, incluso si sufre daño cerebral, porque Gardner considera que una inteligencia puede afectarse sin que las otras sufran alteraciones.
- Necesita involucrar procesos mentales concretos y activación de zonas cerebrales cuando procesa información.
- Requiere la representación de la inteligencia a través de sistemas simbólicos como el lenguaje, lo encontrado en el arte o los números en las matemáticas.
- Requiere desarrollarse en un camino propio, que lo lleve a alcanzar un nivel de experto.

- Necesita ser observado en un nivel alto de desarrollo, que contraste con el bajo nivel en el desarrollo de otras capacidades.
- Debe distinguirse a través de pruebas psicológicas que demuestren que la persona puede realizar dos tareas que involucren diferentes inteligencias sin interferencia.
- Respaldarse psicométricamente con pruebas que muestren correlación entre pruebas de la misma inteligencia y ausencia de correlación entre diferentes inteligencias.

Todas las inteligencias son necesarias e importantes en el individuo, porque aunque cada una de ellas es diferente, y se tenga más habilidad en una, requiere del resto para desenvolverse, aunque parezcan menos relevantes, todas están interactuando y se combinan en un individuo de manera única. Estas inteligencias, según Gardner (1995) son:

- Inteligencia lingüística verbal: es la habilidad que tienen las personas para utilizar las palabras de manera efectiva, ya sea de manera oral o escrito, destacando en actividades como la lectura, escritura o debates, lo que se puede observar por ejemplos en poetas.
- Inteligencia lógico matemática: es la capacidad que desarrolla un individuo para analizar problemas, ejecutar operaciones matemáticas y razonar de manera lógica ante las situaciones que se le presenten. Se considera una capacidad científica.
- Inteligencia espacial visual: es una habilidad que tienen algunas personas para observar y percibir el mundo, considerándolo como una capacidad para formarse un modelo mental de un mundo espacial y para maniobrar y operar usando ese modelo, como los pintores, escultores, cirujanos, ingenieros.
- Inteligencia musical auditiva: es la habilidad para reconocer, percibir y componer patrones musicales y sonoros, por lo que la persona tiene una habilidad en la sensibilidad hacia los sonidos y ritmos.
- Inteligencia corporal kinestésica: se considera como la capacidad que tiene un individuo para usar el cuerpo de manera efectiva, controlarlo y expresar ideas o solucionar problemas de manera coordinada, expresándose de manera relevante en deportistas, actores o bailarines.
- Inteligencia interpersonal: es la habilidad que se desarrolla para entender y relacionarse con otras personas, por lo que se vincula con la empatía, a través de la comunicación y las relaciones sociales.

- Inteligencia intrapersonal: es la capacidad para entenderse a uno mismo, lo que incluye a las emociones, motivaciones y metas que se posean.
- Naturalista: se considera como la habilidad para sensibilizarse con el mundo natural, y así reconocer, clasificar y relacionarse con él.

Con esta teoría se busca describir la manera como se pueden desarrollar las distintas capacidades de la diversidad humana, de una manera flexible y eficaz en diferentes contextos, ya que cada persona aprende y se desarrolla de manera diferente, por ende, esta teoría tiene una relación directa con el campo educativo, y particularmente con la educación inclusiva. A partir de su uso, pueden ser reconocidas y valoradas las distintas capacidades de cada uno de los estudiantes, lo que incide en el diseño de estrategias didácticas que se enfoquen de manera personalizada, en potenciar las fortalezas de cada estudiante y abocarse a las necesidades particulares, con el fin de favorecer un aprendizaje más significativo, porque se enfoca en sus habilidades y no solo en sus limitaciones.

El reconocimiento de las distintas formas de aprender de un individuo, permite entender que los estudiantes no aprenden de la misma manera ni al mismo ritmo, y esto lleva a generar un ambiente escolar donde cada uno de ellos, incluidos aquellos con NEE, logre participar activamente y desarrollar sus potencialidades en igualdad de condiciones y oportunidades. El uso de las inteligencias múltiples en aulas inclusivas, permite trabajar con dinámicas más activas y variadas que respondan a las habilidades de los estudiantes, en un clima escolar respetuoso, colaborativo y participativo, donde las diferencias sean vistas como oportunidades para el aprendizaje y no como obstáculos.

Partiendo de todas estas consideraciones, con esta teoría se puede atender la diversidad de estudiantes en contextos inclusivos, ya que en las aulas se observa la singularidad y heterogeneidad de individuos que convergen en un mismo espacio pero con diferencias individuales. Debido a esta situación, Armstrong (2006) siguiendo lo postulado por Gardner (1995), sostiene que como cada persona tiene intereses y capacidades diferentes, su aprendizaje debe darse a través de diferentes medios, recursos, estrategias, y no se puede homogeneizar la diversidad. Por ende, los docentes necesitan valorar cada inteligencia y desarrollarla.

Armstrong (2001; 2006) plantea ocho maneras de aprender a partir de las ocho inteligencias múltiples, a las que también llama ocho maneras de florecer.

Tabla 1*Ocho maneras de aprender*

LOS NIÑOS MUY	PIENSAN	LES GUSTA	NECESITAN
Lingüísticos	En palabras	Leer, escribir, explicar historias, los juegos de palabras	Libros, casetes, objetos para escribir, papel, periódicos, diálogo, conversación, debates, historias
Lógico-matemáticos	Razonando	Experimentar, preguntar, resolver enigmas lógicos, calcular	Materiales para experimentar, materiales científicos y para manipular, visitas al planetario y al museo de la ciencia
Espaciales	En imágenes	Diseñar, dibujar, visualizar, garabatear	Arte, piezas de construcción, vídeo, películas, diapositivas, juegos de imaginación, laberintos, puzles, libros ilustrados, visitas a museos de arte
Cinético-corporales	A través de sensaciones somáticas	Bailar, correr, saltar, construir, tocar, gesticular	Juegos de rol, teatro, movimiento, juegos de construcción, deporte y juegos físicos, experiencias táctiles, aprendizaje manual
Musicales	A través de ritmos y melodías	Cantar, silbar, canturrear, crear ritmos con los pies y las manos, escuchar	Cantar acompañados, asistir a conciertos, tocar algún instrumento en casa y en el colegio, instrumentos musicales
Interpersonales	Trasmitiendo ideas a otras personas	Liderar, organizar, relacionarse, manipular, mediar, asistir a fiestas	Amigos, juegos en grupo, reuniones sociales, actos colectivos, clubes, mentores/discípulos
Intrapersonales	En relación con sus necesidades, sentimientos y objetivos	Establecer objetivos, soñar, planificar, reflexionar	Lugares secretos, soledad, proyectos propios, decisiones
Naturalistas	A través de la naturaleza y las formas naturales	Jugar con las mascotas, la jardinería, investigar la naturaleza, criar animales, cuidar el planeta	Tener acceso a la naturaleza, oportunidades para relacionarse con animales, herramientas para investigar la naturaleza (por ejemplo, lupas, binoculares)

Nota. Fuente: Armstrong, T. (2006) *Las inteligencias múltiples en el aula: guía práctica para educadores*. Paidós.

Al considerar estos planteamientos de Armstrong (2006), se toman en cuenta las diferentes formas de aprender para que así los estudiantes comprendan lo que están aprendiendo, y cada uno ellos tengan posibilidades. Hace énfasis en los alumnos etiquetados con alguna dificultad o necesidad, indicando que requieren ser valorados a partir de sus potencialidades, resaltando desde el inicio de la escolarización lo que puede hacer y no en lo que falla, ofreciendo mejores oportunidades de aprendizaje. A su vez también señala que al trabajar desde el desarrollo de las inteligencias múltiples en aulas comunes, hay mayores

oportunidades de atender a todos los alumnos, porque toda la gestión del aula está diseñada hacia lo que los alumnos saben y logran hacer, lo que los motiva a participar en el proceso educativo.

Diversas investigaciones dan cabida al valor de las inteligencias múltiples en contextos inclusivos. Desde la postura de Pérez- Campoverde et al. (2023) se explica la importancia de utilizar las inteligencias múltiples como métodos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, así como en la elaboración de adaptaciones curriculares. Los métodos de enseñanza que se aplican a través de las inteligencias múltiples, facilitan la capacidad de los estudiantes para comprender la información que se les presenta, porque toman en cuenta sus estilos de aprendizaje, y crean entornos de aprendizajes inclusivos para que desarrollen sus fortalezas, participando activamente en su proceso académico. A su vez, ofrecer una variedad de actividades, estrategias didácticas y recursos diversos a los estudiantes, implica que el docente debe reconocer y utilizar las diferentes formas en la que los estudiantes aprenden y procesan la información, para así estimular su interés y motivación por el aprendizaje.

Las evaluaciones a partir de las inteligencias múltiples, buscan realizarse más allá de aquellas que se enfocan en evaluar contenidos teóricos a través de pruebas escritas. Requiere considerar otros métodos para indagar y comprender el progreso de los estudiantes, a través de proyectos, maquetas, ilustraciones o alguna otra estrategia que le permita de manera formativa y creativa, evaluar el conocimiento del estudiante y comprender el potencial que tiene. Con relación a las adaptaciones curriculares, explican que con ellas se apoyan para mejorar la enseñanza y reconocer las diferentes formas de aprender del estudiante, personalizando sus experiencias con el uso de una variedad de recursos, que hacen el proceso académico más flexible, accesible y significativo para el alumno. Los autores precitados también señalan que, el docente que trabaja con las inteligencias múltiples en el aula, contribuye a que el estudiante tenga mejor autoestima, motivación, creando un clima de confianza y colaboración en el aula, porque se le da oportunidades para que acceda al aprendizaje, respetando sus intereses y necesidades.

Por otro lado, la investigación realizada por Vallejos et al. (2025) muestra lo relevante de la vinculación que tiene las inteligencias múltiples con el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), planteado por Rose y Meyer, como enfoque innovador para atender la diversidad de estudiantes en las aulas de clases, que les asegure un aprendizaje en un contexto inclusivo. En el planteamiento de la teoría de las inteligencias múltiples, la inteligencia se manifiesta de

diversas formas, lo que le permite al docente diseñar experiencias educativas que se enfoquen en el potencial de cada uno de los estudiantes.

Este fundamento se acopla a lo reseñado desde el DUA, porque en el mismo se crean ambientes de aprendizajes flexibles, donde el estudiante tiene acceso a varias formas de presentación de la información, expresión de lo aprendido y participación en el mismo. La conexión entre ambas posturas potencia la generación de situaciones de aprendizaje que logren responder a la heterogeneidad existente en el grupo, beneficiando a todos los estudiantes, incluyendo aquellos con NEE. Estos autores encuentran, en diversos estudios, un impacto positivo en la práctica docente y en el desarrollo académico de los estudiantes, por la creación de entornos educativos inclusivos que valoren las diferencias de los estudiantes. A su vez, consideran que su aplicabilidad depende de la formación que el docente tenga sobre ambos enfoques que le permita diseñar estrategias didácticas diferentes y aplicadas a diversas áreas del conocimiento.

Sin embargo, Arias-Macias (2025) destaca que trabajar con las inteligencias múltiples, es un reto para que los docentes logren enfoques educativos inclusivos, debido a la carencia de formación para identificar las inteligencias múltiples de los estudiantes y las estrategias adecuadas para trabajar con cada una de ellas, lo que puede conducir al trabajo de manera homogénea en el aula, que no ayuda al desarrollo pleno de la diversidad de estudiantes presentes en el aula, así como de aquellos con NEE. Vincular esta teoría en el desarrollo profesional del docente es viable a través de la proporción de estrategias y herramientas a los docentes que le ayuden a gestionar el diseño de sus situaciones de aprendizaje, a las necesidades de los estudiantes. Su uso en contextos que lleven a generar una educación inclusiva, ayuda a reducir las barreras para el aprendizaje y a diversificar las estrategias pedagógicas para responder a las necesidades de los estudiantes.

Con relación a las barreras del aprendizaje, señala que cuando se le ofrecen diferentes vías al estudiante para acceder al conocimiento, él puede participar en el proceso educativo y avanzar en él, lo que le permite el acceso equitativo al aprendizaje. Esta situación favorece la flexibilidad de las estrategias del aula, que tradicionalmente siempre se han enfocado en contenidos teóricos desde una visión lingüística o lógico matemático, dejando, a un lado, el resto de experiencias de aprendizaje que se acoplan a las demás inteligencias múltiples.

Al diversificar las estrategias pedagógicas, se desarrollan varias opciones para responder de manera personalizada a las necesidades de los estudiantes. El aprendizaje basado en proyectos, así como el trabajo colaborativo, son muy usados para diversificar

estrategias porque se ofrecen de manera simultánea diferentes situaciones pedagógicas para trabajar con las fortalezas de cada estudiante y cada uno contribuye a conocer o trabajar un tema desde las habilidades que posee. Por ello, es necesario que domine como identificar cada inteligencia en los estudiantes. La implementación positiva de esta teoría en el campo de la educación inclusiva, implica una transformación profunda y completa del sistema educativo para que permee todas las prácticas docentes.

Para finalizar, Miño Acurio (2021), partiendo de un diagnóstico a estudiantes con NEE de secundaria, identifico la inteligencia de cada uno de los estudiantes presentes en el aula y diseño un manual para abordar, trabajar y potenciar el aprendizaje de cada uno de ellos en un contexto educativo inclusivo, contribuyendo a la ausencia de herramientas específicas para la atención educativa de estos estudiantes en contextos regulares, lo que ayuda a consolidar la importancia que tiene el uso de la teoría de las inteligencias múltiples en este estudio.

Teoría del profesional reflexivo desde la postura de Schön (1987).

La reflexión es connatural a la especie humana, esta puede entenderse como la capacidad para atribuirle sentido y pertinencia a sus actos. Además, es un proceso que el individuo sigue para decodificar los símbolos y significados presentes en la realidad social. Existen diferentes concepciones para explicarla. El pionero en su estudio fue John Dewey, quien, en 1933, expuso en detalle cómo se genera el pensamiento reflexivo y la necesidad de fomentarlo en los docentes para desarrollar de mejor manera sus habilidades. Así será posible que se enriquezcan los espacios educativos para lograr un aprendizaje profundo (Dewey, 2007). El autor destaca que la reflexión ocurre cuando la persona revisa cuidadosamente una creencia que le genera una duda y lo lleva a pensar en un problema o una interrogante, para luego buscar explicaciones que esclarezcan la situación que se le presentó.

En esa búsqueda, quien reflexiona acude a procesos mentales para tener una visión amplia del problema y decidir cómo resolverlo, basado en evidencias, y no solo en la intuición. No hay un camino a seguir, ya que no se reflexiona de una manera única, cada sujeto toma una vía diferente para abordar la duda inicial y lo hace de manera inteligente, creativa, valorando lo que consigue en esa búsqueda, y no de manera impulsiva.

Para que un docente sea reflexivo, en un primer momento, debe estar abierto a preguntarse por qué actúa de esa manera en el proceso de enseñanza y aprendizaje, cuáles son las consecuencias de sus actos en la vida de los estudiantes, a nivel personal, académico y social. También requiere del valor de la responsabilidad para indagar sobre lo esperado o

inesperado de su acción docente, así como de la honestidad para examinar sus creencias, y entender que puede aprender algo nuevo de las situaciones que se presentan en el aula. Si el docente domina estas tres actitudes, así como las competencias en la investigación, puede llegar a ser un profesional reflexivo.

Según Dewey (2007) las habilidades para realizar acciones reflexivas se fundamentan en dos operaciones cognitivas básicas: la observación y la inferencia. La primera se basa en los hechos, y la segunda, en la suposición o creación de hipótesis, denominada como sugerencia o idea, por lo que se deben dar procesos de autoevaluación y exploración crítica, dando cabida al diálogo con la experiencia que se tiene y las teorías existentes.

Un docente reflexivo se hace preguntas encaminadas a ¿Cómo está ejecutando su tarea?, ¿cuáles son las estrategias docentes más adecuadas para la situación que se enfrenta?, ¿cuáles son los medios y recursos que deben reunirse para cumplir la tarea? A su vez, debe preguntarse sobre la finalidad de su acción, si es compatible su accionar con el de los demás. Él puede pasar de forma cíclica por las siguientes fases:

- Descripción de las observaciones realizadas en una situación de enseñanza.
- Reinterpretación de las mismas.
- Propuesta de una acción educativa basada en las situaciones identificadas.
- Aplicación y desarrollo de acciones ideadas para avanzar en la dirección deseada.
- Evaluación, análisis y reinterpretación de las nuevas situaciones de enseñanza.

De igual forma, Schön (1987), seguidor de Dewey, aporta sus constructos teóricos sobre la reflexión en los docentes, y lo denomina práctica reflexiva sobre la acción y en la acción, dirigida a resolver las situaciones inciertas que se presentan en el aula, pero en el momento que ocurren: antes, durante y después del proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que son acciones en tiempo real. A través de esta práctica se crean soluciones a los problemas que se presentan en la cotidianidad del aula al reformular la situación, cambiar la acción y generar conocimiento, todo ello, permite mejorar la práctica docente.

El primer momento denominado reflexión sobre la acción puede darse antes y después del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se genera antes de la clase cuando el docente piensa en cómo impartirá sus actividades y planifica las mismas; luego de la clase, realiza introspección al evaluar lo que ha ocurrido en su dinámica áulica. De igual forma, el segundo periodo se denomina reflexión en la acción, y se genera durante el ejercicio de las tareas de

enseñanza y aprendizaje, acá el docente reflexiona inmediatamente sobre los problemas que se le presentan en el aula, con la finalidad de orientar su labor profesional. Por lo general, esto ocurre cuando surgen acciones inesperadas en un alumno específico, o en respuesta a una estrategia o dinámica desarrollada, si el docente ajusta la instrucción en ese preciso momento.

Para proseguir con los aportes teóricos en torno a las prácticas reflexivas, es preciso acotar que en la última década afloraron los estudios de Perrenoud (2011), coincidiendo con Schön (1987). En sus aportaciones se ratifica que cuando el docente se permite reformular su práctica y compara las acciones realizadas con los resultados obtenidos, comprendiendo lo sucedido, va a crear nuevos esquemas vinculados a su quehacer docente, de una manera consciente; esto propicia la construcción de saberes desde su práctica. Por ello, enfatiza que en la práctica reflexiva el docente tiene que comprender lo que está pasando, aprender de la situación e integrar en su repertorio de trabajo posibles acciones futuras.

La reflexión en la docencia va germinando a través de la práctica, en función del conocimiento subjetivo de la situación y del tránsito por las diferentes etapas del pensamiento crítico, el autoconocimiento didáctico y el conocimiento del contexto de la clase. La noción de reflexión sobre la práctica hace visible la centralidad de construir una práctica realmente reflexiva y que se mantenga en el tiempo la disposición a meditar sobre las situaciones que se presentan. En este orden de ideas, el concepto de reflexión según Correa et al. (2014), se vincula a varios elementos: puede estar asociado a aspectos cognitivos, metacognitivos o lingüísticos, o referirse a la resolución de problemas, así como a un proceso de transformación personal para luego incidir en la sociedad.

Desde el ámbito de la formación docente, los autores precitados indican que la reflexión puede desarrollarse en dos niveles: uno de movilización, de adaptación y de renovación de recursos personales y profesionales de la persona, y otro, enfocado hacia la sistematización de la reflexión en contextos de desempeño profesional. Desde el enfoque educativo, se llama a este método práctica reflexiva (Shön, 1987), es decir, que los profesores pueden aprender a partir de las acciones reflexivas que se generan en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con base en lo anterior, es posible diferenciar lo que es la reflexión de la práctica reflexiva. La primera es un proceso que involucra a la persona y su experiencia, con los aspectos cognitivos y afectivos que le permiten reconceptualizar su praxis. A diferencia de ella, la práctica reflexiva permite asumir la reflexión, pero de manera intencionada y consciente, con el objetivo de transformar y generar aprendizajes de una manera crítica. Este tipo de prácticas

se promueven desde la formación inicial y continúa del profesorado, por lo que está presente en todas las etapas de la profesionalización docente.

La mayoría de las investigaciones encontradas, se enfocan en la práctica reflexiva durante los procesos de la formación inicial (Anijovich y Capelletti, 2018a; Candela, 2023; Chacón Corzo, 2008; Ruffinelli, 2017, 2018; Vásquez, 2020), justamente, porque esta práctica se considera como un principio ineludible en los programas de formación universitaria, para que los futuros profesionales enriquezcan su saber y articulen la experiencia que viven en las aulas, como practicantes, con el saber teórico que están construyendo en el camino pedagógico que se están trazando.

Dentro de las divulgaciones del área es posible ubicar disertaciones sobre la reflexión de los docentes a nivel universitario (Jiménez et al., 2017; Padilla y Madueño, 2019; Torres et al., 2020). No obstante, es poca la bibliografía encontrada sobre la reflexión durante el ejercicio de la profesión, entre los casos hallados se pueden mencionar estudios acerca de los procesos de reflexión en profesores de Educación Física (Lara-Subiabre et al., 2017), en Educación Básica (Droguett-Araya et al., 2023) y con procesos inclusivos en docentes que laboran con diversidad de estudiantes en aulas convencionales (Anijovich y Capelletti, 2018b; Rivero, 2019).

En esta tesis doctoral se indaga, de manera directa, sobre la práctica reflexiva (Schön, 1987) en el ejercicio de la profesión docente. El interés gira en torno al proceso continuo de aprendizaje y adaptación una vez que el docente se encuentra en el aula. Por tanto, se necesita saber si los informantes seleccionados reflexionan sobre su accionar pedagógico en cuanto a los estudiantes con NEE, con el fin de identificar las bases de la educación inclusiva en esas reflexiones y cómo esto los lleva a construir conocimiento desde la práctica, favoreciendo su desarrollo profesional.

De acuerdo con Padilla y Madueño (2019) los profesores necesitan constantemente hacer esta práctica reflexiva, ya sea en la formación inicial o en el ejercicio de la docencia, porque con ella logran cuestionar su labor e identificar qué acciones pueden mejorar. Pero más allá de eso, es necesario unir la experiencia que tienen más la reflexión para generar nuevas propuestas académicas. Lastimosamente, lo que muestra la investigación es que hay pocos profesionales reflexivos en las aulas (Nocetti et al., 2020).

Clasificación sobre la práctica reflexiva: tipos, dimensiones, niveles o enfoques de la reflexión

Según la evidencia encontrada en la revisión de la literatura especializada, la reflexión como proceso dentro de una práctica reflexiva, se organiza en: tipos de reflexión (Valli, 1997), dimensiones de la reflexividad (Jay y Johnson, 2002), niveles de reflexión (Larrive, 2008) o enfoques de la reflexividad (Ruffinelli, 2018). Todos estos autores brindan aportes relevantes para la presente investigación.

Tipos de reflexión

Valli (1997) especifica los tipos de reflexión y los denomina:

- **Reflexión técnica:** para llevar a cabo este tipo de reflexión, los docentes modifican su labor docente atendiendo a solicitudes externas a sus intereses académicos. Básicamente, se enfoca en cómo gestiona el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, según solicitudes de sus superiores, y en lo que encuentra a través de investigaciones en el área.
- **Reflexión en y sobre la acción:** parten de lo que sucede en el aula y de las situaciones particulares del individuo para evaluar su desempeño como docente. En este caso, se integran sus creencias sobre la realidad contextualizada, para así consolidar la reflexión.
- **Reflexión deliberativa:** los docentes toman en cuenta diferentes puntos de vista o perspectivas; también evalúan estudios diversos y actualizados para abordar las inquietudes que tienen sobre su trabajo docente.
- **Reflexión personalista:** en este caso, los educadores hacen una introspección sobre sus experiencias docentes, identificando fortalezas y debilidades, para lograr el desarrollo continuo desde la praxis docente.
- **Reflexión crítica:** considera los aspectos sociales, morales y políticos de la educación que influyen en el desarrollo académico del estudiantado, para lograr la equidad e igualdad de oportunidades para todos.

Dimensiones de la reflexividad:

Jay y Johnson (2002) señalan que las definiciones dadas sobre la reflexión desde la postura de Dewey y Schön son válidas para el contexto educativo, pero es necesario ampliar la comprensión de cómo se genera realmente la reflexión. En tal sentido, ellos especifican los procesos intelectuales involucrados. A su vez, señalan los procesos que componen el

pensamiento reflexivo desde los autores clásicos nombrados, los cuales son “descripción de la situación, el descubrimiento y el cuestionamiento de las comprensiones y suposiciones iniciales, y la persistencia, con una actitud de apertura mental, responsabilidad y sinceridad” (p.75). Es decir, que se piensa en el problema, en la situación desconcertante y se reflexiona sobre la creencia implícita que se tiene para poder cambiarla.

Schön (1987) denomina a estas acciones como ciclo de apreciación, acción y reapreciación. Sin embargo, Dewey (2007) refleja que es un proceso que involucra más allá de lo lógico y racional para la resolución de problemas. Por ello, Jay y Johnson (2002) añaden que la reflexión necesita de la intuición, emoción y pasión del docente para reconocer las implicaciones de las creencias, conocimientos y valores con los que trabaja. Ellos definen las siguientes dimensiones de la reflexión:

- **Dimensión descriptiva:** en esta dimensión, se plantea el problema sobre el que se va a reflexionar. Es decir, se identifica esa situación problemática que el individuo no sabe cómo abordar. En este caso, pueden ser las situaciones de aprendizaje que ocurren con los estudiantes con NEE en el aula regular. En esta etapa se hace una descripción oral o escrita de la situación, detallando las partes que la componen y las características que tiene. Se responden preguntas como ¿Qué está pasando?, pero se señalan causas y consecuencias, para entenderlas y mejorarlas, logrando el discernimiento de la información necesaria; luego se refleja lo que se ha pensado sobre esa situación.

Esta reflexión se logra a través de la observación y registro amplio de lo ocurrido en el aula, priorizando los comportamientos de los estudiantes y las interacciones resultantes de las dinámicas experimentadas en el aula.

- **Dimensión comparativa:** acá, se analiza una situación desde varias perspectivas para obtener diferentes interpretaciones de la misma experiencia, coincidiendo con lo que Schön (1987), denomina análisis de marcos. Se puede evidenciar cuando los docentes toman en cuenta las opiniones y el relato de las experiencias de otros individuos involucrados en acto educativo, tales como los estudiantes, familia u otros educadores, enriquecen su comprensión del tema y pueden actuar eficazmente sobre la situación.
- **Dimensión crítica:** en esta última dimensión, el docente examina las creencias, valores y la ética como elementos que influyen la práctica docente, considerando el contexto social, político y moral de la educación. El enfoque radica en el reconocimiento de las desigualdades sociales que enfrenta el sistema educativo y él se posiciona como un agente

de cambio al transformar su práctica docente. Se genera de forma cíclica, porque la persona vuelve a la comprensión del problema constantemente para identificar de qué manera puede desarrollar mejores enfoques educativos, pero cuestionando los valores que tiene para abordarlos y el impacto de sus acciones en el proceso educativo.

Para concluir este apartado, es importante mencionar que la investigadora coincide con la postura de Jiménez et al. (2017), al enfatizar que el surgimiento de una práctica reflexiva debe hacerse de manera intencionada y consciente, pues solo de este modo el docente puede generar transformaciones en su quehacer educativo, tomando en cuenta los aspectos éticos y políticos que atraviesan su labor. Es imperativo que el docente asuma la experiencia vivida desde lo cognitivo y afectivo, ya que esta es la base para la construcción del conocimiento desde la práctica. Finalmente, se precisa poder entender que, a través de este proceso de reflexión constante, él puede estar inmerso en eventos de formación que le permitan aumentar sus saberes, haciendo confluir conocimientos, acción y experiencia.

Niveles de la reflexión

En relación con estos niveles, Larrive (2008) diseñó un instrumento para evaluar a los docentes, tanto en su formación inicial, como durante el ejercicio profesional. Fundamenta su investigación en la dificultad existente para identificar de qué modo está reflexionando el docente, por lo que define unos constructos categorizados por niveles para ubicarlo dependiendo de ciertas características. Aclara que no es un asunto lineal, ya que los docentes pueden reflexionar en varios niveles simultáneamente, adoptando una forma de espiral. Critica la postura de Schön (1987) de la reflexión en la acción, señalando que, si el docente se detiene en el acto a fijar su atención en lo que no le resulta, descuida la interacción de los otros elementos del aula. Los niveles que describe son los que se exponen a continuación:

- **Pre-reflexivo:** el docente reacciona de manera impulsiva a lo que ocurre en el aula, transfiriendo la responsabilidad de lo ocurrido a los estudiantes y no a sus acciones, por lo que no se genera una adaptación a las necesidades presentadas por los estudiantes.
- **Reflexión superficial:** en este caso, el profesional de la educación solo reflexiona en cuanto a las estrategias y métodos utilizados en su clase, obviando si realmente se alcanzan los objetivos planteados. Se asemeja a lo planteado por Jay y Johnson (2002) en la dimensión descriptiva.
- **Reflexión pedagógica:** para indicar que un docente se encuentra en este tipo de reflexión se debe identificar si durante este proceso él se enfoca en los objetivos

educativos, las teorías para comprender y ejecutar la práctica, buscando que coincida lo que sabe y cree con lo que hace en el aula. Concuera con lo señalado en la dimensión comparativa por Jay y Johnson (2002) y la deliberativa de Valli (1997).

- **Reflexión crítica:** el docente se detiene a reflexionar sobre las implicancias morales y éticas de sus actos pedagógicos, examinando sus creencias y limitaciones, desde un punto de vista interno y externo a la práctica. Adopta una postura de autorreflexión, dialogando con él mismo para comprender lo que está ocurriendo, y así generar esa crítica sobre la práctica.

Enfoques de la reflexividad

En la investigación de Ruffinelli (2018) se evidencian los enfoques de la reflexividad, y ella los relaciona con las racionalidades científicas del conocimiento y los denomina racionalidad: técnica, práctica y crítica.

- **Racionalidad técnica:** está asociada al positivismo, porque la resolución de los problemas se alcanza aplicando de forma lineal las teorías derivadas de las investigaciones científicas, acá “la reflexión docente se concibe como una capacidad cognitiva que permite hacer uso de la teoría para dar solución a problemas pedagógicos prácticos” (p. 23).
- **Racionalidad práctica:** está vinculada con la hermenéutica al enfocarse en la interpretación de los significados que las personas le dan a la experiencia. Se basa en los postulados de Schön (1987), quien indica que el saber que se genera parte de la experiencia que se reflexiona, en y sobre la acción, por lo que “se crea conocimiento práctico que permite modificar el repertorio del docente, generar aprendizaje profesional y mejorar con ello la práctica” (Ruffinelli, 2018, p. 22). Entre las dos racionalidades, la autora resalta la existencia de la enseñanza reflexiva, manejada en los espacios de formación inicial docente, en contextos de simulación de la práctica.
- **Racionalidad crítica:** en este apartado señala que la reflexión ocurre a partir de la autonomía y responsabilidad de las personas al realizar autorreflexiones que los lleven a transformar su práctica desde un abordaje social y crítico.

Reflexión colaborativa

Dentro de su investigación, Torres et al. (2020) identifica otra dimensión para estudiar los procesos reflexivos de los docentes. La denomina reflexión institucional y se refiere a aquella que se realiza dentro de los espacios escolares en compañía del colectivo docente. En

este estudio se toma como referente, dado que permite señalar que la reflexión se construye de manera colaborativa, más allá de la que hace el docente de manera individual.

Para que el proceso de reflexión se vincule con la formación docente en educación inclusiva, en los espacios de trabajo colaborativo con otros docentes, se pueden propiciar dinámicas para confrontar ideas, opiniones y generar nuevas experiencias. Echeita y Duck (2008) refieren que:

La colaboración entre pares como medio para crear relaciones de interdependencia positiva y apoyo mutuo, tanto en el aula como fuera de ella; la colaboración entre el profesorado, para hacer frente a la complejidad que supone dar respuesta a la diversidad de características y necesidades del alumnado, al mismo tiempo que asume las responsabilidades por los resultados de aprendizaje de todos y cada uno de ellos o simplemente para observar y analizar conjuntamente las concepciones que subyacen a las propias prácticas; la colaboración entre centros escolares para compartir recursos, ideas o proyectos y la colaboración más amplia con otros agentes y servicios de la comunidad local, son todas ellas, facetas imprescindibles para la tarea de la inclusión (p.7).

Al enlazar estas ideas con la postura de Schön (1987), puede expresarse que, para que en un docente se den prácticas reflexivas, este también puede reflexionar en conjunto con el resto de los docentes de la institución. Por su parte, los directivos deben buscar los espacios para que la reflexión sea posible. Estas dinámicas movilizadoras no pueden estar desligadas de lo que sucede en la práctica educativa.

Queda claro que la reflexión individual, la genera el docente al analizar su práctica, experiencias y emociones como parte de su desarrollo personal. No obstante, la reflexión colaborativa implica el trabajo conjunto con otros docentes para compartir y discutir sobre las experiencias vividas y construir conocimiento desde el diálogo diverso en el grupo. Desde ambos puntos de vista, se construye conocimiento, pero la reflexión colaborativa permite generar un aprendizaje más amplio y contextualizado. Esta experiencia la denominan Padilla y Madueño (2019) como reflexión con pares.

En esa misma línea, Imbernón (2021) refiere que, durante la formación continua del docente en procesos colaborativos y en su espacio de trabajo, es donde se dan situaciones problemáticas reales. Es allí donde es capaz de reflexionar y tomar conciencia de lo que vive en el aula y esto le genera nuevo conocimiento. Por esa razón, categoriza una serie de

características para abordar la formación en la actualidad: se genera en colaboración con otros, no puede ser aislada y amerita que el docente dialogue y comparta sus experiencias. A su vez, determina que debe ser situada, pues los problemas que se estudian han de pertenecer al contexto donde labora el docente; se propician espacios para la reflexión sobre sus teorías, preguntándosele por qué trabaja de esa forma, y pasar de un conocimiento vulgar a uno científico.

Contenido sobre los que reflexionan los docentes

Los profesores reflexivos se enfocan en realizar este proceso sobre varios temas que derivan de las tradiciones históricas en las que se fundamenta la práctica reflexiva (Zeichner, 1993). Este autor señala que, en primer lugar, desde la tradición académica se reflexiona sobre los contenidos de la asignatura y cómo los alumnos se apropian del mismo. En la tradición de eficiencia social se enfoca el proceso de reflexión en el resultado de la aplicación de diversas estrategias para la enseñanza. Por su parte, la tradición desarrollista se enfoca en temas relacionados sobre lo que hacen los alumnos. Para cerrar, la tradición de reconstrucción social permite reflexionar sobre el contexto social y político que está alrededor de ese proceso de enseñanza.

Estos ejes temáticos se relacionan con dos elementos claves y necesarios en el docente: su interior y su exterior. Tanto Ruffinelli (2018), haciendo referencia a varios autores, así como Zeichner (1993), señalan que esa interioridad sobre la que puede reflexionar tiene que ver con el ejercicio de su profesión docente (significados que tiene sobre sus metodologías de trabajo, valores, creencias, preocupaciones) y lo exterior, relacionado con el contexto social donde se ejerce la docencia (sujetos educables, entorno educativo, currículo).

Si los docentes se enfocan en reflexionar sobre los tópicos nombrados, estos pueden ampliar su práctica docente, cuestionarse sobre los objetivos y los valores que guían su trabajo, así como el contexto en el que enseñan. Jay y Johnson (2002) recomiendan que los profesores reflexivos vayan más allá de las simples preguntas sobre si su práctica está funcionando o no, para comprender cómo está funcionando y para quién. También abogan por que los profesores examinen críticamente los valores inherentes a su práctica, así como la manera en que su práctica conducirá al cambio, un compromiso con la calidad y el respeto por las diferencias.

Conocimiento que surge de la reflexión

Luego de transitar todo el proceso de la práctica reflexiva, el docente genera un conocimiento que surge desde su praxis y eso se constituye como parte de su saber

pedagógico. Según Lara-Subiabre et al. (2017) “las reflexiones pedagógicas son el punto de inicio para la construcción de saberes pedagógicos (p. 2)”. Estos investigadores señalan que a partir de la reflexión se puede construir conocimiento y este se ha de fundamentar en el saber hacer, es decir, un conocimiento que se genera en la acción.

Desde estas acciones se reconoce que se puede modificar la práctica a futuro, partiendo de las experiencias vividas y reflexionadas dentro del campo educativo, reformando el conocimiento que se tenía sobre la situación inicial que generó la reflexión. Esto permite, desde los aportes de Zeichner (1993), reconocer que la reflexión tiene un valor que ayuda a minimizar las situaciones problemáticas y de incertidumbre que surgen en el aula.

Es así como Jay y Johnson (2002) expresan que se puede originar conocimiento cuando los profesores pasan por las dimensiones de la reflexión descritas por ellos, coincidiendo en esta afirmación con Ruffinelli (2018), la cual lo define como un saber reflexivo que da paso a una dimensión generativa de conocimiento. Se incuban nuevo conocimiento cuando los profesores atraviesan las dimensiones y reflexionan de manera descriptiva, comparativa y crítica, ya que así obtienen otros puntos de vista y comprenden mejor las situaciones académicas que surgen en su práctica.

El saber académico que surge de la reflexión parte de la idea que el ser humano, en sí mismo, encierra una serie de circunstancias que lo llevan a pensar, sentir y actuar de una manera particular dentro de un contexto social; develar el significado de todo esto, lo conduce a interpretar y comprender sus experiencias, conocer las bases de su saber. Esto es lo que autores como Maffesoli (2004) llaman su “realidad social”. Sin duda, el docente acciona una serie de procedimientos necesarios en el contexto escolar para permitir la construcción del conocimiento de sus estudiantes (aunado a las experiencias familiares y comunitarias), pero, a su vez, él genera conocimiento desde su práctica.

Ese accionar pedagógico ayuda a llevar el conocimiento hacia otro plano. El docente puede ayudar a que ocurra esa trascendencia, entendiendo al ser desde su interioridad. En palabras de Sartré (1993) hay un “trascender del ser hacia lo otro” (p. 29). Justamente, ese otro que cambia a nivel de conciencia, mediante la construcción de nuevo conocimiento, y permite que se active ese saber pedagógico, entendiéndolo como un saber constituido por los conocimientos que emergen de las realidades que están en el contexto, de las interacciones, intereses, valores y creencias de todos los involucrados en ese proceso.

El saber pedagógico está constituido por los conocimientos que el docente construyó en su formación académica y aquellos que surgen de su praxis docente. Esa construcción le permite adquirir valores, actitudes y creencias para ejercer su labor. Precisamente, esto no lo hace solo, hay una interconexión con todos los elementos del sistema social, cultural, político donde está inmerso. Ese saber se permea de todo y el docente lo reestructura dependiendo de esas prácticas que ejecuta y de su experiencia. Es un hecho, que el docente debe formalizar su rol de investigador para que esos conocimientos empíricos se sistematicen. Así lo plantean Estrada et al. (2007) al señalar que ese constructo que se genera a partir de las creencias, a pesar de que es coherente para la persona que lo maneja, en ocasiones no es correcto. Por tanto, para que sea científico debe basarse en teorías formales y consistentes que le brinden soporte a las situaciones experimentadas.

Los procesos reflexivos para identificar las bases de la educación inclusiva.

A partir de lo anterior, se detectan puntos de encuentro entre los autores, los cuales se muestran en este esquema y son los elementos considerados en este estudio:

Tabla 2

Los procesos reflexivos para identificar las bases de la educación inclusiva.

TIPOLOGÍA UTILIZADA	TIPOS DE REFLEXIÓN	DIMENSIONES DE LA REFLEXIVIDAD	NIVELES DE REFLEXIÓN	ENFOQUES DE LA REFLEXIVIDAD
Autores	Valli (1997)	Jay y Johnson (2002)	Larrive (2008)	Ruffinelli (2018)
Clasificación	Reflexión técnica	Descriptiva	Pre-reflexivo	Racionalidad técnica
	Reflexión en y sobre la acción	Comparativa	Reflexión superficial	Racionalidad práctica
	Reflexión deliberativa	Crítica	Reflexión pedagógica	Racionalidad crítica
	Reflexión personalista		Reflexión crítica	
	Reflexión crítica			

En la presente investigación se ha buscado identificar, siguiendo las dimensiones de Jay y Johnson (2002), cómo los profesores sujetos de estudio pasan por esas dimensiones durante la práctica reflexiva descrita por Schön: sobre la acción (antes y después) y en la acción (durante), la cual es asumida desde las posturas de Valli (1997), Larrive (2008) y Ruffinelli (2018).

A partir de la identificación de estas dimensiones en los docentes, se puede señalar si los mismos generan conocimiento desde la acción, ampliando sus saberes pedagógicos, todo esto les ayuda a mejorar su formación docente para fomentar la inclusión educativa.

Tabla 3

Elementos de la reflexión seleccionados para el estudio

PRÁCTICA REFLEXIVA	DIMENSIONES	CONTENIDOS SOBRE LOS QUE REFLEXIONA	CONOCIMIENTO QUE SURGE DE LA REFLEXIÓN
Schön (1987)	Jay y Johnson (2002)	(Jay y Johnson, 2002; Ruffinelli, 2018; Zeichner, 1993)	Saberes pedagógicos
Reflexión sobre la acción: antes y después	Descriptiva	Internos	
Reflexión en la acción: durante	Comparativa	Externos	
Reflexión colaborativa (Torres et al., 2020)	Crítica		

Perspectiva conceptual

Educación Inclusiva

Definición desde diferentes perspectivas

De acuerdo con Rivas (2016), la educación es un proceso que busca humanizar a los sujetos, para que alcancen su máximo potencial, en permanente relación con otros. En tal sentido, el ser humano educable se convierte en una persona capaz de adquirir conocimientos y habilidades a través de los procesos formativos que se dan en la escuela. En ella se reflejan los valores y cimientos necesarios para el funcionamiento social, convirtiéndose en un pilar fundamental para la construcción de una sociedad equitativa y justa. Por tanto, se considera un derecho humano (Organización para las Naciones Unidas [ONU], 1948) al que todo individuo debe acceder para construir las habilidades necesarias que le permitan participar de forma plena en la comunidad, con igualdad de oportunidades y de manera inclusiva. Es por esta razón, que, en los discursos a nivel mundial sobre educación, siguiendo los preceptos de la UNESCO, se destaca la importancia de que esta sea inclusiva y se refleje de manera incuestionable en las relaciones sociales.

La educación inclusiva se aboca a la enseñanza dentro de un entorno educativo democrático, plural, justo y equitativo, partiendo de lo señalado en el programa “Educación para Todos” de la UNESCO (Escudero y Martínez, 2011). Se concibe, como un proceso continuo y dinámico que va más allá de solo realizar ajustes en el aula, ya que se requieren prácticas educativas enfocadas en el bienestar de todos los estudiantes (UNICEF, 2014a), así como un compromiso constante con el desarrollo académico del docente y una reflexión crítica activa en toda la comunidad educativa, con el fin de identificar y superar las barreras que impiden el acceso equitativo a una educación de calidad (UNICEF, 2014d). De este modo, no está limitada a solo el ingreso de los estudiantes en las instituciones educativas, implica cambiar las estructuras, políticas y culturas escolares para responder a la diversidad en todas sus extensiones: física, cognitiva, cultural, social y emocional.

Este concepto de educación inclusiva se ha ampliado en los últimos años, ya que al inicio solo se limitaba a la integración de estudiantes con discapacidad en aulas regulares junto al resto de los alumnos, pero en la actualidad, se presenta como un enfoque de transformación de todo el sistema educativo, que garantice la participación activa y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes, sin excluirlos por las necesidades o condiciones que tengan. Este cambio amerita revisar y modificar el currículo, sus estrategias pedagógicas para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, así como los ambientes académicos para que se aborden las necesidades de todos los estudiantes en un espacio común, fundamentándose en el derecho que tiene todo individuo de acceder a una educación de calidad, y en el desarrollo de un compromiso ético y político de los encargados del sistema educativo, para reducir e incluso eliminar las barreras para el acceso y la participación en ese entorno académico (UNESCO, 2009).

Por ende, el camino hacia una educación inclusiva se ha hecho gradualmente, porque requiere de principios que rijan el desarrollo y cambiar todo el sistema educativo. Estas acciones fundamentales para avanzar, inician con la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990) la cual marcó un hito al indicar que los sistemas educativos deben responder a las necesidades de grupos marginados y vulnerables, como las niñas y niños, los pueblos indígenas, las personas con discapacidad y los refugiados. Más adelante, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, llevada a cabo en Salamanca (UNESCO, 1994) se expresó que las escuelas deben trabajar en un aula común con todos los niños, sin importar las diferencias, por lo se marca el inicio del diseño de programas educativos inclusivos, lo cual es responsabilidad de cada sistema educativo para

respetar las características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje de cada uno, ofreciendo una variedad de alternativas curriculares.

En el Foro Mundial sobre la Educación de Incheon (UNESCO, 2016) se enunciaron propuestas para lograr la inclusión y la equidad como las bases de una educación de calidad. De hecho, desde el Marco de Acción de la Agenda 2030, estas intenciones ocupan el cuarto objetivo para el Desarrollo Sostenible. En dicha agenda se contempla que la educación de calidad se logra cuando todos los individuos construyen conocimientos, desarrollan habilidades y manejan competencias necesarias para desenvolverse efectivamente en la sociedad. También es relevante, que se fomente el valor de la equidad, que permita brindar a todas las personas las mismas oportunidades de aprendizaje, sin discriminación y sin importar las circunstancias que se presenten.

Siguiendo estos planteamientos iniciales, la educación inclusiva debe ser entonces la aspiración de todos los sistemas educativos que se precien de ser coherentes y democráticos, para ofrecer acceso a una educación de calidad, en igualdad de oportunidades a todos los estudiantes, porque así está prescrito en los acuerdos internacionales ya mencionados.

En este orden de ideas, Arnaíz (2019) señala que con la educación inclusiva se pretende eliminar barreras y la opresión a la que se enfrentan muchos estudiantes. Coincide con Infante (2010) quien, además, plantea que la inclusión se maneja como un proceso para abordar las situaciones de exclusión que se dan en el sistema escolar y ver cómo estas se convierten en desafíos para la formación de los profesores. Con este enfoque educativo, se deben poner los valores inclusivos en acción, los cuales son: ver a todos los estudiantes con igual valor, apoyarlos e incrementar su participación en los ámbitos correspondientes, reduciendo así las barreras existentes para acceder al aprendizaje.

Dentro de las dinámicas educativas, la inclusión es una actitud, fundamentada en un sistema de valores y creencias concebidas para apoyar a los alumnos en sus cualidades y necesidades, para que puedan alcanzar el éxito (Arnaíz, 2019; Booth y Ainscow, 2015). Estos autores también indican la necesidad de reestructurar todo el sistema educativo en cuanto a políticas públicas, para responder a todos por igual. A su vez, insisten en que se debe observar que en la diferencia hay conocimientos útiles para el desarrollo de la sociedad, reconociendo el derecho de los estudiantes a una educación de calidad en su entorno, fomentando relaciones enriquecedoras entre las escuelas y las comunidades.

De este modo, se coincide con Echeita y Ainscow (2011), quienes plantean la existencia de cuatro elementos claves y necesarios para comprender a la educación inclusiva: 1) entenderla como un proceso que busca las mejores maneras de responder a la diversidad; 2) comprender la idea que la inclusión aboga por la participación y el éxito de todos los estudiantes; 3) eliminar las barreras que impiden el ejercicio del derecho a la educación inclusiva y 4) centrar la inclusión en aquellos seres humanos propensos a estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar.

En atención a lo anterior, trabajar en el desarrollo de la educación inclusiva, va más allá de la empatía hacia la diversidad, del reconocimiento de las diferencias en el discurso y de acciones inclusivas, fragmentadas o desconocidas por la sociedad. Por el contrario, la inclusión en la práctica pedagógica, remite a la articulación de procesos dinámicos y reflexivos que posibiliten el acompañamiento en el proceso de aprendizaje para que los estudiantes alcancen el mejor nivel de desarrollo social, educativo e intelectual posible.

Es innegable que conceptualizar la educación inclusiva resulta una tarea compleja y multidimensional, ya que visibiliza, por un lado, las barreras de índole cultural, económica y social a nivel gubernamental, y por otro, las limitaciones formativas del docente, así como los desajustes en cuanto a los valores, creencias o representaciones que este tiene sobre lo que es la inclusión. De ahí, que transitar de la teoría a la puesta en escena de acciones coordinadas en materia de educación inclusiva es todo un reto.

Por esta razón, Escudero y Martínez (2011) demarcan varios factores que intervienen en la ejecución de la educación inclusiva, a los cuales han catalogado como: ideológicos y éticos; políticos y económicos; curricular en torno a la enseñanza, el aprendizaje y el profesorado. El aspecto ideológico y ético, enfatiza la idea que la educación es un derecho humano que se les garantiza a todas las personas, sin ninguna discriminación. Es común que a quienes se les priva del derecho a la educación estén en condición de pobreza extrema, hagan parte de las minorías étnicas o religiosas, sean personas con NEE, personas talentosas, así como aquellas personas en situación de desventaja económica, de salud, social o cultural.

En torno a los aspectos políticos y económicos, estos se hacen palpables en las decisiones que se toman desde las estructuras de poder y cómo esto afecta a las escuelas, cuando se realiza el agrupamiento de alumnos o se impulsan nuevos programas. Se visibilizan también cuando se lucha contra el fracaso y la deserción escolar. Es por eso, que los centros y los profesores son agentes políticos, ya que ellos deciden, desde sus posibilidades, sobre los

contenidos curriculares que se van a enseñar, la forma de evaluarlos y las consecuencias que se derivan de esas decisiones en la vida de los estudiantes y sus familias.

En cuanto a la administración de la educación inclusiva, los autores exponen que el derecho a la educación exige la autonomía y responsabilidad de los centros y la determinación de su personal para ejercerlas, así como para permitir que los estudiantes permanezcan en ellas y se dé una reestructuración de todo el sistema. A nivel curricular, es necesario promover un proceso de enseñanza y aprendizaje enmarcado en un programa educativo que le otorgue prioridad a los valores y principios incluyentes, con docentes que se aboquen a ello, dándole cabida a los distintos estilos de aprendizaje.

En este sentido, es necesario y pertinente aclarar la diferencia entre la educación inclusiva y la educación integradora. Ambos se mencionan teóricamente, de manera similar, aunque en la práctica, no son equivalentes.

La integración como proceso educativo, se define como la ubicación de los estudiantes con NEE en aulas convencionales, con adaptaciones individuales para que pueda participar en el entorno. Sin embargo, estos apoyos requieren que el estudiante se adapte al sistema y no se genere una dinámica cambiante, del medio hacia él, como sujeto de derecho, partiendo del conocimiento de especialistas para diagnosticar y apoyarlo académicamente. A diferencia de ello, como ya se ha reflejado, la educación inclusiva requiere una transformación completa de la cultura escolar, las políticas y las metodologías de enseñanza, destacando que la respuesta a la diversidad debe estar en el propio sistema educativo. La inclusión involucra cambios en la escuela para eliminar barreras y promover ambientes de aprendizaje flexibles, con estrategias colaborativas y la participación activa de todos los integrantes de la comunidad educativa. Su objetivo es valorar al estudiante, independientemente de sus características, garantizando la equidad e igualdad de oportunidades.

Mientras que en la integración solo se generan situaciones para que el estudiante sea admitido en una escuela, no siempre participa en ella, por lo que la inclusión busca garantizar la pertenencia dentro de ese ambiente escolar. En la práctica, muchas veces el sistema educativo enfrenta retos para pasar de la presencia del estudiante en el aula a su participación en la misma, lo que evidencia la necesidad de modificar prácticas, estructuras y políticas para que la educación sea realmente para todos. Toda esta diferenciación apunta a reconocer que la diversidad es natural en el funcionamiento educativo, por lo que se debe asegurar la participación equitativa de todos.

En este orden de ideas, se presentan las diferencias puntuales a partir de la revisión de diferentes aportes de investigadores en el área sobre ambos procesos.

Tabla 4

Diferencia entre integración educativa e inclusión educativa

ASPECTO	INTEGRACIÓN EDUCATIVA	INCLUSIÓN EDUCATIVA
Foco principal	Integrar el estudiante con necesidades especiales al sistema educativo existente (UNICEF, 2014a). Se centra en las limitaciones del estudiante (Arnaíz, 2000)	Incluir en el sistema escolar a toda la diversidad de estudiantes (UNICEF, 2014a). Se centra en las capacidades del estudiante (Arnaíz, 2000)
Derecho	Se defiende el derecho a la educación de las personas con discapacidad (Salas y Moreno, 2020)	Se defiende el derecho a la educación de toda la diversidad de individuos independientemente de su condición (Salas y Moreno, 2020)
Ayuda	Beneficia solo a los estudiantes con necesidades especiales al ser integrados (Escribano y Martínez, 2013)	Beneficia a toda la diversidad de estudiantes (Escribano y Martínez, 2013)
Responsabilidad	Los especialistas buscan la integración del estudiante y él busca encajar en la escuela (UNICEF, 2014a)	Toda la comunidad educativa asume el compromiso de transformación para recibir a todos los estudiantes (UNICEF, 2014a)
Origen de la dificultad	Se atribuye al estudiante (Booth y Ainscow, 2015)	Se atribuye a las barreras para acceder y participar en el sistema educativo (Booth y Ainscow, 2015)
Adaptaciones	Se realizan adaptaciones Individuales y específicas para cada alumno con NEE, haciendo algunos ajustes (Salas y Moreno, 2020)	Se realizan modificaciones amplias desde el inicio en prácticas, currículo y entorno educativo para todos los estudiantes (Salas y Moreno, 2020)
Currículo	Es rígido, con pocos cambios para casos específicos (Echeita y Ainscow, 2011) Programa para el estudiante (Escribano y Martínez, 2013)	Flexible y diseñado desde el inicio para responder a diversas necesidades (Echeita y Ainscow, 2011) Estrategias para el docente (Escribano y Martínez, 2013)
Participación	El estudiante puede estar presente, pero no siempre participar plenamente (Escribano y Martínez, 2013)	Todos los estudiantes participan de forma activa y significativa en el aula de clases (Escribano y Martínez, 2013)
Interacción social	Puede ocurrir de forma limitada y aislada (Escribano y Martínez, 2013)	Se promueve continuamente la interacción y cooperación entre todos los estudiantes (Escribano y Martínez, 2013)
Sentido de pertenencia	El estudiante puede sentirse aceptado parcialmente. Tienen un rol pasivo (Escribano y Martínez, 2013)	Todos los estudiantes sienten que forman parte integral de la escuela. Tienen un rol activo (Escribano y Martínez, 2013)

Desde el punto de vista de Paul (2019), existen tres diferencias delimitadas hacia la perspectiva de derecho, de política y de ética, desde la óptica que se tome a la educación integradora e inclusiva, lo que determina su accionar dentro del ámbito educativo. Inicialmente, señala que, la perspectiva de derecho relaciona los aspectos epistemológicos y metodológicos con los que la escuela, así como el docente, miren el proceso educativo y tome las decisiones pertinentes sobre la educación que ofrecerán a sus estudiantes.

En los aspectos epistemológicos, existen diferencias marcadas a nivel conceptual de lo que implica cada una. La integración se considera como una visión que cuestionó la separación entre la escuela común y la especial trabajando con líneas pedagógicas paralelas, sin embargo, no se transformó el sistema y se trabaja en conjunto dentro de una misma escuela segregando a los estudiantes con NEE al trabajo aislado con docentes especialistas. Por su parte, la inclusión se considera como una visión superadora de la integración, que asume la transformación del sistema educativo y aborda las necesidades educativas de todos, sean NEE o no, al incluir a toda la diversidad del alumnado, promover la participación activa de todos, y reconocer el derecho a la educación que poseen.

Metodológicamente, las estrategias usadas desde ambos enfoques también diferencian el trabajo que se realiza. En la educación integradora, el diagnóstico de capacidades y competencias del estudiante, es necesario para decidir la intervención pedagógica a utilizar. La atención educativa se concentra en el estudiante con una deficiencia, (sujeto deficitario) al que se le diseña una intervención particular, y no hay un gran énfasis en las necesidades educativas del resto del grupo, al cual se considera y se trabaja desde la homogeneidad. En contraparte, la educación inclusiva, considera al estudiante como un sujeto de derecho a una educación de calidad, por lo que las intervenciones educativas se hacen para atender a toda la diversidad de estudiantes, al valorar la heterogeneidad del grupo y no solo a una parte de ellos.

Seguidamente, la diferencia en la perspectiva de la política educativa, señala que la clave para la educación inclusiva está en la reestructuración del sistema educativo, el cual requiere responder a las características de todos los estudiantes e incluir a todos los excluidos del sistema educativo. Sin embargo, desde la visión integradora, como ya se ha planteado, no se modificó la estructura, solo se incorporaron los estudiantes de la escuela especial en el aula común, considerando que es un privilegio estar presente allí y no, como realmente es, un derecho de participar en ese contexto. Finalmente, la perspectiva ética, se enfoca en la actitud necesaria con la que se aborde la diversidad de los estudiantes en el aula, mediadas por el diseño de prácticas pedagógicas de calidad para todos, un lenguaje ético que valore al

estudiante y le ofrezca un lugar óptimo dentro del entorno educativo que le permita existir plenamente. Por lo que en la educación inclusiva se requiere pasar de una actitud que tiende a ver al estudiante desde un enfoque médico, que se realiza en muchos casos en la educación integradora, a una actitud positiva de valoración a lo diverso.

Principios de la Educación Inclusiva

Luego de explicar todo el proceso de conceptualización de la educación inclusiva a partir desde diferentes perspectivas de autores y de organismos internacionales, así como su diferencia con el proceso de integración, es pertinente describir los principios que la sustentan, ya que estos no solo abarcan las definiciones discutidas previamente, sino que permean la base sobre la cual se deben formular las políticas, prácticas y culturas escolares para la misma. En este sentido, la educación inclusiva es el principio clave para construir un sistema educativo que promueva los derechos humanos, evite la discriminación, apoye la diversidad y promueva la participación completa de todas las personas, así como la eliminación de barreras que dificultan el aprendizaje y la integración social. Por esta razón, desde este enfoque se reconoce y respeta las diferencias, considerándolas como parte importante y enriquecedora del proceso educativo, para el logro de una educación de calidad que responda a la diversidad humana y promueva sociedades justas. Todos estos preceptos requieren un compromiso ético y político para su implementación (UNICEF, 2014a).

También se enfatiza que se extiende como ejercicio de derecho para la dignidad de las personas, a lo largo de toda su vida, por lo que es un proceso continuo para desarrollarse en varios entornos, como el hogar, escuela y comunidad, por lo que se reconoce la importancia de la interacción social y cultural en el desarrollo integral del individuo, promoviendo la inclusión desde una perspectiva holística. Específicamente, según lo señalado por la UNESCO (2021b)

La educación inclusiva se fundamenta en principios como la equidad, la igualdad de oportunidades, el acceso sin distinciones ni privilegios y la atención a las necesidades educativas como elementos centrales del desarrollo; por tanto, se imparte gratuitamente y se definen acciones para garantizar el derecho de todos los ciudadanos, sin distinción ni privilegio, a los primeros niveles de educación (preescolar o inicial y primaria o básica, e inclusive secundaria o bachillerato). (p. 11)

Por esta razón, estos principios se sustentan en valores como la equidad, la participación activa, la valoración de la diversidad, la flexibilidad pedagógica, y la colaboración (Booth y Ainscow, 2015). A partir de todos los autores citados, se define que:

- La equidad se relaciona con la eliminación de barreras para el aprendizaje y desarrollo del individuo, ofreciendo lo que cada uno necesita para aprender, respetando su singularidad, y evitando tratar a todos los estudiantes por igual, ya que se debe identificar las necesidades específicas de cada uno y responder a ellas, para así ofrecerles igualdad de oportunidades en el aprendizaje.
- Valorar la diversidad, implica que se deben reconocer y respetar las diferencias individuales a nivel cognitivo, físico, pedagógico, cultural, social o económicas, reconociendo que estas diferencias no son obstáculos ni motivos para la exclusión, sino oportunidades para crecer dentro del sistema educativo. Con estas acciones se busca actuar en contra de la discriminación y promover la participación activa de todos los individuos, fortaleciendo así su sistema de pertenencia en ese contexto formativo. .
- Ofrecer iguales oportunidades a todos los estudiantes, garantiza que puedan tener éxito académico y participar activamente en el contexto educativo en el que está inmerso, contribuyendo al aula, y expresándose para ser escuchados como todos los demás. La participación activa requiere la existencia de un currículo común para todos que se base en la enseñanza diferenciada, con un modelo educativo inclusivo y centrado en el niño, que atienda las distintas necesidades de cada alumno.
- La flexibilidad pedagógica, se sustenta en la transformación de estructuras, culturas y prácticas educativas, así como de la sociedad en su conjunto; para adaptarse a las características y necesidades del grupo, lo cual es necesario para responder a la heterogeneidad del alumnado y garantizar el aprendizaje efectivo de todos, reconociendo que no es el estudiante que se debe adaptar a un sistema rígido e inflexible que lo excluya de ese entorno. Esto necesita trabajarse como un proceso dinámico que se adapta a las particularidades específicas de cada contexto, para que se trabaje con una postura pertinente, lo que implica que la educación inclusiva no se trabaja con recetas de métodos efectivos.
- La colaboración se plantea como el trabajo en equipo entre docentes, familia y comunidad, con el fin único de atender las necesidades educativas para el desarrollo integral del estudiante.

Causas que impiden el desarrollo de la Educación Inclusiva

Los argumentos desarrollados hasta ahora en torno a la educación inclusiva, necesitan de la transformación del sistema educativo, a nivel de funcionamiento y estructura. Sin duda,

esta es una tarea difícil. Todos los gobiernos trabajan en ello, pero se necesitan cambios de índole políticos, sociales y económicos para su ejecución. Diferentes estudios (Ainscow, 2019; Blanco y Duck, 2019; Cruz, 2019; Duck et al., 2019; Fernández-Blázquez y Echeita, 2022; UNESCO, 2021a) plantean que después de más de 25 años del encuentro de Salamanca hay progresos positivos en muchos países, pero también se observan espacios de desigualdad en la educación, con cambios minúsculos respecto a la inclusión.

Estos datos se encuentran en el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo emanado por la UNESCO (2020a). En este documento también se describen experiencias de algunos países o comunidades con éxito en procesos educativos inclusivos, al fomentar el trabajo colaborativo entre docentes, aplicar el DUA, no parcializar el currículo, sensibilizar a la comunidad y fomentar valores en la sociedad. Estas vivencias se han identificado, por ejemplo, en países como Canadá, Chile, o Finlandia, en los cuales, con las acciones nombradas, contribuyen de manera fehaciente a desaparecer el estigma que viven los niños y adolescentes con NEE.

Pese a las buenas intenciones de las acciones inclusivas por parte de gobiernos y entes oficiales, es necesario decir que el fracaso es una situación recurrente. Entre las razones por las que la educación inclusiva no logra vincularse con éxito como política de Estado, se tienen las siguientes:

- Los gobiernos no enfocan sus leyes para lograr la educación inclusiva, no hacen un cambio sustancial desde su configuración interna que se refleje en su sistema de valores. En tal sentido, solo se observan cambios organizativos.
- La tendencia a la confusión de los conceptos de educación especial y educación inclusiva porque se asemejan. Ante ello, hay que dejar claro que la educación especial se centra en estudiantes y sus NEE, mientras que la educación inclusiva se centra en minimizar las barreras que impiden que todos accedan al conocimiento con equidad, respeto y comprensión. Ocampo (2021) menciona que se asocian ambos términos como si coexistieran en la definición; agrega, que sus fundamentos epistemológicos son distintos: la educación especial es una forma de inclusión, pero la inclusión no es una forma de educación especial.
- Falta de inversión y seguimiento de los programas inclusivos. Las acciones aisladas y con limitado acceso a recursos económicos, difícilmente, van a ocasionar cambios positivos en la inclusión. Es necesario el financiamiento para propender hacia la actualización

docente, la dotación de las escuelas y la adecuación de espacios sociales y escolares para fomentar la participación igualitaria de los estudiantes.

- Ausencia de una formación docente que facilite el abordaje de la diversidad en las aulas, como pieza clave en la educación inclusiva. En este punto, se reitera la necesidad de facilitar oportunidades de formación a todos y convertirlos en agentes de cambio. Oliveira (2012) indica que el proceso de inclusión depende de la formación de los docentes, ya que es necesario que se dé una participación más activa de ellos para que esté nuevo modelo educativo avance. Coinciden con esta postura, Echeita y Ainscow (2011) al decir que, si no se dan cambios en cuestiones clave como el currículo y la formación de los docentes, los progresos en esta materia no serán consistentes.

Las causas antes mencionadas dan cuenta de por qué la educación inclusiva no ha sido exitosa en todos los contextos. Venezuela, como país, no escapa de esta realidad.

Con relación a la primera causa, el Estado venezolano ha suscrito todas las declaraciones, convenios, y acuerdos internacionales dedicados al logro de la inclusión, sin embargo, las políticas inclusivas van generándose a un ritmo lento, superadas por las necesidades reales de los entornos escolares. Debido a ello, al revisar la política educativa específica para abordar la diversidad del alumnado en el país, entre ellos a los estudiantes con NEE, se encuentra el documento de Conceptualización de la Política Educativa para la Educación Especial (MPPE, 2017), la cual devela varios aspectos a discutir. En este documento, solo se enuncia el término de inclusión educativa (no el de educación inclusiva) como parte de una visión prospectiva que creará condiciones favorables para la inclusión e integración del estudiantado con NEE en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, por lo que solo son un conjunto de medidas o ajustes que se deben hacer, vinculando los servicios de apoyo de la modalidad de Educación Especial en las aulas regulares.

Partiendo de la literatura analizada, se infiere, inicialmente, que estas características aluden al proceso de integración, más que al de inclusión, los cuales tienen diferencias marcadas entre ellos. A su vez, el uso del término de inclusión educativa en el documento, difiere de la definición real de educación inclusiva. Aunque ambos términos son usados indistintamente, según los intereses de quien investiga en esta área, es necesario aclarar, que la inclusión educativa, a veces solo se refiere, según el contexto que se utilice, únicamente al proceso de incluir o incorporar a la persona al sistema educativo, pero en ese camino, se puede realizar prácticas contrarias a la inclusión (Martínez López, 2022; Sancha et al., 2023).

Esa ambigüedad conceptual de la conceptualización emanada en el 2017, por el MPPE, pareciera ser superada en la nueva conceptualización recién publicada (MPPE, 2025), en la cual, si se hace referencia directa a la educación inclusiva como derecho, compartiendo la definición usada en el estudio por la UNESCO. Específicamente, esta confusión terminológica, se expone en la segunda causa señalada previamente por la UNESCO (2020a), la cual también es reflejada en los diferentes estudios realizados en el ámbito nacional por Martínez López (2022), Rivero (2019) y Rojas (2017), de los cuales, emerge el desconocimiento de la definición real de la educación inclusiva.

De este modo, se evidencia que erróneamente se asemeja la educación especial (aquella dedicada exclusivamente a la atención educativa de las personas con NEE en aulas separadas del espacio regular) como sinónimo de educación inclusiva, destacando que, aunque desde las dos posturas se busca garantizar el derecho a la educación de estos individuos, sus fundamentos son completamente distintos (Ocampo, 2021).

La educación inclusiva se enfoca en el abordaje de toda la diversidad de estudiantes en un aula común. Desde la mirada de Anijovich (2014) trabajar desde este enfoque implica cambiar la función homogeneizadora de la escuela, trabajar con ritmos de aprendizaje diferenciados, modificar horarios, tareas, entender que la diferencia es algo inherente al ser humano y, como cada ser es único biológica, física y psicológicamente, la educación debe centrarse en valorar y respetar la singularidad de cada uno y el derecho universal a la educación. Por esta razón, no solo se busca la atención educativa de las personas con NEE, aunque el foco del estudio solo sea este grupo. Este es un enfoque que beneficia a todos los estudiantes y busca mejorar el sistema educativo en su conjunto.

La vinculación entre la educación especial y la educación inclusiva, se genera porque ambas buscan alcanzar la atención educativa de los estudiantes con NEE, desde diferentes espacios y enfoques. Específicamente, en Venezuela, las personas con NEE, son abordadas dentro de la modalidad de la Educación Especial, ya que esta tiene por objetivo atender a los niños y jóvenes que, en atención a sus propias características, no se adaptan a los programas curriculares del resto del sistema educativo, razón por la cual reciben atención diferenciada y con métodos de enseñanza específicos. Sin embargo, en los espacios de la educación regular, también están escolarizados algunos de estos individuos. La atención educativa desde esta modalidad, en muchos casos, se hace ofreciendo apoyo en clases individuales, escuelas separadas para personas con iguales necesidades, abordando a estos estudiantes en entornos y actividades adaptadas, con docentes especializados y recursos estratégicos, encontrando

limitaciones a nivel social, emocional, académico y económico para su implementación. (UNESCO, 2005).

Por otro lado, los procesos inclusivos, también están dirigidos hacia los estudiantes con NEE, pero desde la visión que forman parte de la diversidad del alumnado, y no están aislados de ellos. Es así como, la educación inclusiva nace para dar respuesta a las continuas limitaciones de la educación especial y la integración, así como para ofrecer una educación de calidad para todos en entornos comunes, sin menospreciar el trabajo que se ha hecho desde este enfoque integrador de la educación especial. El proceso de integración, parte de la inserción de estudiantes con estas condiciones, sin cambiar el sistema, solo adaptando una parte del entorno; sin embargo, la educación inclusiva busca transformar a toda la cultura, política y práctica educativa para abordar a todos los estudiantes, no solo a los que tienen discapacidad, reconociendo que la organización escolar es la causante de muchas barreras para el logro del aprendizaje (Booth y Ainscow, 2015; UNICEF, 2014a).

Partiendo de esta diferenciación, es necesario aclarar que los documentos oficiales en el país, visibilizaban a la educación de las personas con NEE, en las aulas de educación especial (Ministerio de Educación [ME], 1997) con la mirada hacia la educación inclusiva en aulas regulares (MPPE, 2017a). Debido a ello, se hace necesario explicitar como cada una se ha permeado dentro del sistema educativo para lograr el fin último: la educación inclusiva.

Cronológicamente, la atención educativa de los estudiantes con NEE, desde la educación especial, según las consideraciones de Rubiano y Lozada (2015), pasa por un proceso histórico que se inició con un modelo asistencial que hablaba de minusvalía y se consideraba como un problema de salud, por lo que se buscaban soluciones a través de diagnósticos médicos o psicológicos.

Desde los aportes de estos autores, es posible identificar que, en el año 1976, y con la intención de hacer valer los derechos humanos, se pasó a la creación de instituciones educativas de atención y de formación a docentes que ayudaran a estas personas, formulando un primer documento con todas las conceptualizaciones y políticas de esta modalidad. El trabajo estuvo centrado en un modelo psicopedagógico de atención individualizada. Surgen de este documento las áreas de atención: autismo, retardo mental, impedimentos físicos, talento, dificultades de aprendizaje, deficiencias auditivas y visuales. En función de las áreas, son creados los programas de apoyo: prevención y atención integral temprana, lenguaje, educación y trabajo e integración social.

Todos estos preceptos se elaboraron según una fundamentación filosófica que promovió varios principios: a) democratización: todos tienen derecho a ingresar al sistema educativo y recibir una educación de calidad; b) modernización: actualización constante en cuanto al área y avances ajustados a los cambios sociales. De este principio se derivaron dos más: c) prevención e intervención temprana: atención a las necesidades en el tiempo oportuno; d) normalización: diseño de situaciones de aprendizaje y de vida social lo más reales posible y e) integración: posibilidad de desarrollar sus potencialidades y aptitudes como participantes activos de la vida en comunidad.

Luego de la promulgación de los principios del ME (1996a) se decreta entonces la Resolución 2005, contentiva de las normas para el ingreso y permanencia de los alumnos con NEE en los planteles públicos y privados de los niveles Preescolar, Básica, Media Diversificada y Profesional. A su vez, el ME (1997), elabora los documentos de conceptualización y políticas de cada una de las áreas y programas, con el fin de respetar la diversidad y garantizar el acceso a una educación integral, ya fundamentada en un marco legal de carácter oficial. Estos lineamientos examinaron la atención a las personas desde el momento de su nacimiento hasta la adultez, para desarrollar así la integración social y las habilidades académicas.

Para el año, 2003, se concibe un modelo Integral Humanístico Social, fundamentado en la política de la educación especial, respetando la diversidad. Sin embargo, a todos estos programas, modelos y orientaciones, no se les hizo un seguimiento formal, por lo que no hubo cambios en su estructura, y en muchos casos, no se garantizó el acceso a la educación de calidad (Carmona y Rodríguez, 2017). Por esta razón, el MPPE (2012) escribe un documento de transformación curricular de la modalidad de Educación Especial, el cual se paralizó hasta que el MPPE (2017a) emana una nueva conceptualización para esta modalidad. Es a través de estas iniciativas que se busca generar una transición hacia la escuela inclusiva, para que a todos los estudiantes se les enseña a convivir y respetar la diversidad y se les dé la oportunidad de conocer cómo dentro de las diferencias se descubren afinidades y talentos.

La conceptualización de la modalidad de educación especial (MPPE, 2017a) buscaba la atención educativa de la población con NEE, orientándola a través de diversas estrategias y acciones que garanticen su acceso, permanencia y éxito en el sistema educativo, así como su participación activa en la sociedad. Desde esta política educativa, se utiliza el término NEE, “fundamentados en un enfoque educativo del desarrollo de la persona, partiendo de sus potencialidades y condiciones que le hacen diferente” (MPPE, 2017a, p. 43).

En esta conceptualización, se plantea el uso del Modelo de Atención Educativa Integral, el cual concibe a la diversidad del estudiantado, desde un enfoque biopsicosocial individual, reconociendo a la persona desde las potencialidades que tiene, así como valorando sus ritmos y estilos de aprendizaje. Todo este proceso se trabaja de manera corresponsable entre familia, escuela y comunidad. Hay que resaltar que el énfasis del trabajo está centrado siempre hacia las personas con discapacidad, aunque desde los lineamientos internacionales se avale que la educación inclusiva es para todos. Es así como, con este modelo de atención educativa, se trabaja con una mirada hacia la inclusión, para potenciar y trabajar con las fortalezas de los estudiantes y no en función de sus limitaciones. Pese a ello, hasta el momento actual la atención educativa de los estudiantes con NEE se ha trabajado, en su mayoría, desde las aulas de la educación especial, con una vinculación en aulas regulares un poco compleja, lo que motivo a la realización de este estudio.

Esta situación se atribuye a la escasa formación docente en educación inclusiva, una causa que la UNESCO (2020a) identifica como un obstáculo clave para el desarrollo de una educación inclusiva. Salas y Moreno (2020) consideran que la falta de docentes preparados para la atención de la diversidad, aunado a instituciones educativas inadecuadas y con barreras tanto actitudinales como físicas, así como la confusión en los lineamientos emanados desde el órgano educativo central para la puesta en práctica de la educación inclusiva, no permite el paso a la operatividad de estos principios para alcanzar la educación de calidad. Debido a estas consideraciones, la formación docente se sigue ratificando como pieza clave en este proceso de inclusión.

Sin embargo, al finalizar esta investigación, se ha promulgado desde el MPPE (2025) un documento denominado Concreción de la Política Educativa de la Modalidad de la Educación Especial, para iniciar su implementación en el nuevo año escolar 2025-2026, en el cual se establece que:

La educación especial debe dejar de ser un sistema segregado y apartado de la educación regular, y trabajar por una educación inclusiva y equitativa para todas las personas, independientemente de sus habilidades y necesidades. Esto implica no solo brindar apoyos individualizados a las personas con algún tipo de discapacidad o neurodivergencia que generen o no necesidades educativas, sino también flexibilizar el currículo y los métodos de enseñanza y evaluación para garantizar una educación accesible y significativa para todas y todos. (p. 21)

Siguiendo estos lineamientos, se precisa que la educación especial, no puede desligarse y aislarse de la educación regular, porque la visión actual de la educación (UNESCO, 2015) se fundamenta en la valoración y respeto de toda la diversidad del ser humano, para garantizarle igualdad de oportunidades en espacios no segregadores, que sean realmente inclusivos. Por esta razón, se plantea ahora que la educación especial tenga un carácter de transversalidad en todo el sistema educativo, para que así, este sea más inclusivo y equitativo, reconociendo la singularidad de cada estudiante, así como sus estilos y ritmos de aprendizaje.

Este nuevo documento de la política educativa, parte de un enfoque socio-crítico que objeta la concepción tradicional de la educación especial enfocada en la discapacidad. Como la discapacidad se considera una construcción social del entorno, el cual es el que genera las barreras para la participación, si se sigue separando el enfoque de la educación especial de las aulas comunes, se promueve esta barrera de exclusión y desigualdad social, reproduciendo espacios segregadores. Trabajar de manera conjunta, ayuda a fomentar culturas, políticas y prácticas inclusivas que reconozcan la diversidad como un valor, y se promueva una pedagogía flexible, colaborativa y abierta.

De este modo, es necesario resaltar que en dicho documento se utiliza la definición de la educación inclusiva definida por la UNESCO (2005), que coincide con lo desarrollado hasta ahora en esta investigación, ya que se resalta que no se trata de solo la presencia en las aulas de los estudiantes con estas condiciones, sino de garantizar su participación plena y significativa en toda la cultura escolar. A su vez, en la terminología usada, se resalta la denominación neurodivergencia, ya que busca explícitamente reconocer la diversidad de las personas, a diferencia de las conceptualizaciones anteriores que asume otros términos.

Más allá de las palabras que se adopten, lo que buscan es el “reconocimiento a la diversidad, que supone conocer y comprender a cada uno de nuestros estudiantes y buscar las estrategias que satisfagan todas y cada una de sus necesidades” (MPPE, 2025, p.15). Específicamente, se utiliza el término “personas con algún tipo de discapacidad o neurodivergencia que generen o no necesidades educativas en los entornos escolares” (MPPE, 2025, p.6).

La inclusión se considera como un asunto de derecho, por ello reafirman como necesario, la formación de los docentes en la implementación de estrategias de enseñanza flexibles que valoren, reconozca y se respeten las singularidades y potencialidades de cada individuo, en un entorno escolar adecuado a sus particularidades, obteniendo los apoyos

pertinentes. Para ese proceso de formación necesario, denominado por el ministerio “como un enorme encargo social para los docentes”, vincula a la recién creada Universidad Nacional Experimental del Magisterio (UNEM) y a la Dirección General de Educación Especial para formar a los docentes en recursos que le permitan alcanzar el saber, el saber hacer y el saber ser en su actuación profesional, con estos escolares.

Desde esta perspectiva, como investigadora en esta área, se asume que la relevancia y urgencia, con el que se aborde desde el MPPE como órgano competente en materia educativa, la formación de los docentes, validará la funcionalidad de esta política educativa recién compartida con los educadores en el país, esperando que no se repitan patrones históricos de resistencia y rechazo al cambio, por decisiones tomadas sin la formación pertinente del profesorado. Se necesita que todo el sistema educativo comprenda que cada estudiante es diferente y en lo diverso, está la riqueza del ser humano.

Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales

Es indispensable definir la discapacidad y las NEE, debido a que el grupo de estudio está delimitado en esta arista de lo que implica la diversidad de personas en el contexto educativo.

La discapacidad, desde lo planteado por la Organización Mundial para la Salud (OMS, 2011) en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), se define como un concepto complejo, dinámico y multidimensional, que surge de la interacción entre las condiciones de salud de una persona y los factores contextuales personales y ambientales. No es una característica innata al individuo, sino una realidad que se genera cuando las barreras sociales, físicas y actitudinales limitan su capacidad para realizar actividades y participar completamente en la sociedad.

Desde la visión de Illán (2016) la discapacidad no se genera por las condiciones físicas e internas del individuo, son los ámbitos social y educativo los que inciden en esa condición. Estas ideas son afines con lo planteado por Padilla (2010), quien puntualiza que es una condición diversa y compleja de interacción entre todos los aspectos físicos, psicológicos y sociales del individuo. Por ello, se requiere que, en el ámbito educativo, el docente mire al estudiante desde su integridad bio-psico-social-espiritual, lo cual le ayudará a entender que la diferencia es lo que lo hace humano, le da la oportunidad de convivir con el otro, respetarlo y comprender que no hay una sola forma de relacionarse y aprender (Perdomo, 2019).

Siguiendo este punto de vista, la discapacidad se mira entonces desde un enfoque bio-psicosocial que reconoce tanto las dificultades derivadas de la condición de salud como la influencia determinante del entorno, por lo que su abordaje demanda la eliminación de barreras para lograr la inclusión y la igualdad de oportunidades. Por ende, implica una modificación de las condiciones regulares de adaptación y participación en entornos sociales y escolares para que las personas puedan hacer parte de esos contextos. Para Prado y González (2024), se describe como una condición física, mental, intelectual o sensorial que incide en la capacidad de una persona para realizar sus actividades diarias, pero esta situación no define completamente a una persona, forma parte de su identidad, misma que también tiene talentos y habilidades que se deben reconocer.

Con base en los datos del Informe sobre la Discapacidad publicado por la OMS (2023), existen 1300 millones de personas con una discapacidad, lo que equivale al 16% de la población mundial. Por ende, la discapacidad puede estar presente en muchas personas en el campo educativo de manera muy frecuente, ya sea permanente o temporalmente, limitando algunas habilidades motrices, comunicativas, de aprendizaje o de interacción social. Así pues, es necesario que estas personas participen activamente en la sociedad y accedan a oportunidades educativas, laborales y sociales equitativas. La discapacidad se presenta de diferentes formas: afecta la funcionalidad de algunas partes u órganos del cuerpo, limita el movimiento de la persona y elimina algunas tareas, lo que incide en las capacidades o necesidades que presenta para acceder al aprendizaje en el campo educativo, o para desarrollar actividades en el campo laboral.

La terminología para describir a las personas con discapacidad, ha sufrido algunas modificaciones, en función de intereses que provienen de movimientos sociales que quieren dignificar su representación dentro de los discursos oficiales, así como en los espacios educativos y de convivencia ciudadana. Hace unos años, Palacios y Románach (2007), bosquejaron la definición de diversidad funcional desde un movimiento social llamado Foro de Vida Independiente. Desde este grupo, se indicó que este término se ajusta a una realidad en la que una persona funciona de manera diferente de la mayoría, por lo que el foco se cambia de la deficiencia al funcionamiento diverso. En Venezuela, el MPPE (2012) hizo uso de esta denominación dentro de los programas educativos de la Modalidad de la Educación Especial en aquel momento. Sin embargo, se sigue empleando el término discapacidad, apegándose a las disposiciones legales en el país, que utiliza la denominación “estudiantes con discapacidad y/o NEE” (MPPE, 2017a)

Las NEE es el término asumido desde el MPPE, señalando que su uso parte de lo discutido en el 1er Congreso Iberoamericano de Educación Especial, de 1996, realizado en Chile, donde especificaron que el término NEE es usado en ámbitos educativos y el de discapacidad en lo laboral. Warnock (1978), indica que estas necesidades son aquellas manifestadas por los alumnos cuando requieren ayudas específicas en el aprendizaje, a partir de las diferencias que manifiesten las personas. Por consiguiente, se debe modificar la manera de acceder al plan de estudio, los recursos a utilizar, las estrategias y la evaluación, generando una adaptación curricular, para garantizar así la educación. Hay NEE que demandan adaptaciones en todos los componentes del currículo, referentes al cómo enseñar, en otros casos, ciertas necesidades requieren cambios en la estructura social o en el clima afectivo del centro educativo.

Desde este punto de vista, las NEE indican lo que la escuela debe hacer para atender las particularidades del estudiante, sea cual sea el origen de sus carencias: cognitivo, físico, sensorial o socioemocional. Estas dificultades pueden compensarse, minimizarse o acentuarse, dependiendo de la atención educativa que se le ofrezca al estudiante y del contexto social en el que este se desenvuelva (Blanco, 2014). Lo anterior, refleja que son diversos factores personales, ambientales y culturales los que originan una NEE.

Cabe destacar que Booth y Ainscow (2015) destacan en el Índice de Inclusión, que se recomienda evitar el uso de este término, debido a las limitaciones que se puedan generar al usar el mismo, ya que en ocasiones su uso centra la atención únicamente en las necesidades individuales de los estudiantes, dejando a un lado las barreras presentes en el entorno educativo y social, donde está inmerso el mismo, que obstaculizan su proceso de enseñanza y aprendizaje, así como su participación. De igual forma, dependiendo del uso que se le dé en el contexto educativo, se pueden reforzar estereotipos y generar etiquetas que inciden más en la exclusión y segregación de los estudiantes, porque no se enfocan en las causas contextuales de esas necesidades.

A pesar de ello, los autores citados previamente, señalan que este término aún es utilizado en una variedad de documentos legales, normativos y políticas educativas de muchos países, como Venezuela. Asumiendo esta perspectiva legal, su uso es considerado necesario para cumplir y seguir los requisitos legales y administrativos vigentes, pero en su trasfondo, debe enfocarse en promover un cambio hacia una visión que aborde más que NEE, barreras para el aprendizaje y participación del alumnado, ya que es el contexto quien le genera obstáculos al aprendizaje, y no las necesidades específicas que tenga cada uno de ellos.

Cambiar de paradigma, requiere ir modificando el lenguaje con el que son denominadas las NEE en el aula, por definiciones que se aboquen a una comprensión más amplia e inclusiva, para la identificación y eliminación de barreras en el sistema educativo. Por ende, en el contexto de esta investigación, esta es la perspectiva que erige el uso del mismo.

También es necesario, puntualizar que, en algunos discursos educativos, ya sustituyen directamente al término discapacidad o NEE, por el de neurodiversidad. Este último fue generado a través de la investigación doctoral en sociología de Judy Singer en 1997. Según Ocampo (2023) ella es la persona que por primera vez usó el término; este emergió de la experiencia personal vivida dentro de una familia con trastornos del espectro autista y la investigación constante en grupos activos defensores de los derechos de estas personas. Es decir, que tuvo sus orígenes en un movimiento muy íntimo dentro de la comunidad autista que buscaba ser considerada diferente, pero no discapacitada.

El precitado autor señala que la neurodiversidad permite la transformación, comprensión y abordaje de la discapacidad cognitiva desde un enfoque que considera legítimas estas variaciones neurológicas de la humanidad, porque no existe una única forma de funcionamiento del cerebro: hay una singularidad que es natural en la especie humana. Se centra en la creación de entornos que se adapten a la diversidad de formas de pensar, aprender y experimentar el mundo, en lugar de normalizar a las personas neurodivergentes (su funcionamiento cerebral es diferente a lo considerado típico o normal en la sociedad) con los neurotípicos (sus patrones neurológicos son los estándares). Se considera como una categoría sociopolítica enfocada en la transformación de las estructuras sociales y culturales para amparar la variabilidad cognitiva y garantizar la igualdad de oportunidades.

Por ello, es preciso aclarar, que específicamente durante el desarrollo de toda esta investigación doctoral, se utilizó solo el término de NEE en coherencia con el estatuto legal vigente en el país, pero finalizando la investigación (julio, 2025) hay un cambio de terminología, como ya se ha reflejado en el texto, enfocado a la neurodivergencia, que no se utiliza por el momento, en respeto al trabajo ya realizado. Por lo tanto, a pesar de que se comparte la idea de que el funcionamiento cerebral es único y diferente en cada persona, en coherencia a lo ya realizado durante el estudio, se estima el uso de manera positiva de la definición de persona o estudiante con NEE. Esta acotación se hace con el objetivo de enfatizar que la autora de esta tesis doctoral opta por una visión que promueva la inclusión y respete la diferencia, sin discriminar y excluir a este colectivo de individuos y que permita la comunicación coherente entre todos.

Prácticas Educativas Inclusivas

La educación inclusiva necesita de una escuela y un docente con las mismas características. Booth y Ainscow (2015) plantean un modelo para que la escuela se forme en torno a prácticas dirigidas hacia la inclusión y se genere una cultura escolar que desarrolle formas de trabajo orientadas a la reducción de las barreras que dificultan la participación de todos los alumnos. Estas prácticas educativas hacen parte de un proceso social orientado a que los miembros de la escuela aprendan a vivir con diferencias y a enriquecerse de ellas.

Dicho modelo fue llamado “Índex de Inclusión”, conformado por varias dimensiones que se deben tomar en cuenta al momento de iniciar procesos incluyentes en las escuelas. En la primera fase, se explica cómo hacer la identificación de los actores participantes del proceso para explorar sus propósitos educativos. Como segunda etapa, ubican la exploración de las características, percepciones e intereses de los grupos de sujetos, distinguiendo los estudiantes, docentes, al personal de la escuela y la familia. Luego de estas consideraciones, se pasa a la tercera etapa que incluye la elaboración del plan de desarrollo de la escuela con orientación inclusiva, para pasar posteriormente a la cuarta fase que es la de la implementación de ese plan y se finaliza con la evaluación del proceso.

Para desplegar todas estas acciones se plantean varias dimensiones inclusivas a seguir. La primera de ellas, establece la *creación de culturas inclusivas*: se propone la creación de una comunidad educativa que sea segura, acogedora, colaborativa y estimulante, en la que cada uno es valorado y así todos pueden tener mayores oportunidades del logro. La segunda dimensión, implica la *formulación de políticas inclusivas* que garanticen que la inclusión sea el centro de desarrollo de la escuela. En la última dimensión, se *ejecutan prácticas inclusivas que reflejen la cultura y las políticas incluyentes de la escuela*, esto, para asegurar que en todas las actividades se promueva la participación del alumnado y se vinculen sus conocimientos y experiencias.

A partir de las ideas planteadas, Ainscow (2000) señala las tareas de una escuela inclusiva:

- Proponer dinámicas de trabajo e interacción que involucren la participación de todos los estudiantes.
- Se debe replantear toda la cultura de la escuela para que puedan trabajar con todos los estudiantes.

- Se debe garantizar el acceso a la educación y, por ende, a mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes que sean vulnerables y puedan resultar excluidos, no solo los que tienen discapacidad.
- Todo el personal de la escuela debe abocarse a la inclusión.
- La escuela debe superar todas las barreras de acceso y de participación de sus estudiantes.
- Debe permitir que sus estudiantes ejerzan su derecho a la educación en su entorno inmediato.
- Debe vincularse a la institución con la sociedad.

Enfocando ahora al docente, su figura también debe emerger como un profesional inclusivo, para que así garantice una educación de calidad que responda a la diversidad actual de las aulas. Sin embargo, la UNICEF (2014b) recalca que los docentes trabajan en unas condiciones desfavorables asociadas a las condiciones económicas, infraestructuras, recursos, materiales o currículos rígidos, y especialmente a su formación inicial, que hacen difícil el desarrollo de ambientes de aprendizaje inclusivos, recayendo la responsabilidad en profesores especialistas. Pero, también puntualiza lo siguiente

Desde un enfoque inclusivo, en lugar de etiquetar a ciertos grupos de niños y niñas como “especiales” e involucrar a centros o docentes especialistas para educarlos, todos los docentes deben ser responsables del aprendizaje y del bienestar de todos los estudiantes en sus clases. En este sentido, todos los docentes deben ser docentes inclusivos. (p. 8)

Partiendo de esta perspectiva, la educación inclusiva no es ideada como única responsabilidad de los especialistas, es una obligación compartida por todos los docentes, que requieren la participación activa y compromiso del mismo para lograrla. Por ello, es necesario aclarar que como estos contextos educativos son dinámicos y siempre cambian

... no es posible proporcionar un modelo con un conjunto preestablecido de habilidades y conocimientos que todos los docentes deben tener para enseñar en entornos inclusivos. Por ejemplo, en un año determinado, puede haber un niño o una niña con discapacidad visual en la clase, ante lo cual el docente deberá ser capaz de ajustar sus métodos de enseñanza, el contenido y los materiales, considerando, para ello, las necesidades específicas de los niños y niñas con discapacidad visual. Sin embargo, el

siguiente año, el niño o niña con discapacidad visual probablemente avance al siguiente grado, y esta vez el docente puede tener en el aula un niño o una niña con dificultades de aprendizaje; entonces, deberá hacer los ajustes de una forma completamente diferente. Por ello, en lugar de enfocarse únicamente en las habilidades específicas y el conocimiento de estrategias de enseñanza, los docentes necesitan desarrollar una actitud reflexiva y valores inclusivos: deben creer que todos los niños y niñas tienen derecho a la educación regular, analizar los entornos de su escuela y el aula y reflexionar sobre cómo hacerlos accesibles y significativos para todos los estudiantes. Todo ello, mediante un proceso continuo, en el entendido de que las comunidades, las culturas, los intereses, las necesidades y las habilidades de los estudiantes y docentes están en constante evolución. Como resultado, todos los niños y niñas se sentirán igualmente valorados en las clases inclusivas. (UNICEF, 2014b, p. 8)

Dentro de esta dinámica educativa, la inclusión se considera como una actitud, fundamentada en un sistema de valores y creencias concebidas para apoyar a los alumnos en sus cualidades y necesidades, y así puedan alcanzar el éxito (Arnaíz, 2019; Booth y Ainscow, 2011). Desde este enfoque, se deben poner los valores inclusivos en acción, los cuales son: ver a todos los estudiantes con igual valor, apoyarlos e incrementar su participación en los ámbitos correspondientes, reduciendo así las barreras existentes para acceder al aprendizaje.

A raíz de estos planteamientos, se encuentra que la AEDEANEE (2012), define un perfil para el docente inclusivo, fundamentando en cuatro valores, asociados a competencias que resaltan las actitudes, conocimientos y habilidades necesarias para la educación inclusiva. Según la UNICEF (2014d), cuando el docente realiza, adaptaciones curriculares aisladas o cambios de metodologías para el aprendizaje, sin un sistema de valores arraigados a su ser docente, como la igualdad, respeto por lo diverso, o por el ejercicio pleno de los derechos humanos, estas prácticas no se mantienen en el tiempo ni benefician por completo al estudiante, por lo que es necesario que las habilidades y conocimientos estén integradas en el sistema de valores de los docentes.

El primer valor del perfil, plantea la necesidad de valorar la diversidad de todos los estudiantes, concibiendo a las diferencias que tienen como un recurso y una ventaja para el aula de clases, por lo que los docentes requieren manejar los principios de la educación inclusiva y tener una percepción positiva hacia la heterogeneidad de los grupos. Como segundo valor, señalan como necesario el apoyo hacia todo el alumnado, enfocándose en ofrecer dinámicas de enseñanza y aprendizaje para grupos heterogéneos y diversos. De igual forma,

resalta como tercer valor el trabajo colaborativo, con las familias y los profesionales de varios enfoques educativos, porque es necesario e importante reconocer que la inclusión se apoya en un esfuerzo colectivo para el logro de sus objetivos. Como último valor, enfatiza la importancia del desarrollo profesional continuo, para que los docentes reflexionen constantemente sobre su labor académica y generen un compromiso con su formación permanente, entendiéndose que lo aprendido en la formación inicial es la base para seguir formándose y crecer profesionalmente en el tiempo.

Bajo este enfoque, se requiere un cambio en la práctica del docente, en el cual se maneje más allá de técnicas, herramientas o estrategias específicas de enseñanza y aprendizaje, actitudes y valores que respeten a la riqueza que se encuentra en la diversidad del alumnado, para que así se puede garantizar realmente una educación de calidad, que responda a las necesidades e intereses de todos.

Enseñanza y aprendizaje en entornos inclusivos

El proceso de enseñanza y aprendizaje se ha definido como la interacción existente entre los docentes, como mediador guía del proceso, y los estudiantes, con el fin de que este último construya conocimientos y logre el desarrollo de sus habilidades. Por un lado, el proceso de enseñanza es el resultado de todas las acciones planificadas por el docente para ayudar al estudiante en la construcción del conocimiento. Freire (2004) señalaba que enseñar no es transferir conocimiento, sino construirlo, por ende, el docente requiere seguir un conjunto coherente de procedimientos para enseñar al estudiante a pensar críticamente, y a su vez, necesita una continua investigación que le permita mejorar sus intervenciones y asociar las realidades de los estudiantes con los contenidos que enseña, de manera ética.

Respecto al aprendizaje, existen diferentes posturas para definirlo, dependiendo de los teóricos que lo aborden. En esta investigación se considera que el aprendizaje involucra a todos los procesos que conducen a experimentar el acto de aprender en el estudiante, integrando varios aspectos que van desde lo cerebral, lo psíquico, lo cognitivo hasta llegar a lo social. Es una acción dinámica que va más allá de la recepción y transmisión de información; implica la construcción de un nuevo conocimiento a través de procesos mentales. Vigotsky (1979) ve el aprendizaje como un proceso social y cultural, que requiere la interacción con otras personas.

Desde los aportes de la UNESCO (2008), el aprendizaje en un contexto y currículo inclusivo “es lo que ocurre cuando los educandos participan activamente en la comprensión de

sus experiencias. En otras palabras, no basta con transmitir a los educandos, sino que estos deben descubrir y entender por sí mismos” (p. 27). En esta perspectiva, el proceso dialógico entre docentes y estudiantes, en un contexto inclusivo, requiere que se considere a la heterogeneidad existente en el estudiantado para generar ese proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que este se enfoca en la valoración de la diversidad y en ofrecer oportunidades académicas significativas y de calidad, que favorezcan la participación de todos.

Para ello, es imprescindible según Anijovich (2014), que los docentes tengan una mentalidad en crecimiento que les permita organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como el de la evaluación, en aulas heterogéneas, teniendo como centro del proceso al estudiante, al cual se le debe reconocer su forma de aprender, sus intereses, debilidades y potencialidades, así como el entorno del cual provienen. Su premisa central es que todos los estudiantes pueden aprender, pero recalca que “para que eso suceda, todos necesitan recibir tareas desafiantes, potentes y estimulantes que los impulsen a desarrollar sus capacidades individuales y convertirse en miembros plenos y productivos de la sociedad” (p. 18).

Esta autora puntualiza que el docente requiere cambiar las creencias que limitan la atención educativa a la diversidad de individuos presentes en un aula. Es necesario, entonces, que el docente comprenda que no necesita diseñar una actividad diferente para cada estudiante. Debe partir de intereses comunes y semejanzas en capacidades, para ofrecer varias actividades y estrategias, planificadas desde el principio de manera organizada y diversificada.

De igual forma, considera que existe otro prejuicio sobre el trabajo en aulas heterogéneas, relacionada con el tamaño de los grupos. Esta idea está arraigada a razón de que la enseñanza, de manera personalizada, requiere actividades diferentes para cada uno. Por ende, plantea que en estas aulas se valora y se construye la autonomía de los estudiantes, por lo que, al darle la posibilidad de generar su aprendizaje al elegir las actividades, dependiendo de sus intereses y estilos para aprender, el estudiante puede regular su proceso de aprendizaje, y el docente desde el acompañamiento, solo monitorea las actividades planteadas; no controla las dinámicas desde la autoridad, sino desde la mediación.

Por otro lado, también existe la limitante de que al tener el estudiante la posibilidad de elegir las actividades que desea realizar, no aprenda lo mismo que el resto. Lo relevante es que se consolide el contenido esencial que se está trabajando y a su vez, se estimulen aprendizajes que surjan de sus intereses. Asimismo, es necesario atender distintos ritmos de aprendizajes, ofreciendo oportunidades para todos, no bajando el nivel de complejidad a unos y subiendo a

otros, ya que como se ha planteado desde el inicio, la atención a la diversidad reconoce la singularidad de todos, no solo para el grupo de estudiantes con NEE. Debido a ello, está errado ofrecer actividades de esta manera, ya que es más importante la relevancia y el significado que tiene dicha actividad para el estudiante, que su nivel de dificultad.

La organización de los grupos también es clave, porque en ocasiones se agrupan a los estudiantes por el rendimiento que tengan, lo que genera segregación y exclusión dentro del aula. Los grupos deben ser flexibles y variados, en torno a los intereses, necesidades o contextos, para que la interacción se dé bajo diferentes perspectivas. Todos estos planteamientos de Anijovich, también son aplicables en la evaluación, para que se retroalimente el proceso, al reconocer las debilidades y fortalezas que requieren ser mejoradas o potenciadas. Es así como, trabajar desde este enfoque inclusivo, no debería generar una carga extra de trabajo en los docentes, solo requiere cambiar la mirada para valorar la diversidad de estudiantes y ofrecerles espacios educativos inclusivos, equitativos y flexibles.

De manera similar, Perrenoud (2004), sostiene que es un error enfocarse en el trabajo individualizado de un solo estudiante en el aula para garantizar su aprendizaje. En la práctica, esta estrategia se torna difícil e insostenible en el tiempo, porque ocasiona que el profesor realice un trabajo interminable con cada uno de los estudiantes. En virtud de ello, el autor señala que es más factible, diferenciar la enseñanza, porque permite organizar el trabajo en el aula, flexibilizar la rigidez de las dinámicas homogéneas, generar nuevos espacios y tiempos de aprendizaje, así como fomentar el trabajo colaborativo o en pares, y diversificando tareas, lo que implica utilizar de manera integrada todos los recursos y estrategias disponibles.

En esta misma línea, Pujólas (2002) coincide en que el trabajo en aulas heterogéneas es imposible de manera individualizada, por el tiempo y trabajo que implica, y porque la socialización es muy importante para el desarrollo personal y social del individuo. En contraparte, señala que se personaliza la enseñanza, porque ayuda a tomar en cuenta los intereses de cada individuo. Aunque trabajar en aulas heterogéneas es la solución clara para la atención educativa de la diversidad de estudiantes, el autor considera que es la más difícil, porque implica que el docente, debe en primer lugar adecuar los contenidos, metodologías, recursos y estrategias a los intereses, necesidades y diferencias, de cada estudiante; y a su vez, debe abocarse a ayudar al estudiante en la regulación de su propio aprendizaje, para que sean autónomos en el aula.

A esta dinámica de regulación la denomina enseñar a “aprender a aprender”. Salas y Moreno (2020) refieren a la frase de este modo “aprender a enseñar a aprender”. En ambos

casos, el docente requiere transformar su rol docente para aprender cómo va a enseñar a estudiantes con diversas necesidades, a que los mismos, aprendan a aprender, de modo que puedan autorregular su aprendizaje de manera autónoma y reflexiva. Pujólas (2002) explica que, si hay más estudiantes autónomos en el aula, el docente se puede enfocar en aquellos que son menos autónomos y requieren de su apoyo.

En última instancia, señala que es relevante que se desarrollen estrategias para el aprendizaje cooperativo, porque a través de la interacción con los compañeros de clases, se pueden resolver dudas y construir conocimiento. De este modo, el estudiante logra interactuar con diferentes dinámicas de aprendizaje, que pueden ser más significativas para él.

De manera ilustrativa, en una clase de alguna de las áreas que se abordan en la educación media general, el docente, siguiendo lo planteado por Anijovich (2014) y Pujólas (2002), puede explicar un contenido desde diferentes aristas, organizando grupos de trabajo con estrategias diferenciadas. En un grupo puede asignar la búsqueda de elementos conceptuales claves, para comprender el contenido. Otro grupo puede realizar una parte experimental o práctica del contenido, y un último grupo se puede enfocar en ilustrarlo. Esta dinámica implica que cada estudiante, independientemente de las NEE presentes, puede acceder al conocimiento que se trabaja en un aula común a través de diferentes formas de interacción, donde se respeten sus ritmos y estilos de aprendizaje.

No obstante, la UNICEF (2014d) explica que, si se continúa conceptualizando a las NEE desde un enfoque individual, no se logra realizar la dinámica ilustrativa que se acaba de explicar, porque el problema para acceder al aprendizaje recae en el estudiante, en este caso, en el adolescente que cursa sus estudios en la Educación Media General, lo que estigmatiza su proceso de enseñanza aprendizaje, y muchas veces lo aísla dentro del mismo espacio común. En este camino, el docente tiende a responsabilizar el tipo de enseñanza para este grupo de estudiantes, en expertos en el área.

En cambio, si se moviliza el enfoque del surgimiento de las NEE hacia el currículo, es el entorno del sistema educativo el que genera el problema para acceder al aprendizaje, con los servicios y actividades que se ofrecen en el aula. Por ello, es el sistema educativo que debe transformarse para la atención educativa de estos estudiantes y de toda la diversidad de individuos que están presentes en el aula.

En ese proceso de transformación de todo el sistema educativo, desde el microespacio que le corresponde al docente, es necesario que él reconozca que existen diferentes formas

para que los estudiantes puedan aprender, lo que está ampliamente sustentado desde la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995). Así que, todo el alumnado tiene la capacidad de aprender, siempre que se les ofrezcan las condiciones adecuadas para ello. Sin embargo, si el docente solo se enfoca en trabajar los contenidos en el aula de manera teórica y memorística, solo lograrán acceder al conocimiento aquellos estudiantes que su inteligencia verbal así lo permita, dejando al margen al resto.

En concordancia con lo anterior, la UNICEF (2014d) plantea que, en los entornos inclusivos, todos los docentes deben centrar el proceso de enseñanza y aprendizaje para todos los niños en aulas regulares o comunes del sistema educativo, sin diferenciar que hay estudiantes con NEE, sino valorar que, en ese contexto, todos los individuos tienen habilidades, intereses y necesidades diversas que requieren su atención. Debido a ello, indican que es ideal, seguir una pedagogía centrada en el estudiante que pueda responder a las necesidades de todos. Es por esta razón que, el docente necesita modificar su modo de proceder en el aula.

Desde lo emanado por el ente nombrado previamente, existen varias características a considerar que requieren permean las metodologías de enseñanza y aprendizaje inclusivas. Inicialmente, es necesario trabajar en espacios flexibles, atractivos y accesibles a todos los estudiantes, para así lograr ofrecer oportunidades de aprendizaje significativas. Estas oportunidades están mediadas por la diversidad de habilidades e intereses de cada estudiante, por lo que es necesario tomar en cuenta todos los estilos de aprendizaje presentes en el aula, para el diseño de las actividades, valorar la importancia del aprendizaje cooperativo en estos entornos, así como adaptar el proceso de evaluación para lograr la educación inclusiva, bajo lo que denomina Booth y Ainscow (2015) desarrollo de prácticas y culturas inclusivas. Cada una de estas características, se explica a continuación.

- **Trabajar en entornos de aprendizaje: flexibles, atractivos y accesibles**

En el entorno de la Educación Media General, los espacios donde se genera el aprendizaje requieren ser flexibles, atractivos y accesibles a todos. Esto ayuda a garantizar que cada uno de los estudiantes se pueda involucrar y participar de manera igualitaria en las situaciones que se planifiquen en el aula. No es el fin de las dinámicas inclusivas, sino el medio donde se ejecutan las mismas.

Aunque lo señalado en el informe de la UNICEF (2014d) se enfoca más en aulas de educación primaria, en el nivel de la Educación Media General, también se pueden involucrar dichas recomendaciones. En torno a ello, señala, que el espacio físico del aula debe ser

accesible y flexible, para que se asegure la movilización y el tránsito de todos los estudiantes. Es necesario, entonces, tener espacios abiertos donde la organización de las sillas y mesas, así como de los recursos, sea adaptable y favorezca el trabajo de manera autónoma y colaborativa. Se recomienda, de igual forma, establecer rincones de aprendizaje, que puedan ayudar a los estudiantes a trabajar contenidos de manera autodirigida, por lo que se requiere vincular a la familia y a la comunidad para su elaboración, y cuidado.

También sugiere que dentro del aula existan espacios para exhibir rutinas a seguir, trabajos de los estudiantes que le ayude motivarse y vincularse con lo que se realiza en las clases. Finalmente, en la institución, la biblioteca debe ser un espacio con materiales que sean accesible a todas las necesidades e intereses que se presenten en el aula. Los libros de textos, por ejemplo, requieren apoyos digitales, auditivos y de modelado, para que todos puedan tener acceso a la información; a su vez, es necesario que estos materiales estén contextualizados a lo que culturalmente ocurre en ese entorno.

Trabajar en estos espacios es una exigencia para hacer valer el derecho de la educación para todos, establecido como prioridad en lo emanado desde la UNESCO (2016) con el 4to objetivo para el desarrollo sostenible. Por ende, es necesario la inversión en los mismos, no solo a nivel económico, sino en capacitación al personal docente, quien lleva a la práctica todas las políticas educativas emanadas, para reconocer y valorar la diversidad.

- **Ofrecer oportunidades de aprendizaje significativas:**

En los espacios educativos de las aulas, es necesario que el docente ofrezca oportunidades de aprendizaje que sean significativas. Esto ocurre cuando los estudiantes entienden lo que se pretende lograr con las actividades que se trabajan en el aula, por lo que el docente necesita motivarlos, estableciendo una conexión con el contexto diario del estudiante a través de: diseñar las actividades tomando en cuenta sus conocimientos previos y habilidades, para que así puedan interactuar con el docente a través de lo que conocen y saben hacer; enfocarse en vivencias de los estudiantes que los motiven a compartir sus experiencias y a vincularlas con los conceptos nuevos que están construyendo; idear estrategias donde se aplique lo aprendido a las situaciones cotidianas de los estudiantes; e interrelacionar los contenidos aprendidos en un área con las otras presentes en el currículo.

- **Considerar los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes**

Todas las dinámicas diseñadas en los espacios educativos para ofrecer situaciones de aprendizaje significativas, requieren valorar lo que el estudiante sabe hacer, y no enfocarse en

aquello en lo que no logra destacar. Por esta razón, desde lo señalado por la UNICEF (2014d), es necesario trabajar desde los diversos estilos de aprendizaje.

La postura de Gardner (2011) sobre los estilos de aprendizaje apunta a aclarar lo siguiente: las personas ocasionalmente confunden su aplicabilidad con la definición de inteligencias múltiples, y son constructos diferentes. En relación con esto, puntualiza que “existen pocas pruebas de que una persona que demuestra un estilo en un entorno, con un contenido o en un test, lo vaya a demostrar necesariamente con otros contenidos distintos” (p. 66). Por ende, se diferencia de la definición de inteligencias múltiples, debido a que la misma se considera como el conjunto diverso de habilidades diferenciadas que se manifiestan en cada una de las personas de manera constante.

Partiendo de esta premisa, los estilos de aprendizaje se refieren a las preferencias individuales en las que cada individuo procesa, aborda los materiales que se le ofrecen en el aula, y retiene la información. Anijovich (2014) considera que es relevante conocerlos en aulas heterogéneas que valoren la diversidad. Saéz (2018) señala que uno de los modelos para explicar los estilos de aprendizaje, es el diseñado por Kolb. El modelo plantea que cada individuo tiene cuatro capacidades para aprender: una capacidad de experiencia concreta, de observación reflexiva, de conceptualización abstracta y de experimentación activa. Señala que estas capacidades son opuestas, pero juntas, constituyen un modelo bidimensional para percibir y procesar la información. Lo que prefieran los estudiantes de estas capacidades para aprender, constituirá su estilo de aprendizaje: convergente, asimilador, divergente o acomodador. La interacción de los estudiantes, bajo estos estilos de aprendizaje, para la construcción del conocimiento se hace a través de cuatro fases: teorizar, experimentar, actuar y reflexionar.

Los estudiantes convergentes o activos, según el autor precitado, son aquellos con un pensamiento abstracto que procesa la información de forma activa, llevando la teoría a la práctica con la experimentación. Aquellos que son asimiladores o reflexivos, combinan el pensamiento abstracto con la reflexión. Su razonamiento es inductivo que le permite reordenar la información de manera secuencial y lógica.

Siguiendo estos planteamientos, los estudiantes divergentes o teóricos, son personas que tienen un pensamiento concreto que procesan la información reflexivamente. Son buenos generadores de ideas y emotivos. Como último tipo, señala a los acomodadores o pragmáticos, quienes combinan pensamiento concreto con procesamiento activo, involucrándose en las

actividades que se le ofrecen, para ejecutar las ideas. Son personas intuitivas que aprenden por ensayo y error.

De igual forma, es habitual usar como sinónimo de estilo a la frase, ritmo de aprendizaje, el cual se refiere a la velocidad y en la manera precisa en que cada alumno se acerca al conocimiento y lo consolida en sus estructuras mentales, lo cual es un elemento clave en aulas diversas según Anijovich (2014), porque hay que respetar y reconocer el ritmo que cada estudiante tiene: lento, moderado, o rápido. En virtud de todo lo señalado, como se aprende de diversas maneras, es necesario que los docentes, tomando en cuenta el estilo y ritmo de aprendizaje que cada uno tenga, diseñen múltiples estrategias y recursos, para asegurar que los mismos, participen y aprendan juntos.

Siguiendo este planteamiento, es necesario utilizar una variedad de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, que se pueden desarrollar desde el modelo denominado Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Este modelo surge a partir de las investigaciones realizadas por Rose y Meyer en la década de los ochenta, los cuales diseñan un método para ofrecerle las mismas oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes en contextos inclusivos, bajo un enfoque flexible que aborde una variedad de estrategias y actividades, desde su diseño, tomando en cuenta sus necesidades, estilos de aprendizaje y preferencias personales (Centro de Tecnología Especial Aplicada [CAST], 2025).

El inicio del modelo fue en el campo de la arquitectura, para diseñar espacios con un diseño universal que les permitiera el acceso a las personas con discapacidad física, y al resto de las personas, en algún momento de su vida, por lo que las estructuras diseñadas ayudaban a toda la población en general. De esta manera, trasladaron estos fundamentos a la educación, tomando en cuenta los últimos avances en neurociencia aplicada al aprendizaje, en la investigación educativa, y en recursos mediados por la tecnología, que ayudaban a las personas con discapacidad a tener acceso a contenidos que antes no podían manejar, pero también eran usados por los demás estudiantes para mejorar su participación en el aula.

Sin embargo, su aplicabilidad no está regida solo para la elaboración de medios digitales como único formato. Aunque estos recursos permiten ampliar el acceso a la información de una manera más flexible, se pueden utilizar en cualquier espacio educativo dependiendo de las necesidades y posibilidades que se tengan. Su propósito es ofrecer varias formas de acceder y participar en los contenidos trabajados en el aula, por lo que se pueden usar diferentes formas para ello: libros impresos, recursos auditivos, visuales u objetos que se puedan manipular.

Un elemento esencial del DUA, es el que el diseño de las actividades del currículo que se trabajará con los estudiantes, se hace anticipando las necesidades que se puedan presentar en el aula, por lo que las adaptaciones que se hacen luego de iniciar el proceso de enseñanza y aprendizaje, son mínimas en comparación de aquellas que se realizan cuando ya las actividades están diseñadas. Alba-Pastor et al. (2014) explican que cuando los docentes realizan las adaptaciones curriculares, al detectar que hay estudiantes con algún tipo de NEE, estas pueden ser poco funcionales y atractivas para el alumno, porque casi siempre se enfocan en simplificarles las actividades, desplazándolo del grupo, lo que no le ayuda a alcanzar el mismo objetivo planteado inicialmente para todos. Esta situación genera mucho desgaste en el docente, sobre todo para aquel de media general que no está capacitado ni formado en la elaboración de este tipo de recursos. Implica un mayor esfuerzo y tiempo para su realización.

Debido a estas consideraciones, con el uso del DUA, coincidiendo con la postura de los autores citados previamente, se elimina del discurso educativo, la existencia de actividades para el alumnado con algún tipo de NEE o discapacidad, y aquel sin ella, porque el diseño de las mismas desde un inicio es para todos, respetando las diferentes capacidades. A su vez, se enfoca en que los recursos y materiales utilizados en el aula, son los que limitan la participación del estudiante, no la condición del estudiante.

En virtud de estos planteamientos, el uso del DUA permite minimizar barreras para acceder al aprendizaje, porque se diseñan actividades para toda la diversidad de estudiantes presentes en el aula. Esa diversidad incide también en el funcionamiento del cerebro, porque, aunque todos los seres humanos comparten la misma estructura, existe una diferencia en la manera como cada individuo utiliza las regiones cerebrales y como se activan las zonas que están involucradas en el aprendizaje (Alba-Pastor et al., 2014). Coincide con este fundamento Forés (2021), al reconocer que la neurodiversidad existente en el aula, demanda la utilización de una variedad de alternativas educativas que consideren las diferentes funciones del cerebro, por lo que la singularidad de las conexiones cerebrales son un principio fundamental de la escuela inclusiva.

Es por esta razón, que los principios del DUA se enfocan en la red cerebral que está implicada en el aprendizaje. Según lo reseñado por Rose y Meyer en sus investigaciones (CAST, 2025), y en lo planteado por la UNICEF (2014c; 2014d), así como por Alba-Pastor et al. (2014), estos principios son:

- Ofrecer múltiples medios de representación. Se relaciona con el qué del aprendizaje. Desde este punto de vista, es necesario que la información y los contenidos sean

proporcionados de múltiples formas, porque todos perciben y comprenden la información de distinta manera. Consecuentemente, el diseño de las actividades debe tomar en cuenta las diversas necesidades y preferencias de aprendizaje de los estudiantes, por lo que se tienen que incorporar varias oportunidades para acceder al mismo. La UNICEF (2014c), pone a disposición una ejemplificación de estrategias a usar por cada necesidad que se presente en el aula, para que los docentes tengan la posibilidad de alternar varias estrategias, que le permitan al estudiante la posibilidad de realizar las conexiones necesarias para comprender los conceptos que se están trabajando en el aula.

Tabla 5

Ejemplos para ofrecer múltiples medios de representación

ESTILO O DESAFÍO DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIA DOCENTE
Estudiantes con estilo visual (incluidos estudiantes con discapacidad auditiva)	Objetos o imágenes (fotografías, dibujos de líneas concretas o representaciones visuales abstractas); información codificada por colores; organizadores visuales.
Estudiantes con estilo auditivo (incluidos estudiantes con discapacidad visual)	Aprendizaje basado en conferencias o debates, actividades realizadas entre pares, audiolibros, software de conversión de texto a voz.
Estudiantes con desafíos de aprendizaje o atención	Pequeños bloques de información, repeticiones frecuentes, material escrito correspondiente a varios niveles, uso de múltiples ejemplos, experiencias concretas de aprendizaje.
Estudiantes con estilos kinestésicos o activos	Aprendizaje práctico, objetos y gráficos táctiles, movimientos frecuentes, aprendizaje basado en proyectos.
Estudiantes culturalmente diversos	Materiales y métodos de instrucción culturalmente relevantes.
Estudiantes con idiosincrasias o bagajes diversos	Posibilidad de actualizar/revisar los conocimientos previos necesarios.

Nota. Fuente: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2014c). *El acceso al entorno de aprendizaje II: diseño universal para el aprendizaje. Cuadernillo 11.* <https://www.unicef.org/lac/media/7436/file>

- Proporcionar múltiples medios de para la acción y la expresión. Este principio se vincula con el cómo del aprendizaje. A través de él, se busca que cada estudiante exprese lo que está aprendiendo desde sus habilidades y formas de organizar la información.

Tabla 6

Ejemplos para proporcionar múltiples medios de para la acción y la expresión

ESTILO O DESAFÍO DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIA DOCENTE
Estudiantes que prefieren expresarse a través de la palabra escrita (incluidos aquellos con dificultades para hablar)	Dar la oportunidad de llevar un diario o proponer actividades en las que tengan que llenar espacios en blanco o escribir ensayos, historias o poemas.

Estudiantes que se expresan verbalmente (incluidos aquellos que tienen dificultades con la escritura)	Dar la oportunidad de debatir en clase o responder a preguntas de forma verbal.
Estudiantes que se comunican mejor mediante dibujos, esculturas o diagramas (incluidos aquellos con dificultades para hablar y escribir)	Dar la oportunidad para demostrar el conocimiento a través de formatos visuales o artísticos.
Estudiantes con estilos kinestésicos o activos	Promover el uso del teatro, los movimientos corporales o la música para mostrar sus conocimientos; construir modelos; realizar proyectos.
Estudiantes que necesitan tiempo para pensar antes de responder (estudiantes que aprenden en un segundo idioma)	Proporcionar tiempo para que los estudiantes elaboren sus respuestas antes de compartirlas con el docente y con sus compañeros de clase.
Estudiantes con discapacidad física y limitaciones funcionales complejas	Tableros de comunicación visual (para mirar la información correcta), uso de apoyos para tomar apuntes.
Estudiantes con desafíos de aprendizaje y organizativos	Organizadores, apoyo entre pares, “inicio de frases orientador” por escrito, banco de palabras, imágenes, listas de tareas pendientes, listas de control de tareas.

Nota. Fuente: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2014c). *El acceso al entorno de aprendizaje II: diseño universal para el aprendizaje. Cuadernillo 11.* <https://www.unicef.org/lac/media/7436/file>

- Utilizar múltiples medios para la motivación e implicación en el aprendizaje. Finalmente, este principio se aboca al porqué del aprendizaje. Se relaciona directamente, con la manera como se involucra al estudiante en las dinámicas diseñadas para que se sienta comprometido y motivado a realizarla, lo que implica la parte afectiva necesaria para que se genere el aprendizaje. Los estudiantes tienen distintos grados de motivación relacionados con factores internos o externos al aprendizaje.

Tabla 7

Ejemplos para utilizar múltiples medios para la motivación e implicación en el aprendizaje

DESAFÍO DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIA DOCENTE
Estudiantes a quienes no les interesa el tema de la lección	Establecer conexiones relevantes entre el tema y las vidas de los estudiantes, mostrarles aplicaciones prácticas del tema o de la habilidad, usar ejemplos que se relacionen con sus intereses personales.
Estudiantes que no están motivados para participar en las actividades de aprendizaje	Proveer diferentes opciones en el aula, aumentar las oportunidades para el aprendizaje entre pares, asegurar un adecuado nivel de dificultad de la tarea de aprendizaje.
Estudiantes que se niegan a participar en clases	Proveer opciones para la participación, ser flexible en cuanto a las expectativas para la participación, alentar la participación entre pares o en grupos pequeños.

Nota. Fuente: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2014c). *El acceso al entorno de aprendizaje II: diseño universal para el aprendizaje. Cuadernillo 11.* <https://www.unicef.org/lac/media/7436/file>

A partir de todos estos enunciados, se encuentra que el DUA puede contribuir al diseño de situaciones de aprendizaje que involucren a todos los estudiantes. Diversas investigaciones demuestran su uso en aulas inclusivas, como la planteada por Padilla et al. (2024), quienes utilizaron el DUA desde el enfoque de los estilos de aprendizaje. Por otro lado, Vallejos et al. (2025) resalta la importancia de su vinculación con las inteligencias múltiples en aulas diversas, y Contreras (2024) encuentra un alcance significativo de su uso a nivel de la educación secundaria (para Venezuela, Media General).

En todos estos estudios se precisa que la clave de su funcionamiento está en la formación de los docentes, porque requieren conocer metodologías inclusivas que le ayuden a su diseño y ejecución. A su vez, otro factor que podría incidir en su aplicabilidad en este contexto latinoamericano, es la falta de acceso a recursos tecnológicos y económicos, porque aunque no es obligatorio, si forma parte de su estructura funcional el uso de diversos recursos digitales y de la conexión estable a redes de internet, para ofrecer variados medios de presentación de la información.

En definitiva, todos los elementos nombrados en este apartado, asociados a los estilos de aprendizaje (inteligencias múltiples, ritmos de aprendizaje, DUA), son necesarios desde este enfoque inclusivo, porque permiten que, en las aulas heterogéneas o diversas, se genere un proceso educativo de calidad, que promueva la autonomía de los estudiantes, al reconocer sus formas de aprender, sus intereses y su motivación. Esto asegura que lo planificado sea atractivo y significativo para el estudiante, y no frustrante, porque se involucra emocionalmente con lo que está aprendiendo. A su vez, contribuye con la eliminación de barreras, aspecto en el que han insistido Booth y Ainscow (2015), en sus aportes hacia la educación inclusiva.

- **Promover el aprendizaje cooperativo**

Para acceder al aprendizaje, algunos estudiantes prefieren y se les facilita trabajar en conexión con otros. En el aprendizaje cooperativo, se busca que todos los participantes de un grupo puedan alcanzar metas comunes y se benefician todos de lo que están aprendiendo. Pujólas (2002) enfatiza que se necesita la participación activa de todos los estudiantes, para que se discutan diferentes puntos de vista entre ellos y así se consolide el aprendizaje. Estos grupos, deben formarse, desde la visión de este autor, tomando en cuenta que deben estar unidos por el objetivo que quieren alcanzar, y no por las habilidades que tengan. A su vez, todos los miembros del grupo deben sentirse valorados, e igual de importante que sus compañeros para las actividades que se planteen desarrollar. Toda esta dinámica requiere la

cooperación y exigencia de todos, y no la competencia, así como establecer lazos de amistad entre ellos.

Trabajar desde este enfoque, según lo plasmado por la UNICEF (2014c), amerita que los docentes planifiquen actividades que sean significativas para todos, con reglas claras desde el inicio y asignación de roles a cada uno de los estudiantes, que se comparten e intercambian a medida que transcurran las actividades diseñadas. De igual forma, es necesario que exista una relación de interdependencia entre los estudiantes para que dependa uno del otro en la realización de las actividades, por lo que el éxito de uno de los estudiantes, es el éxito de todos. Esta interdependencia es de objetivos, porque todos apuntan al mismo; de recompensas, ya que todos recibirán el mismo reconocimiento; de recursos porque cada uno tiene diferentes, pero qué juntos, son necesarios para alcanzar el objetivo; así como de roles que se deben desempeñar para cumplir lo pautado.

No es solo agrupar a los estudiantes, implica la creación de un contexto donde ellos exploren nuevas ideas, plasmen sus criterios sobre un tema y comparen con las experiencias de otras personas. Siguiendo lo plasmado por Pérez Galán (2009)

se basa en la propuesta de una serie de estrategias de instrucción sistemáticas y estructuradas que contribuyan a que cada grupo de alumnos, aun siendo de diferente nivel de rendimiento, de sexo opuesto, de diferentes grupos sociales, o con necesidades educativas especiales, puedan trabajar juntos en la consecución de un mismo aprendizaje (p. 448).

Desde esta afirmación, es notable cómo se logra valorar y respetar la diferencia del otro, y comprender que, en el entorno social, a través del diálogo constante entre todos los individuos, se genera el aprendizaje, como lo plantea Vigostky. Esta dinámica fortalece no solo el aprendizaje académico, sino también la consolidación de habilidades sociales en los niños, por esta razón es tan necesario este tipo de estrategias en aulas diversas.

- **Evaluación en aulas inclusivas**

El proceso de evaluación en aulas inclusivas dentro del entorno de la Educación Media General, demanda cambios en las prácticas evaluativas tradicionales, las cuales siempre se han abocado a pruebas escritas desde un enfoque sumativo. Se considera esencial, desde la información presentada por la UNICEF (2014c) y Anijovich (2014), seguir los lineamientos de la evaluación formativa, para que se evalúe el proceso y progreso del estudiante, en el cual este

tiene la oportunidad de expresar lo que sabe, tomando en cuenta sus formas y ritmos para aprender, y el docente logra mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cuando el docente se aboca a evaluar utilizando un solo instrumento para ello, no le da acceso al estudiante a demostrar su conocimiento a través de diferentes medios, y puede ser evaluado de manera inadecuada, por lo que se sugiere realizar proyectos, presentaciones orales o visuales, debates u cualquier otro recurso útil a las necesidades y capacidades de los participantes del aula, y les permita la retroalimentación entre todos. La evaluación, que se realiza siguiendo estas características, le informa al docente sobre el desempeño del estudiante, con el fin de conocer en que se debe enfocar para ayudarlo a minimizar sus barreras para el acceso al aprendizaje y que puede hacer para potenciar aquello que domina. De esta manera, a través de un proceso reflexivo crítico, logra transformar este proceso evaluativo y logra generar espacios para que se dé la participación activa de todo el alumnado.

Educación inclusiva en la Educación Media General

Investigadores como Guerrero (2014) manifiestan que los estudiantes con NEE que pertenecen al nivel de la Educación Media General en Venezuela no tienen suficientes experiencias pedagógicas que los aborden directamente, pues en este nivel el docente trabaja con una sola dinámica para todos los estudiantes. En consecuencia, quien no se adapte a la forma como se trabaja en los planteles es des incorporado y ubicado en las instituciones educativas que se diseñaron para brindar atención especializada. De igual manera, la autora indica que en este nivel se prepara al joven para sus estudios universitarios y para que se vincule al campo laboral, pero si este no desarrolla las suficientes habilidades al respecto, se abre paso hacia la exclusión.

Otro elemento desfavorecedor lo ocupa la actuación del docente, quien usa estrategias de enseñanza y aprendizaje homogeneizadoras del grupo, debido a la cantidad de estudiantes que atiende en cortos periodos de tiempo. A su vez, es transmisor de conocimiento de manera expositiva y poco se detiene a atender las necesidades individuales. Aunque se exige la elaboración colectiva de un proyecto de aula por año escolar, lo más común es que cada docente desarrolle sus actividades aisladas de los demás. Por esta razón, no se le da continuidad a los contenidos y no se pone en marcha un plan de aprendizaje en conjunto con todos los docentes, adaptado a los estudiantes con NEE.

Puede considerarse que este es un panorama desfavorecedor para la valoración de la diversidad y la educación inclusiva. Las Orientaciones Pedagógicas del Año Escolar 2023-2024

(MPPE, 2023) especifican la atención educativa de los estudiantes con NEE pertenecientes a las instituciones de Educación Media General en aulas regulares y señalan que los docentes trabajarán de manera articulada con los especialistas de la Modalidad de Educación Especial. Sin embargo, este planteamiento contrasta con lo que se vive en la realidad de este contexto educativo. A juicio de Guerrero (2014) a los estudiantes se les expone “ante la frustración constante, a situaciones de burla, comparación, impotencia, humillación para luego entrar en un proceso de evasión; manifestado a través de inasistencias frecuentes, períodos de ausentismo y terminando por desertar del sistema” (p. 35). Es decir, no hay equidad en el trato y tampoco en la atención individualizada.

Un trabajo basado en la diversidad debe iniciarse con una fase diagnóstica muy precisa para cada una de las materias, en la cual es preciso considerar las habilidades cognitivas del estudiante, el tipo de conocimiento, el tipo de dominio y la complejidad de la tarea. Del mismo modo, se debe tomar en cuenta la motivación, comprender las diferencias en el aprendizaje y en el rendimiento de los estudiantes. También es importante trabajar en función del aprendizaje autorregulado.

García (2002) señala que en esta etapa los intereses individuales, así como las actividades de las asignaturas, son diversos y van acompañadas de los objetivos de este nivel educativo. Por esta razón, es esencial tomar en cuenta las habilidades e intereses de los estudiantes, así como sus procesos cognitivos y emocionales y las estrategias de enseñanza activadas por el docente. Este autor propone tres métodos para abordar la diversidad de estudiantes en el aula, tomando en cuenta los objetivos que se quieren alcanzar y las características de los estudiantes.

El método llamado enfoque de eficacia busca que todos los estudiantes logren los mismos objetivos a través de actividades diseñadas de manera metódica y secuencial, diagnosticando los conocimientos previos. El siguiente método se define como enfoque personal, en el cual se parte de la individualidad del estudiante y se adapta la planificación a las características de cada uno. Finalmente, plantea el enfoque de proceso que se sustenta en la teoría constructivista; este pretende que los estudiantes logren los mismos resultados, pero relacionando hábitos de estudio, estrategias para resolver problemas, para la búsqueda de información y todos los elementos que los conduzcan a lograr la independencia y la autonomía.

En la literatura especializada también fue posible hallar un modelo educativo inclusivo elaborado en España por Palomares y González (2012). El mismo está dirigido a la Educación Secundaria Obligatoria, mejor conocida, como ESO. La inclusión en esa investigación se refiere

a la interculturalidad, por lo que postulan trabajar con las inteligencias múltiples de Gardner, el pensamiento complejo de Morín, el enfoque constructivista del aprendizaje, la construcción de un currículo diverso, la participación activa de todos los miembros activos del proceso educativo y la elaboración de adaptaciones curriculares. Para lograr el trabajo desde este modelo, se requiere que los docentes se formen de manera suficiente y aprenden a trabajar con él.

Justamente, una de las causas exhibidas por Guerrero (2014) y formuladas también por otros autores (Echeita y Duck, 2008; Echeita y Ainscow, 2011; Palomares y González, 2012), se enfoca en que los docentes se resisten al proceso de inclusión porque desconocen el trabajo en esa área, ya que en su formación inicial abordaron pocas o ninguna materia en la que les instruyeran sobre cómo atender estudiantes con NEE, razón por la que desconocen las técnicas y estrategias que les permitan garantizar la educación inclusiva. En consecuencia, se deben generar espacios en los que se prepare a los docentes desde un modelo pedagógico capaz de generar una práctica educativa inclusiva que beneficie a los estudiantes de manera equitativa.

La formación docente para la educación inclusiva

El proceso educativo es ante todo un hecho social que se desarrolla en un espacio geográfico y temporal específico. Es así como los cambios actuales en la sociedad exigen que los profesionales de la docencia se capaciten para desarrollar una labor ajustada a los contextos más diversos y a las necesidades de los estudiantes, de acuerdo con sus particularidades. En atención a esta realidad y, considerando su relevancia, se hablará en este sub-apartado de la formación docente y su relación con el tema de la educación inclusiva.

La palabra formación, según la Real Academia Española (s/f., definición 1), significa “Acción y efecto de formar o formarse” (s/p). Formarse en el contexto de la educación inclusiva, implica una reflexión constante sobre un conjunto de saberes: pedagógico, didáctico, epistemológico, moral y ético, democrático, crítico, tecnológico, político, social, entre muchos otros. Se asume, que es un proceso necesario en los docentes para establecer las acciones que permitan formarse en los procesos inclusivos que la escuela y los estudiantes requieren, y generar una educación de calidad donde todos los individuos construyan conocimientos, desarrollen habilidades y manejen competencias necesarias para desenvolverse efectivamente en la sociedad (UNESCO, 2016).

Los docentes que se apropien de estos saberes y tengan ética en su profesión van a lograr altos estándares de calidad educativa para favorecer a los protagonistas del sistema educativo: los estudiantes. Si desde la formación inicial de los docentes se fomenta el desarrollo personal en relación con la innovación, creatividad, solución de problemas, entre otros elementos, el docente tendrá competencias que le permitirán constantemente su perfeccionamiento en el ejercicio de su carrera.

Estos programas de formación docente, comienzan en la universidad, ya que son las entidades encargadas de que los estudiantes se acrediten como profesionales de la educación. Peñalver (2017) indica que la formación docente en Venezuela, está conformada por todos los estudios de pregrado que ofrecen el título de Técnico Superior Universitario, Profesor o Profesora y Licenciado o Licenciada en Educación con una duración de entre tres a cinco años. En la Resolución N.º 1, el ME (1996), menciona los elementos claves del currículo, que aún no han sido derogados, para la formación de los docentes, fundamentándose en cuatro componentes: Formación Pedagógica General, Formación de Prácticas Profesionales, Formación Pedagógica Especializada y Formación de Desarrollo Personal Autónomo, todos ellos, enmarcados en la investigación acción.

Partiendo de estas consideraciones, Salazar (2021) expresa que los programas de formación inicial del docente en Venezuela, deben modificarse en función de los requerimientos para una educación inclusiva, porque están ausentes los elementos señalados por la UNESCO, lo que implica que se requiere una actualización urgente que se extienda también a la formación dentro del ejercicio de la profesión docente. En estos espacios, se demanda generar una participación reflexiva y formativa de manera constante, que le permita construir saberes pedagógicos para la inclusión.

Como resultado, es necesario ofrecer actividades que involucren su participación reflexiva. En ese sentido, se parte de la idea de que los conocimientos se construyen en un proceso permanente y en función de la propia práctica pedagógica. Por ende, la reflexión queda fundamentada en la acción, porque esto le permitirá al docente, desde la opinión de Oliveira (2012), enfrentar los desafíos de la compleja interacción que se lleva a cabo dentro de los contextos educativos, siguiendo un constante proceso de autoevaluación, examinando sus teorías implícitas, sus esquemas de funcionamiento, sus actitudes y sus comportamientos subyacentes. De este modo, “la experiencia y la actividad intelectual caminan juntas y requieren que el profesor reflexione sobre su práctica, de forma crítica y consciente, y organice su pensamiento para una nueva acción que genere aprendizaje” (p. 308).

En ese orden, es necesario brindar los espacios adecuados para que la reflexión se lleve a cabo dentro de la escuela y en interacción con otros docentes, no para formarse en conocimiento científico descontextualizado de su realidad educativa, sino para analizar las situaciones de trabajo que se le presentan en el aula, buscando alternativas y nuevos modos de resolverlas. Esto le permitirá establecer una relación de acción-reflexión-acción, convirtiéndose en un docente investigador para mejorar su formación, su saber pedagógico y su praxis cotidiana. De modo que, el docente requiere ejercitarse en la reflexión en y sobre la acción, como lo plantea Schön (1987).

Dicha situación, ratifica que la formación del docente no culmina con los estudios universitarios, pues debe ser una actividad para toda su vida. La nombrada Resolución N° 1 (ME, 1996) señala la necesidad de pasar por un proceso de reflexión permanente, puesto que el trabajo que realiza no es solo intelectual, sino un proceso de acción y de reflexión en conjunto con otros docentes, a través de la indagación y experimentación.

No obstante, se hace necesario resaltar que la reflexión sobre la práctica docente, si bien es fundamental, no es lo único que requiere el sistema educativo venezolano para impulsar un cambio pedagógico. El docente debe estar motivado e interesado en ejercer ese rol, pero en ocasiones no ocurre de esa manera. Como señala Ramírez (2024) y Salazar (2021), la carrera docente en Venezuela no resulta atractiva para las nuevas generaciones de profesionales que el país demanda, a raíz de la situación económica y la pérdida de identidad del ser docente, lo que provoca que, en algunos casos, quienes aspiran a formarse en esta área posean una formación previa insuficiente, dificultando así la selección de los candidatos más idóneos.

Por esta razón, quienes aspiran a ejercer esta labor deben estar motivados por la docencia, para que así puedan desarrollar una serie de competencias profesionales que le permitan ser docente en contextos inclusivos. Perrenoud (2004), indica varias competencias genéricas que debe interiorizar y manifestar un docente. Específicamente, existen dos que son claves con respecto a la formación docente, la cual es la temática en estudio: trabajar en equipo y organizar su propia formación continua; esta última le garantizará que pueda estar actualizado en cuanto a la dinámica educacional de su entorno para ofrecer una educación de calidad.

En relación con la formación continua, las conclusiones que arrojó la Consulta Nacional sobre la Calidad Educativa (MPPE, 2014), demanda la necesidad de formación docente contextualizada, ajustada a su entorno laboral, a sus necesidades y a sus capacidades

económicas. En el documento para el Proceso de Transformación Curricular en Educación Media, emanado desde MPPE (2015), se hace explícito ese llamado a la formación docente desde ese ámbito, porque se reconoce su importancia para mejorar la educación. Enfatizan que deben ser maestros aquellos que estén preparados y tengan una actitud investigadora, con suficientes conocimientos en sus áreas de trabajo. Se exige una formación con pertinencia, de manera continua y especializada, por lo que a la propuesta de transformación curricular la acompaña un proceso permanente de formación pedagógica en la práctica educativa diaria.

Esto lo plantean desde la Investigación Acción Participante y Transformadora, para la construcción de un currículo transformador y de una pedagogía crítica, puesto que la misma da lugar a un desarrollo formativo para que el docente reorganice su actuación a través de su praxis y de la interpretación que haga de sus experiencias. Para Agreda (2013) la práctica docente debe ser reflexiva y observada de manera crítica por los demás miembros de la institución y por el propio del docente, para así poder efectuar revisiones y mejoras. Estas afirmaciones ratifican la idea que la formación del docente no culmina con la titulación, sino que se transforma en una tarea permanente.

La formación continua del docente venezolano presenta características muy marcadas. Tradicionalmente, la formación del docente en ejercicio obedeció a intereses personales tales como: incrementar el nivel de conocimientos o aumentar los ingresos salariales, devenidos de la obtención de un título de especialización, maestría o doctorado en una institución universitaria. La primera razón señalada prevaleció sobre la segunda, pues los incentivos salariales son ahora intrascendentes. De esta manera, la asistencia de docentes a cursos de extensión, talleres, diplomados o postgrados se realiza para elevar las competencias profesionales y aumentar las credenciales, extendiendo las posibilidades de empleo en caso de migrar. Por lo general, la formación docente gira en torno a temas como: planificación, administración, supervisión, orientación, evaluación, tecnología educativa, lingüística, filosofía de la educación, investigación educativa o en didácticas específicas.

Lacueva (1997) aporta valiosas ideas al tema de la formación de los docentes en ejercicio y subraya que “La práctica en el propio lugar de trabajo, entendida y apoyada como un proceso de investigación-acción, sería la más recomendable” (p. 31). A juicio de Rodríguez (2014) este tipo de formación es parte esencial de la formación del docente, porque permite reflexionar sobre la propia práctica y tiene un impacto positivo en el desenvolvimiento de todo el entorno educativo. Actualmente, la preparación de docentes para atender a la diversidad

debería constituirse como un tema prioritario en los debates socioeducativos que ocurren al interior de las reuniones y asambleas a las que son convocados.

Manterola (2006) planteó una propuesta de formación alternativa para mejorar la formación del docente en el contexto venezolano que dejase a un lado la separación entre la teoría y la práctica, trabajándola desde lo que ocurre dentro de las escuelas y liceos. Sus planteamientos se fundamentan en las aportaciones de Schön (1987) en torno al profesional reflexivo. Sin embargo, él indica que la formación docente no puede estar alejada de lo que se proyecta en las instituciones universitarias, ya que debe estar sustentada en dos bases fundamentales: las redes escolares que se forman dentro de la institución y los centros de educación superior que instruyen a los educadores. El autor antes mencionado entiende a la formación docente como “un proceso permanente de reflexión y problematización sobre uno mismo, el propio conocimiento y la propia práctica” (p. 202).

Este plan de formación docente, basado en la reflexión, debe tener según Manterola (2006):

- Vinculación con la práctica, porque el modo racional y ético de intervenir en ella es mediante la reflexión permanente en la acción y sobre la acción.
- Debe estar vinculado con los valores educativos, para que se vaya revisando de manera constante lo que va ocurriendo.
- Se pasa por espirales de acción y reflexión, dando lugar a procesos de transformación de la práctica al modificarse los participantes y la situación.
- Se requiere un constante diálogo y debate con todos los involucrados en el contexto educativo y con agentes externos.

En atención a lo antes expuesto, resulta vital comprender que el proceso de formación continua no puede ocurrir únicamente como acumulación de saberes para el reconocimiento social, sino que debe producirse para dar respuesta oportuna a los grandes dilemas educativos actuales. La formación académica en educación inclusiva se posiciona como un asunto fundamental, ya que se convierte en un nuevo requisito que la escuela sepa operar y atender a todos los ciudadanos, en igualdad de condiciones y con una mirada a su heterogeneidad en aspectos como la cultura, las creencias, la situación socioeconómica, y también, a las potencialidades y limitaciones a la hora de aprender.

No obstante, todos estos planteamientos señalados para la formación del docente, se ven permeadas por una realidad diferente, ya que según lo planteado previamente por Salazar (2021) la crisis educativa, producto de la situación política y económica actual en Venezuela, exige una actualización de los programas de estudio que ofertan las universidades encargadas de formar a los profesionales de la educación. En consecuencia, las autoridades nacionales en esta materia, deben apoyar esa formación de manera sistémica, generando las condiciones y los incentivos necesarios para que los educadores consideren la formación como un eje promotor de su actividad profesional (Hernández y Machado, 2025).

Debido a ello, algunas universidades en el país, han iniciado procesos de transformación curricular de sus programas de estudio en carreras del ámbito educativo, encaminadas hacia las necesidades actuales producto de los cambios a nivel mundial. A su vez, el MPPE no solo plantea como política la transformación curricular a nivel de programas universitarios en educación, sino que se apoya en la Universidad Nacional Experimental del Magisterio "Samuel Robinson" (UNEM), creada según gaceta oficial número 41.515 en el 2018, para encarar la crisis enfocada a la ausencia de docentes, así como a la formación y actualización del profesorado que actualmente labora en Venezuela. De manera muy puntual, la reciente Concreción para la Política de la Educación Especial (MPPE, 2025) plantean que a través de este ente se formaran a los docentes hacia la educación inclusiva, de manera continua y permanente, en paralelo al ejercicio de su rol de educador.

Partiendo de las consideraciones anteriores, la naciente Ley Orgánica para la inclusión, igualdad y el desarrollo integral de la persona con discapacidad (2024), sustenta el enfoque en la preparación de profesionales para atender a la diversidad de estudiantes presentes en el aula, y debería constituirse como un tema prioritario en los debates socioeducativos y en las reformas curriculares del nivel universitario. En el ámbito escolar y en el académico-institucional de formación del profesorado existen argumentos que justifican su consideración. De una parte, argumentos de tipo social, educativo y normativo que se originan en la práctica, donde se hace palpable la urgencia de una verdadera formación en educación inclusiva, y, de otra parte, argumentos basados en la reflexión y la investigación, que concluyen enfatizando la necesidad de la preparación docente.

La formación académica universitaria requerida en la actualidad sobre educación inclusiva, es un problema transcendental, que requiere que la escuela actual otorgue respuesta y atención a todos los estudiantes, en condiciones de equidad con una mirada centrada en su heterogeneidad en aspectos como la cultura, las creencias, la situación socioeconómica, y

también, a las potencialidades y limitaciones a la hora de aprender. Por ello, se considera que existen una serie de trabas negativas relacionadas con un trabajo de formación que permita lograr la educación inclusiva, siendo el problema central la poca formación que tienen los docentes en esta área en particular.

Esta situación origina que, el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante de los distintos niveles académicos del sistema educativo venezolano, no encuentra respuesta en la complejidad que atraviesa la escuela, pues la mayoría de los educadores, se encuentran con una realidad que muchas veces está desvinculada de su propia formación, ya que está concebida para formar estudiantes regulares, en situaciones didácticas ideales. Esto conduce a la necesidad de desarrollar acciones de actualización del docente, tanto en la etapa de formación inicial como en la continua. Dicha formación debe partir de un profundo conocimiento sobre las nuevas realidades sociales y educativas, entre ellas educar en la ética del ser humano (UNESCO, 2020).

Según Infante (2010) las teorías contemporáneas del aprendizaje plantean que los docentes requieren del manejo de destrezas para enseñar en diferentes contextos, con metodologías diversas. No obstante, la formación se enfoca en estudiantes “promedio”, por lo general, distantes de los que encontrarán cuando se enfrenten a su campo laboral. En consecuencia, serán desafiados por una serie de problemáticas sin contar con la capacidad para solucionarlas.

Un primer paso para la transformación de la formación, según Ainscow (2000), radica en trabajar en un currículo inmerso de contenidos de diversidad e inclusión. El segundo paso está relacionado con la necesidad de trabajar la definición de inclusión, esbozando los aportes de distintas disciplinas y las diferentes formas que asume la diversidad en este tiempo. Así, una revisión del término puede iniciar una transformación del quehacer pedagógico. El último aspecto a considerar, sería la urgente tarea de buscar nuevas formas de evaluar el desempeño escolar, pues si esta sigue haciéndose con base en indicadores rígidos y homogéneos, no se reconocerá realmente la participación de estudiantes con NEE.

Debido a esto, es imprescindible, la formación de educadores para lograr la inclusión. Esto depende del sustento que otorgan las universidades en la formación y preparación de sus docentes, y de la búsqueda permanente de las informaciones necesarias, sobre temas que incorporen las diversas situaciones que se presentan en el aula. Es por ello, que la UNESCO, a lo largo del tiempo, ha trazado el camino hacia una nueva comprensión de lo que significa una educación de calidad para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, definiendo la

necesidad de lograr en la escuela la educación inclusiva, donde el papel de la formación del docente, sea reconocer las particularidades intelectuales, físicas o sociales de todos los estudiantes.

La UNICEF (2014d) plantea dos modelos de formación docente enfocados a la educación inclusiva. Establece que existe un modelo separado, en donde los contenidos sobre esta temática se conocen en unidades curriculares individuales y opcionales, que no son obligatorios para la formación de todos los profesores. Esto genera la impresión de que no es responsabilidad de todos, aprender sobre la inclusión. De igual forma, explica la necesidad de un modelo integral o transversal, que esté presente durante toda la formación inicial del docente y en el ejercicio de su práctica, que lo ayude a desarrollar valores y actitudes inclusivas en el aula.

La formación docente para la educación inclusiva es, en definitiva, un proceso fundamental que no solo impacta la calidad de la enseñanza, sino que también transforma la cultura educativa en su totalidad. Al ofrecer capacitación al docente en materia de prácticas escolares inclusivas, es posible orientarlo hacia la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje y de los procesos de atención al estudiante que requiere de un trato adaptado a sus potencialidades y desarrollo, en aras de fomentarle autonomía y seguridad, tanto en la escuela como en la sociedad. Todo el proceso que involucre la formación docente debe ser considerado como un compromiso a mediano y largo plazo por el educador, es entonces acá en que el proceso inclusivo no debe ser considerado una meta a alcanzar, sino más bien un valor adaptado en la práctica educativa diaria. De esta manera, toda causa que involucre la formación continua de los docentes, debe sembrar las bases para una sociedad más justa, equitativa, respetuosa e inclusiva.

Competencias para la educación inclusiva

La labor docente no solo implica conocer el contenido disciplinar. También es necesario manejar una serie de competencias que le ayuden a facilitar el aprendizaje, a convertirse en un mediador del conocimiento y a actuar como un agente de cambio social dentro del entorno educativo donde participe. Estas competencias se consolidan en el quehacer docente desde la formación inicial, pero a raíz de los acelerados cambios a nivel social se van identificando nuevos requerimientos, que, sin duda, acentúan la necesidad de actualización docente para poder avanzar hacia la construcción de nuevas competencias académicas.

Una competencia en el campo educativo se define como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que necesita manejar un sujeto para ejercer la docencia. Según la postura de Perrenoud (2004) la competencia sola en sí misma no es relevante, sino cómo se utiliza y se combina con todos los recursos que tiene el docente de manera efectiva en una situación específica. Para ello, el docente debe hacer uso de operaciones mentales complejas, que le permitan determinar y realizar acciones adaptadas a la situación. Estas competencias se construyen y perfeccionan en entornos formativos y en la práctica cotidiana del aula. Desde la postura de este autor, para describir una competencia es necesario conocer el tipo de situación que se está abordando, los recursos activados y los esquemas de pensamiento.

Sin embargo, Tobón (2006), es más específico y señala que las competencias son:

Procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano. (p.69)

De allí que, las competencias en el campo de la docencia, no solo son conocimientos, habilidades y actitudes que tiene el docente en un área o contexto determinado, si no que involucran la capacidad que él tiene para recurrir a ese saber para solucionar problemas específicos en el aula, de manera crítica y creativa, generando aprendizaje, y colaborando efectivamente con otros, lo que favorece su desarrollo profesional, así como de la transformación del entorno inmediato. Tanto Tobón (2006) como Perrenoud (2004) admiten que las competencias se construyen en el docente por medio de procesos de aprendizaje contextualizados y reflexivos, en atención a la propia práctica.

No obstante, Tobón (2006) señala que como la definición de competencia es compleja, el docente no pasa por un solo proceso para alcanzarla. Va desde la formación, desarrollo y adquisición, para llegar a la construcción, a través de la interacción y complementariedad. Desde esta postura, las competencias en el docente, pueden clasificarse, según este autor, en: competencias básicas, genéricas, específicas y adicionales, las cuales transitan el proceso descrito anteriormente.

Competencias básicas: son las necesarias para establecerse en la sociedad y desenvolverse en ella. Las construye el individuo en el transitar de su vida. Estas son:

- Competencias comunicativas: son necesarias para interactuar y transmitir mensajes en diferentes contextos, es decir, para expresarse, comprender lo que dicen los demás, y respetar las diferentes formas de comunicaciones de los individuos.
- Competencias matemáticas: se refiere a la capacidad de aplicar conocimiento matemático, lógico o abstracto para la resolución de problemas reales cotidianos.
- Competencias de autogestión para la vida: le permite manejar herramientas para el autoconocimiento, regular las emociones, controlar el tiempo, tomar decisiones adecuadas o tener la capacidad de resiliencia.
- Manejo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación: debe estar actualizado en el uso de las herramientas digitales y discernir cuáles son las más adecuadas para comunicarse y crear contenidos digitales.
- Afrontamiento del cambio: que sea capaz de adaptarse a nuevas situaciones, gestionar la incertidumbre y mejorar a partir de las experiencias vividas.
- Liderazgo: esto se refiere a la capacidad de inspirar a otros, comunicarse efectivamente, trabajar en equipo, resolver conflictos de forma constructiva y empoderarse.
- Competencias cognitivas básicas: interpretativa, argumentativa y propositiva: que sea capaz de dominar los procesos mentales necesarios para adquirir, procesar y utilizar la información.

Competencias genéricas: son las comunes en varias profesiones. En este caso, son las competencias necesarias para ejercer el rol de profesor. Desde la postura de Perrenoud (2004), las competencias claves en un docente, son:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje
- Gestionar la progresión de los aprendizajes
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
- Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo
- Trabajar en equipo
- Participar en la gestión de la escuela

- Informar e implicar a los padres
- Utilizar las nuevas tecnologías
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
- Organizar la propia formación continua

Todas estas competencias se pueden agrupar en:

- Competencias disciplinarias: se relacionan con el dominio amplio de los contenidos del área específica de enseñanza.
- Competencias didácticas: capacidad de diseñar y gestionar situaciones de aprendizaje, así como seleccionar métodos, recursos, actividades, y evaluaciones adecuadas.
- Competencias tecnológicas: sabe integrar las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Competencias socioemocionales y comunicativas: que pueda interactuar positivamente con los estudiantes, padres y otros actores educativos, y logre gestionar sus emociones para resolver los conflictos.
- Competencias personales y profesionales: se manifiestan a través de la capacidad para autogestionar sus recursos, reflexionar sobre su práctica, y adaptarse al cambio para avanzar en el desarrollo de su profesión docente.

Competencias específicas: se conocen como aquellas claves en un área académica. En este caso, son las que deben tener los docentes de la Educación Media General en Venezuela para laborar dentro de las aulas de clases regulares en cada una de las áreas de formación que establece el MPPE (2017b). El Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (2000) en su artículo 6, establece una serie de deberes que rigen esta labor y pueden contextualizarse en las competencias que necesita desarrollar el docente, ya sea en su formación inicial o en la que construye desde su praxis.

- Competencias éticas y profesionales en el docente: actúa con honestidad, integridad, responsabilidad y respeto en el ejercicio de su labor, lo que le permite generar un clima de convivencia inclusivo, sin discriminación, con una comunicación asertiva y respetuosa para todos (deber 1 y 11 del reglamento).

- Competencias pedagógicas y didácticas: es capaz de diseñar, desarrollar, evaluar y orientar situaciones de aprendizaje, así como proyectos de aula con metodologías activas, creativas e innovadoras (deber 2, 6, y 8 del reglamento)
- Competencias administrativas y organizativas: cumple las leyes y reglamentos que rigen la educación en el país, así como con la planificación y organización de la tarea docente en el aula, cuidando los recursos que tiene, y trabajando de manera colaborativa con otros (deber 3, 4, 7, 10 y 12 del reglamento).
- Competencias institucionales y comunitarias: tiene un compromiso con el desarrollo profesional continuo a través de la actualización constante, y con la participación activa dentro de la institución, así como en la promoción de conciencia ambiental y ciudadana (deber 9, 13, y 14 del reglamento).

Por otro lado, el MPPE (2017b) señala que los docentes en el nivel de la Educación Media General deben enfocarse en desarrollar unos referentes éticos y procesos indispensables, a través de las áreas de formación en la que cada uno labora, constituyendo la base para una práctica docente efectiva, pertinente y alineada con los principios educativos que contribuyen en la formación de ciudadanos integrales, comprometidos con el desarrollo del país y el bienestar colectivo. Estos referentes éticos le permiten al docente contextualizar el aprendizaje, para que así se facilite la conexión entre los contenidos del currículo y la realidad venezolana. Estos son:

- Educar con, por y para todas y todos: se aboca a la inclusión, porque reconoce la diversidad de los estudiantes, al señalar que la educación es para todos, lo que garantiza su acceso y permanencia dentro del ámbito académico.
- Educar en, por y para la ciudadanía participativa y protagónica: el docente debe desarrollar estrategias que le permitan fomentar el pensamiento crítico en sus estudiantes.
- Educar en, por y para el amor a la Patria, la soberanía y la autodeterminación: a través de este referente se busca que el docente maneje herramientas para fomentar el sentido de pertenencia por la nación, conocer su historia y enaltecer sus valores.
- Educar en, por y para el amor, el respeto y la afirmación de la condición humana: con este apartado se busca el desarrollo integral de la persona, por lo que el docente debe trabajar con el respeto a los derechos humanos, la dignidad, la igualdad y la no discriminación.

- Educar en, por y para la interculturalidad y la valoración de la diversidad: permite reconocer la diversidad cultural, étnica y lingüística del país.
- Educar en, por y para el trabajo productivo y la transformación social: el docente debe generar espacios para desarrollar las habilidades para el mundo laboral.
- Educar en, por y para la preservación de la vida en el planeta: debe promover la consciencia ambiental y respeto por la naturaleza.
- Educar en, por y para la libertad y una visión crítica del mundo: desarrollar dinámicas de aula que realcen el pensamiento crítico, la reflexión y la capacidad de analizar los problemas sociales.
- Educar en, por y para la curiosidad y la investigación: proporciona herramientas para el desarrollo de la curiosidad, la investigación y el aprendizaje autónomo.

Competencias adicionales: siguiendo el enfoque de Tobón (2006), existe una serie de competencias adicionales para que el docente gestione su construcción dependiendo de los intereses específicos que tenga en un área. Dentro de un contexto formalizado, las puede construir a través de diplomados, cursos de extensión, talleres, o cualquier otra capacitación extra que le ayude a obtener ese conocimiento. En tal sentido, las competencias para la educación inclusiva se pueden considerar, según esta definición, como competencias adicionales necesarias en el docente.

Sin embargo, autores como Coronado (2009) enfatizan la existencia de competencias transversales que son necesarias porque “atraviesan la formación, le aportan trascendencia, sentido y significado. Integran aspectos actitudinales y valorativos, disposiciones y sensibilidades, cuya emergencia en todo el proceso formativo es permanente” (p. 95). Desde esta óptica, y siguiendo los postulados de Ainscow (2012), las competencias para la educación inclusiva deben formularse desde la transversalidad que requieren todos los programas de formación para poder avanzar hacia la escuela inclusiva.

En el momento actual, los programas de formación inicial para los educadores carecen de este grupo de competencias. Si se vincula la propuesta de Perrenoud (2004) sobre competencias docentes, con los principios de la educación inclusiva, hay una convergencia entre ambas. Por ejemplo, se plantean dentro de las competencias básicas de un docente la capacidad de la diferenciación que es esencial para atender la diversidad del aula y que todos tengan oportunidades de aprendizajes. A su vez, se promueve la participación de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el trabajo en colaboración con otros

profesionales de la educación, y la reflexión crítica sobre la práctica para poder identificar los problemas y buscar soluciones. Todos estos son principios de la educación inclusiva que se entretejen en estas competencias, por lo cual deben dejar de ser opcionales y convertirse en ejes de todo el sistema educativo.

Existen experiencias académicas como la de Fernández Batanero (2013) en la que se evidencian una serie de competencias docentes para atender la diversidad en la Educación Media General, como, por ejemplo, que el docente sea capaz de identificar todas las interacciones positivas y de conflicto que se generan en ambientes de aprendizaje de estudiantes con NEE, así como de desarrollar estrategias que promuevan la inclusión. Es relevante hacer modificaciones en el currículo y trabajar en equipo para así alcanzar el éxito académico de los estudiantes, así como manifestar una actitud positiva hacia la diversidad, planificar en función de las diferencias y evaluar de manera formativa.

Por su parte, la AEDEANEE (2012), describe en detalle todo el perfil de competencias necesarias en un docente para trabajar de manera inclusiva en un aula convencional o regular. Estas se pueden construir a partir del desarrollo de varios valores fundamentales, que se desintegran en actitudes, conocimientos y habilidades. En función de esta caracterización, es que se erige la presente investigación, ya que se aspira conocer cómo se da la construcción de estas competencias en docentes en ejercicio en el contexto venezolano en aulas regulares, quienes han apoyado la escolarización de los estudiantes con NEE.

Tabla 8

Competencias para la Educación Inclusiva

VALORES	COMPETENCIAS
Valorar en positivo la diversidad del alumnado	Concepciones de la educación inclusiva El punto de vista del docente ante las diferencias entre estudiantes
Apoyar a todo el alumnado	Promover el aprendizaje académico, práctico, social y emocional de todos los estudiantes Enfoques metodológicos eficientes en clases heterogéneas
Trabajar en equipo:	Trabajo con las familias Trabajo con un amplio número de profesionales de la educación
Desarrollo profesional y personal	Los profesores como profesionales que reflexionan La formación inicial docente como base para el aprendizaje y desarrollo profesional continuo

Nota. *Fuente:* Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012). *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_es.pdf

Los valores y competencias que se describen funcionan como los principios elementales en la educación inclusiva para guiar la práctica educativa, en todas las disciplinas académicas, hacia los estudiantes con diferentes necesidades e intereses dentro del aula regular. Por ello, se consideran transversales, porque su objetivo no es para el trabajo en un área específica del sistema educativo, sino su incorporación desde una visión interdisciplinaria. Se establece que son la base de “comportamientos, conocimientos y habilidades claves, que necesitan construirse durante la iniciación y las posteriores oportunidades de formación docente” (AEDEANEE, 2012, p. 31).

A juicio de Fernández Batanero (2013), este perfil puede emplearse en distintos escenarios educativos: por estudiantes de pedagogía, como un medio de reflexión sobre experiencias personales relacionadas con la inclusión educativa; en profesores formadores de docentes, para discutir lo que implica la necesidad de la educación inclusiva en la realidad actual; con docentes en ejercicio, para identificar prioridades en el área inclusiva que les permita un mejor desarrollo profesional continuo; por los directivos, para guiarse y lograr el bienestar de todos los estudiantes de su institución educativa; y finalmente, en quienes conducen la gestión administrativa de las escuelas, para que identifiquen a los docentes preparados para la inclusión y los involucren en el entorno educativo más inmediato y necesario.

En cada una de las competencias que se describen en el perfil se vinculan los valores necesarios para la educación inclusiva. Allí, se especifican una serie de comportamientos, conocimientos y habilidades. Los comportamientos son las acciones que ejecuta el docente en su aula de clases. Siguiendo el texto de Tobón (2006), lo que impulsa el comportamiento en el ser humano es la actitud, siendo esta una disposición afectiva hacia la acción, que lo lleva a tomar decisiones y a responder de una manera determinada en la circunstancia que esté viviendo. Se reconoce como el saber ser en el ámbito educativo. Tiene tres componentes: el cognitivo, que hace referencia a las creencias y pensamientos del docente hacia un hecho particular; el afectivo, vinculado con los sentimientos que le genera la situación vivida; y el conductual, que lo lleva a comportarse de una manera específica.

El conocimiento, por su parte, se considera como el saber conocer, y hay dos tipos: el declarativo, referido sobre “que es” una cosa u objeto, para comprenderlo, y el procedimental, asociado a cómo se realizan las cosas. Ambos, cuando están juntos en una competencia, ayudan a resolver problemas. Finalmente, las habilidades, desde la visión del autor, se relacionan con las capacidades y destrezas para realizar las cosas, denominado el saber

hacer, pero en el término de las competencias, el saber hacer las tareas planteadas se enlaza con la eficacia y la eficiencia, y la comprensión crítica de lo que hace. El manejo de estas habilidades se evidencia en la implementación de estrategias y procedimientos.

Adicionalmente, a lo señalado, se considera relevante el conocimiento sobre la neurodiversidad (aunque anteriormente se señaló que este término no se usaría para denominar a todos los estudiantes en la investigación, si se usa en el fundamento teórico). Se ha destacado, durante todo este estudio, la existencia en el aula de clases de una diversidad de estudiantes, con capacidades y necesidades diferentes, esto implica que los procesos de aprendizaje en ese contexto serán variados.

El reconocimiento de la neurodiversidad demanda el ofrecimiento de una variedad de alternativas educativas que consideren las diferentes funciones del cerebro. Forés (2021) destaca que desde las neurociencias se demuestran la singularidad de las conexiones cerebrales como principio fundamental de la escuela inclusiva. Cada estudiante imprime su individualidad al aula, y es labor del profesor llegar a identificarla. Por tal razón, es necesario poner en marcha planes educativos más inclusivos, centrados no solo en qué hacer en el aula, sino especialmente en cómo hacerlo.

La neuroeducación representa una línea de pensamiento que cuestiona los métodos pedagógicos tradicionales y aboga por un rediseño de las situaciones de enseñanza y aprendizaje para potenciar el desarrollo cerebral. Esta teoría tiene un enfoque transdisciplinar, ya que hace confluir a la Pedagogía, la Psicología Cognitiva y las Neurociencias, generando una nueva categoría conceptual, con el propósito de mejorar y potenciar el aprendizaje y memoria de los alumnos, así como las habilidades de enseñanza en los profesores (Battro, 2011; Campos, 2010; Domínguez, 2019; Forés, y Ligioiz, 2009; Guillen, 2012; Mora, 2013).

Este es un nuevo paradigma, una ciencia emergente, que acerca la neurobiología al aula para que los docentes conozcan qué es lo que incide de manera positiva en el aprendizaje de los alumnos, cómo potenciar y mejorar las habilidades, y detectar aquello que incapacita a los estudiantes para aprender (Guillen, 2017; Mora, 2013). La neuroeducación no trata de reemplazar algo, sino de aumentar la comprensión de cómo se aprende y por qué algunas cosas funcionan y otras no (Forés, y Ligioiz, 2009). En consecuencia, es necesario formar a los docentes, capacitarlos, en función de los requerimientos actuales de nuevas alternativas educativas, apalancados en el conocimiento de cómo funciona el cerebro (Battro, 2011). En este sentido, se enfatiza que los docentes que abogan por la educación inclusiva deben reconocer y valorar la diversidad del aula, adaptar y diferenciar la enseñanza, y promover la

participación y la inclusión. Manejar estas competencias tendrá un impacto directo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Florian y Black-Hawkins, 2011).

Fundamentación Legal

Los sistemas jurídicos promovidos por los organismos multilaterales han centrado su atención de forma progresiva en la perspectiva de la educación inclusiva. De esta forma, el tema ha adquirido rango legal y constitucional en diversos países, pues desde las instancias internacionales se exhorta a los gobiernos nacionales a la creación de leyes que satisfagan las necesidades de las personas con discapacidad, no solo para que estén en igualdad de oportunidades y condiciones, sino para que se les reconozca su participación en todos los ámbitos de la vida ciudadana.

Diferentes documentos y promulgaciones a nivel mundial plantean la importancia que tiene la educación como derecho universal. En ese mismo orden, la educación inclusiva es reconocida como una importante arista del proceso formativo, lo que sin duda complica la labor de las instituciones escolares en todo el mundo, al tiempo que enaltece la valiosa función que en ellas se cumple.

Rango constitucional o supra legal

Convenios internacionales:

- Principios de los Derechos Humanos (ONU, 1948)
- Declaración de las Personas con Discapacidad (ONU, 1975)
- Informe Warnock (1978)
- Convención de los Derechos del Niño y la Niña (1989)
- Conferencia Mundial de la Educación para Todos. Jomtien. (UNESCO, 1990)
- Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (ONU, 1993)
- Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales. Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994)
- Foro de Educación para Todos (2000)
- Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (2006)

- Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015)

Contexto venezolano

En el contexto venezolano, el ordenamiento jurídico respalda la atención a las personas con NEE y le concede rango legal a las acciones que tengan como objetivo el pleno desarrollo de sus capacidades y potencialidades.

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) en su artículo 81 hace alusión a los derechos de las personas con discapacidad y especifica los derechos de las personas con necesidades especiales, para que sean incorporadas a las dinámicas propias de la vida en sociedad. Más adelante, en el artículo 103 refiere que la educación es un derecho y un deber social fundamental, democrático, gratuito y obligatorio, por lo que es el único camino para la formación del ser humano en todas sus dimensiones. Luego, el artículo 103 defiende una educación sin discriminación y en igualdad de condiciones y oportunidades, sin otras limitaciones que las que provengan de la vocación, aptitudes y aspiraciones de cada ciudadano, concediéndole valor a la equidad y reforzando el derecho de todos a acceder a la educación.

Rango legislativo o legal: leyes y decretos

Ley Orgánica para la inclusión, igualdad y desarrollo integral de las personas con discapacidad (2024)

- Sección quinta. Derecho a la educación.
- El artículo 28, establece que todas las personas con discapacidad tienen derecho a la educación sin ningún tipo de discriminación, con equidad e igualdad de oportunidades, orientada a desarrollar al máximo su personalidad, sus talentos, creatividad, aptitudes y capacidades, dirigida a reforzar el respeto de los derechos humanos y la diversidad humana. El Estado venezolano está obligado a garantizar el acceso de las personas con discapacidad a un sistema educativo gratuito e inclusivo en los niveles de primaria, secundaria, técnica y universitaria, sin más limitaciones que las derivadas de sus potencialidades. Para este fin está obligado a:
 - En primer lugar, realizar adaptaciones curriculares necesarias de acuerdo con las características, potencialidades y necesidades educativas de las personas con discapacidad. Ofrecer diferentes oportunidades a través de medidas de apoyo personalizadas y de ajustes razonables. Garantizar la accesibilidad, por todos los medios y

recursos, en las instituciones educativas. Brindar la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social.

- De igual forma, debe garantizar a las personas con discapacidad la capacitación en el uso de la Lengua de Señas Venezolana, el uso del código de lectura y escritura, así como también, la formación en el uso de la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia escritos o auditivos de fácil acceso, la tiflotecnología, los medios de voz digitalizados y otros sistemas de comunicación; en el uso del bastón, orientación y movilidad para su desenvolvimiento social y otras formas de capacitación y educación. Para ello, debe asegurar en las instituciones educativas en cualquiera de sus niveles y modalidades el servicio de intérpretes de Lengua de Señas Venezolana, donde se tenga población con discapacidad auditiva y con sordoceguera, a los fines de satisfacer sus necesidades comunicativas y educativas.
- Finalmente, requiere promover la cualificación de los educadores, profesionales y personal que trabaja en el área educativa en lengua de señas, Braille y el uso de otros modos, medios y formatos de comunicación alternativos, así como, en el uso de técnicas y materiales educativos para apoyar a personas con discapacidad. Y no deben exponerse razones de edad para impedir el ingreso tanto en las instituciones educativas de los niveles de Educación Inicial, Primaria, Media, Técnica y Universitaria como en las modalidades.

Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA, 2007)

- Prescribe en su artículo 3 que las disposiciones de esta normativa se aplican por igual a todos los niños, niñas y adolescentes, sin discriminación alguna, fundada en motivos de raza, color, sexo, edad, idioma, pensamiento, conciencia, religión, creencias, cultura, opinión política o de otra índole, posición económica, origen social, étnico o nacional, discapacidad, enfermedad, nacimiento o cualquier otra condición de los niños, niñas o adolescentes, de su padre, madre, representante o responsable, o de sus familiares.
- En el artículo 29 resalta que todos los niños, niñas y adolescentes con necesidades especiales poseen todas las garantías y derechos acreditados y rescatados por esta ley, además de los propios de su condición específica. El artículo 53 reitera el derecho a la educación tomando en cuenta la cercanía a la residencia de los estudiantes, siendo sus características la integralidad y la más alta calidad. En el artículo 54 la norma apunta a que hay corresponsabilidad de los padres, quienes deben inscribirlos oportunamente, de acuerdo con lo que estipula la ley.

- Los artículos 55, 56 y 57 expresan que ellos tienen derecho a participar en el proceso educativo y a ser respetados por los educadores, con la posibilidad de ser disciplinados de manera ajustada a sus derechos y garantías. Entretanto, el artículo 61 reglamenta que “El Estado debe garantizar modalidades, regímenes, planes y programas de educación específicos para los niños, niñas y adolescentes con necesidades especiales” (p. 15).

Ley Orgánica de Educación (2009)

- El artículo 26 se refiere a la Educación Especial como una modalidad del Sistema Educativo Nacional. Al respecto, precisa que es una variante educativa para la atención de las personas que, por sus características y condiciones específicas, requieren adaptaciones para su aprendizaje.

El marco legal de la atención a las NEE puede considerarse, desde lo que se prescribe en los textos jurídicos, como sólido, humanista y apoyado en profundos valores de justicia y democracia. Así, el trabajo dentro de la modalidad responde a la lógica de los procesos culturales y socio históricos sobre los que fundamenta el desarrollo humano. Todos los estatutos revisados reconocen que la atención educativa especializada debe comenzar desde los primeros años de la escolarización, pasando por las diferentes edades de los estudiantes y por los distintos niveles del sistema educativo, hasta llegar a su integración en la vida laboral y productiva de la nación.

Rango sub legal: decretos, reglamentos y resoluciones

- Conceptualización y Política de Educación Especial en Venezuela (1997)
- Resolución 2005
- Conceptualización y Política de Educación Especial en Venezuela (2017)
- Currículo Oficial: Programa de Educación Media General (2017)
- Orientaciones Pedagógicas de Educación Especial (2023-2024)
- Concreción de la Política Educativa para la Educación Especial (2025)

Todo este cuerpo de leyes y normativas sirven de base y fundamento para esta investigación doctoral, pues respaldan la necesidad de desarrollar trabajos que coadyuven a visibilizar las NEE de los estudiantes venezolanos y la formación docente en torno a la inclusión, relacionando las acciones e iniciativas con estos marcos de referencia. La revisión y análisis de estos textos permiten observar que la calidad en las políticas educativas está

directamente relacionada con el seguimiento de las normas vigentes y su aplicación en el terreno de la práctica pedagógica. Es claro que el estatuto legal con el que se cuenta en la actualidad puede sentar las bases para formular un trabajo educativo ajustado al contexto y con plena atención a la diversidad, pero se necesita de una inversión económica sostenida en el tiempo y de la formación y actualización docente para que la inclusión asuma su protagonismo en la escena educativa nacional.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

La tarea de hacer investigación en el terreno de la Educación surge debido a la necesidad de conocer cómo funcionan las diferentes situaciones y fenómenos que se suscitan al interior de los procesos formativos. En tal sentido, los hallazgos derivados de los estudios que se realizan sirven para generar reflexiones e intervenciones y dar respuestas a la realidad. Al mismo tiempo, ayudan a ampliar el conocimiento que existe sobre las ciencias pedagógicas.

El tercer capítulo de esta tesis doctoral permite exponer los fundamentos epistemológicos y metodológicos dedicados al estudio del problema relativo a la reflexión de los docentes de Educación Media General sobre la educación inclusiva de los estudiantes con NEE en el aula común y cómo esta puede incidir en el manejo de competencias inclusivas y la mejora de la formación docente. En este apartado se muestra el enfoque, paradigma, tipo y diseño de investigación. Además de ello, se informan las características de los informantes clave. Para finalizar, se presentan las técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información, explicando los procedimientos elegidos para procesarla y relacionarla, de modo tal que se le otorgue credibilidad al estudio.

Fundamentación epistemológica

Con base en la naturaleza cualitativa de este estudio, se enfatiza la necesidad de poder comprender la complejidad de los hechos sociales, porque sus postulados le permiten a la investigadora vincularse con las experiencias de los participantes del estudio. Denzin y Lincoln (2012b) señalan que el aspecto ontológico de este enfoque se orienta hacia la naturaleza de la realidad que es creada y recreada en su contexto. Epistemológicamente, considera que la subjetividad es esencial en la interacción con el entorno. Y desde el punto de vista metodológico, permite la vinculación de métodos y estrategias de diferentes posturas paradigmáticas.

Estas características de la investigación cualitativa hacen posible el desarrollo de la investigación científica de los fenómenos educativos, en un marco más abierto y dinámico, a partir de la interpretación que le dan las personas involucradas en los espacios de la administración, la gestión, la formación y la acción. Desde esta perspectiva, se utilizan distintos métodos que pueden ser triangulados, para encontrar y contrastar el significado que las personas les dan a los objetos de estudio, así como su coherencia, considerándose a ese

proceso de llegar a triangular como una estrategia adecuada para la validación de la información.

Martínez Miguélez (2007) menciona que “la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p. 128). Es por ello que facilita el desarrollo de una postura crítica de parte del investigador y le exige un esfuerzo de sistematización e integración dinámica de los insumos recolectados. Conforme a lo planteado, la investigación cualitativa llega a resultados que explican las experiencias de las personas, pero no las cuantifican, por lo que no se recurre a métodos estadísticos para el análisis de datos. De allí, que es capaz de generar teorías, a partir de las relaciones que se encuentran en la información obtenida de los participantes (Strauss y Corbin, 2002).

En atención a lo antes expuesto, este enfoque se adecúa a los intereses previstos, ya que se busca comprender, en profundidad, las experiencias de los docentes por medio de sus reflexiones. Esto facilita el conocimiento sobre el manejo de competencias requeridas para la educación inclusiva. Como se ha dicho en capítulos anteriores, dentro de este estudio se apela a la reflexión como una capacidad importante para fomentar el desarrollo profesional docente desde la praxis. En definitiva, se logra identificar el conocimiento que germina a través de la práctica para valorarlo como fuente de conocimiento.

Paradigma de la investigación

Gracias a su capacidad de raciocinio, el ser humano está habilitado para relacionarse con la realidad, lo que le permite explicar aquello que logra representar para sí sobre su experiencia vital. Este proceso de acercamiento es el conocer y le permite establecer explicaciones sobre los objetos que observa en su realidad. El pensamiento y el lenguaje son características exclusivas del ser humano y, justamente, son las mismas herramientas que le conceden la posibilidad de establecer conexiones con la vida social. El conocimiento acumulado en la sociedad, la cultura y la historia, reflejan el predominio de ciertos paradigmas, los cuales exponen una determinada forma de entender la realidad según determinadas posiciones filosóficas e ideológicas. Desde el punto de vista social, la realidad se centra en lo humano, por lo que se necesita comprender y estudiar los fenómenos que ocurren en su interior, pero siempre mirando la relación con los otros.

En esta dirección, es necesario manifestar que este estudio se fundamenta en los postulados del paradigma interpretativo, también llamado naturalista, humanista, hermenéutico

o fenomenológico, dependiendo de la tradición filosófica que lo defina. Creswell (1998) indica que el paradigma interpretativo se aboca a comprender la realidad compleja de los hechos sociales a través de la interpretación de las experiencias, significados y construcciones simbólicas que tienen los individuos involucrados.

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), para comprender el significado de la experiencia que vive el individuo, el investigador debe ser un sujeto activo dentro de la investigación. Esto le da valor a la subjetividad en el estudio de los fenómenos, y ayuda a una mejor comprensión e interpretación de esa realidad. Sin duda, la subjetividad del investigador le ayuda a identificar mejor los eventos, a establecer mejores conexiones e interpretaciones de los datos, así como a contextualizar el fenómeno desde su propia perspectiva.

Los precitados autores señalan que las investigaciones que se encaminan desde el paradigma interpretativo tienen rigor científico y logran una comprensión profunda del fenómeno de estudio. Tal situación es posible porque el investigador cumple con los siguientes preceptos: reconoce su propia subjetividad, triangula datos y fuentes para aumentar la credibilidad de la investigación, reflexiona constantemente sobre los datos que va encontrando, y válida la información con otros investigadores o con los mismos sujetos de estudio.

En congruencia con lo anterior, Guba y Lincoln (1998), consideran que el paradigma interpretativo se sustenta en varios principios: a) la naturaleza de la realidad es compleja y se trabaja holísticamente, para entender todas sus partes como elementos interrelacionados; b) existe una relación entre el investigador y aquello que se investiga, en aras de construir conocimiento de un fenómeno en específico, sin tener que generalizar los datos, ni distinguir causas de efectos y c) considera los valores de la investigación y del investigador como influyentes en el trabajo.

Las características de este paradigma son coherentes con el ámbito en el que se realiza la presente investigación, dado que se trabaja en un entorno naturalista y se estudia el fenómeno dentro del contexto social e histórico donde se produce. Los informantes clave son docentes, en otras palabras, personas conocedoras de la realidad que experimentan en cuanto al fenómeno tratado. Tiene un matiz constructivo, porque el conocimiento surgido es una aportación de los involucrados; también es inductiva, ya que parte de ese conocimiento para generar una aproximación teórica.

El paradigma interpretativo se desarrolla a través de la comprensión y la construcción social de la realidad, con sus principios y características descritas (Creswell, 1998; Guba y

Lincoln, 1998; Taylor y Bogdan, 1987). En ese sentido, se relaciona con la educación inclusiva, porque con ella es posible que se tenga una inmersión en el contexto donde ocurre el fenómeno, valorando así el discurso de lo real, usando métodos cualitativos, generando conocimiento a través de la interacción comunicativa. Así, se da una revalorización y se procede a una reconstrucción de la experiencia. De manera que, al seguir los elementos del paradigma interpretativo, se posibilita que el estudio genere la información a través de la interpretación del diálogo que los otros expresan, es decir, el significado que las personas le dan a sus actos.

Fundamentación metodológica

El buen término de la investigación científica depende de cómo el investigador estructure el camino para llegar a un nuevo nivel de conocimientos. A lo interno de esta investigación cualitativa, se adopta el método inductivo, identificando el hecho social concreto que está siendo estudiado, luego, se analiza los resultados hasta alcanzar un punto de saturación. Es entonces, cuando a partir de esos hallazgos se generan categorías que, al profundizarse y relacionarse, permitirán elaborar una teoría. En consecuencia, la descripción e interpretación de las experiencias se convierte en el elemento fundamental para llegar a la teorización. Esto explica por qué el estudio adopta los planteamientos del modelo fenomenológico hermenéutico, por medio del cual se puede revelar el significado de las cosas en la conciencia humana e interpretarlas con la ayuda del lenguaje (Fuster, 2019).

El autor antes mencionado manifiesta que las experiencias estudiadas a través de la fenomenología hermenéutica, y luego expresada en descripciones, son muy efectivas para considerar cuestiones pedagógicas. Entre ellas, un elemento concerniente a la tesis doctoral, como lo es las competencias docentes en educación inclusiva. Se considera que una toma de postura sobre la propia práctica va a permitir a los docentes detectar la importancia del proceso total de aprendizaje en el que está participando con estudiantes, reconsiderarlo y, por ende, mejorarlo.

El método fenomenológico tiene sus raíces en los planteamientos de Husserl (1949), el cual especifica que la fenomenología es un método filosófico para describir y analizar cómo se presentan las experiencias en la estructura de la conciencia. Todo ello, con el fin de encontrar su esencia, sin hacer prejuicios ni presuposiciones y llegar a una comprensión más profunda de la realidad compleja y dinámica que vive el sujeto.

La fenomenología tiene unas etapas definidas que inician, desde la perspectiva de Aguirre y Jaramillo (2012), con la intencionalidad de la conciencia, en la cual, los investigadores asumen una actitud natural hacia el fenómeno de estudio. Luego se pasa por una reducción fenomenológica, etapa denominada la Epojé, que implica suspender las creencias y juicios sobre la existencia del fenómeno de estudio para centrarse en la experiencia tal como se presenta en la conciencia. La reducción puede ser eidética, ya que busca captar la esencia de los fenómenos, y trascendental, pues se profundiza para identificar las características generales del evento, y así comprender la estructura subyacente de la experiencia. Finaliza con el análisis de las estructuras e intenciones de la conciencia, llamada fase de constitución, para describir y comprender la experiencia.

En este punto, se precisa que la investigación también se aborda desde lo hermenéutico. Para Martínez Miguélez (2007) la hermenéutica permite “descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, los gestos y, en general, el comportamiento humano, (...) pero conservando su singularidad en el contexto qué forma parte” (p. 2). Él señala que Gadamer es uno de los principales exponentes, y plantea que “toda comprensión es interpretación y que esta interpretación está mediada por el lenguaje, la historia y la tradición” (p. 5). Por ello, el estudio necesita los aportes de la hermenéutica para la interpretación de las experiencias de los docentes.

Por ello, la unificación del método fenomenológico hermenéutico fundamenta el presente estudio. Ricoeur (1965) es uno de sus exponentes principales y señala que ambas posturas se complementan en la interpretación de la experiencia humana. La fenomenología se concentra en la descripción minuciosa de los fenómenos tal como se presentan, mientras que la hermenéutica se enfoca en la interpretación del sentido y significado detrás de esos fenómenos. Este filósofo difiere del enfoque idealista con el que concibe la descripción del fenómeno, que solo busca la claridad en la descripción de la experiencia y la conciencia, sin ambigüedades, porque la experiencia humana está siempre mediada por el contexto, lo que imposibilita una comprensión totalmente objetiva y neutral. Así, el investigador aporta sus propias experiencias. En este sentido, la hermenéutica reconoce que no existe una única interpretación de un fenómeno, y que esta emerge de la interacción entre el investigador y el fenómeno de estudio.

En este orden de ideas, para abordar cómo los docentes construyen competencias en educación inclusiva a través de procesos reflexivos, es necesario el uso de este método, porque permite explorar, describir, comprender e interpretar las experiencias y perspectivas de

los docentes durante este proceso. De ahí que, al generarse una comprensión más profunda del fenómeno estudiado, se puede identificar el modo en el que el docente toma de conciencia de la realización de sus acciones pedagógicas y cómo revisa críticamente las prácticas educativas ejecutadas, la manera como construye nuevos conocimientos y de qué forma modifica su trabajo en el aula.

Procedimiento del estudio

Para ejecutar el estudio, según el método fenomenológico hermenéutico, se seguirá la estructura planteada en Fuster (2019) adaptada y contextualizada a los intereses de la investigación.

Etapas aclaratorias

Según el autor, esta etapa se llama clarificación de presupuestos, en ella, quien investiga hace una reflexión inicial para identificar sus preconcepciones y abordar las experiencias de manera imparcial. Estas primeras actividades le permiten identificar todo lo que se desea investigar y corresponde a todo lo que se ha planteado en este texto previamente: planteamiento del problema, objetivos, justificación de la investigación, así como todo el sustento teórico del mismo. Seguidamente, pasa a la fase de diseño o planificación en la cual se definen los informantes clave, el escenario de la investigación, y las técnicas e instrumentos para obtener la información.

Informantes de la Investigación

Para ejecutar todo el fundamento metodológico del estudio, se necesita de informantes clave. Según Taylor y Bogdan (1987) estos individuos son aquellos que tienen información relevante, necesaria o especializada para la investigación, con la disposición de compartirla. En este caso, la elección se ejecutó a través de la caracterización de las personas que cumplen con los criterios establecidos y a las que se logró tener acceso. Este grupo de docentes tienen la experiencia y disponen del conocimiento para aportar información relevante a la investigación. Con cada uno de ellos, se medió la participación a través de un consentimiento informado (**ANEXO A**) y se les denominó con una codificación para proteger su identidad. En el consentimiento se informó a los docentes en qué consiste el estudio y qué se haría con los datos (Gibbs, 2012).

A continuación, se explica cada grupo de informantes clave, con los criterios de selección.

Primer grupo

Está conformado por docentes en ejercicio de su profesión en una institución pública del nivel de Educación Media General del estado Mérida. Se encuentran ubicados en el municipio Libertador, parroquia Domingo Peña, en un plantel donde previamente se observó el problema. Con ellos se abordaron todos los objetivos del estudio. De la totalidad del personal activo (39 docentes), se seleccionaron cinco personas con las siguientes características:

- Docentes egresados como Licenciados en Educación, especialistas de cualquier área académica.
- Experiencia de aula en la atención de estudiantes con NEE.
- 10 años mínimos de experiencia profesional en la Educación Media General.

En la presentación de los resultados se nombran con el código DEMG (docentes de la Educación Media General) y se le identifica del uno al cinco para distinguir a cada uno de los docentes (DEMG1, DEMG2, DEMG3, DEMG4 y DEMG5).

Tabla 9

Informantes claves: Docentes de la Educación Media General (DEMG)

CÓDIGO	AÑOS DE SERVICIO	ÁREA DE FORMACIÓN	ASIGNATURAS QUE IMPARTE	AÑO
DEMG1	17 años	Sociales	Geografía, historia y ciudadanía Orientadora	4to año
DEMG2	13 años	Ciencias Naturales	Biología y Química	4to y 5to año
DEMG3	10 años	Lenguaje comunicación	y Castellano	1er año 2do año
DEMG4	23 años	Sociales	Geografía, historia y ciudadanía Coordinadora	1er año 2do año
DEMG5	23 años	Lenguaje comunicación	y Castellano	3er año

Segundo grupo

También fue necesario recurrir a un grupo de expertos en Educación Especial para conocer, desde su perspectiva, las competencias para la educación inclusiva que deben tener los docentes de la Educación Media General, ya que estos sujetos son los que tienen la formación para orientar a los docentes de este nivel educativo sobre la inclusión. Por ello, se seleccionaron tres informantes clave con las siguientes características:

- Formación en el área de la Educación Especial.
- Laborar en la Modalidad de la Educación Especial en el estado Mérida.

- Que ofrezca apoyo académico y profesional a los docentes del aula regular de la Educación Primaria o de la Educación Media General.
- 15 años de servicio en el sector educativo.

Estos participantes se nombran con el código DMEE (docentes de la Modalidad de Educación Especial) y se le identificará del uno al tres para distinguir a cada uno de ellos (DMEE1, DMEE2, DMEE3).

Tabla 10

Informantes claves: Docentes de la Modalidad de Educación Especial (DMEE)

CÓDIGO	AÑOS DE SERVICIO	FORMACIÓN ACADÉMICA	CARGO QUE OCUPA
DMEE1	Más de 20 años	Especialista en deficiencia auditiva, dificultades del aprendizaje y retardo mental	Director de una institución de educación especial que atiende niños con retardo mental que está asociado a otras condiciones
DMEE2	15 años	Educación Especial	Docente de Aula Integrada
DMEE3	20 años	Educación Especial Neuropedagogo	Subdirector de una escuela regular y Docente de la Unidad Psicoeducativa de la misma institución.

Tercer grupo

En consonancia con el grupo anterior, se escogieron tres docentes formados en la Educación Especial que laboran en la Educación Universitaria. Con este grupo se pretendió conocer, de igual forma, las competencias que, a su juicio, deben tener los docentes que laboran en la Educación Media General para la atención de las personas con NEE. La selección de estos informantes, se hizo bajo estos criterios:

- Amplia experiencia académica en la inclusión de los estudiantes con NEE.
- Laborar en la Educación Universitaria, en condición de activo o jubilado.
- Tener estudios académicos de posgrado.
- Contar con más de 15 años de experiencia como docentes e investigadores, enfocados en la educación inclusiva.

Estos participantes se identifican con el código DEU (docentes de la Educación Universitaria) y se numeran del uno al tres para distinguir a cada uno de ellos (DEU1, DEU2, DEU3).

Tabla 11

Informantes claves: Docentes de la Educación Universitaria (DEU)

CÓDIGO	AÑOS DE SERVICIO	FORMACIÓN ACADÉMICA	CARGO QUE OCUPA
DMEE1	Más de 25 años	Educación Especial	Profesora titular jubilada activa. Docente Universitario ULA
DMEE2	20 años	Educación Especial	Profesor titular activo. Docente Universitario UNEY
DMEE3	20 años	Doctora en Ciencias de la Educación	Profesora titular activa. Docente Universitario UPEL-IPB

Escenario investigativo.

El escenario de la investigación es una institución educativa de carácter público, del nivel de Educación Media General, ubicada en la parroquia Domingo Peña, del municipio Libertador, en el estado Mérida, visitado en el último trimestre del año escolar 2023-2024. En esta institución la población estudiantil es diversa, ya que conviven varios estudiantes sin discapacidad y alumnos con algunas NEE, que ameritan una educación inclusiva dentro de ese entorno educativo. Se trabaja en un ambiente de respeto y colaboración hacia la diversidad.

Los profesores carecen de formación específica en la atención educativa de estudiantes con NEE, pero si han recibido varios talleres de parte del equipo multidisciplinario de la Modalidad de la Educación Especial, así como de los psicopedagogos a cargo de los estudiantes que están escolarizados en la institución. La mayoría de los docentes, se muestran receptivos hacia la inclusión educativa de este alumnado. El resto de los alumnos son solidarios con sus compañeros con NEE. Por su parte, las familias, según opinión de los directivos de la institución, participan activamente en las actividades académicas de sus hijos.

De la infraestructura de la institución educativa puede acotarse que no posee rampas o barandas, lo que puede incidir en la movilización de los estudiantes que así lo requieran. Aunque en la institución no se han presentado estudiantes con discapacidad auditiva o visual, hasta el momento de la realización de la investigación (porque específicamente estos estudiantes son atendidos dentro de la Modalidad de la Educación Especial), la misma no cuenta con personal que sea intérprete de lenguajes de señas o materiales en formato braille.

Los estudiantes con NEE han sido identificados con códigos, al igual que los docentes. La codificación se utiliza, únicamente, con la intención de salvaguardar los datos, proteger la identidad y privacidad de los informantes.

Se utiliza la terminología estudiante con NEE partiendo de lo emanado por el MPPE (2017a), ya que en la actualización de la Conceptualización de la Modalidad de la Educación Especial se especifica que:

Considerar el término estudiante con necesidades educativas especiales para cualquier tipo de condición de la persona: física, sensorial, biológica (hereditaria, congénita o adquirida) que además incluye las desventajas sociales e influencias educativas recibidas, que pueden haber sido potenciadores de su desarrollo y haber compensado las consecuencias de las desventajas biológicas o, por el contrario, haber sido desfavorables (p. 45).

Tabla 12

Estudiantes con NEE en las aulas de Educación Media General

CÓDIGO	EDAD	TRASTORNO QUE MANIFIESTA SEGÚN INFORMES QUE TIENE LA INSTITUCIÓN (COPIA TEXTUAL)
EA	16 años	“Trastorno del espectro Autista”
EB	13 años	“Trastorno del espectro Autista sin trastorno del desarrollo intelectual y sin deterioro del lenguaje funcional”
EC	12 años	“Trastorno del espectro Autista de alto funcionamiento”
ED	14 años	“Trastorno de la discapacidad intelectual leve”
EF	14 años	“Trastorno del espectro Autista nivel 1 - déficit de atención – trastorno de la coordinación motora – trastorno de ansiedad”
EG	15 años	“Dislexia”
EH	12 años	“Trastorno del déficit de atención y conducta hiperactiva impulsiva – dislexia”
EI	12 años	“Hospitalizada por LOE parotídeo”
EJ	13 años	“Dislexia”
EK	13 años	“Sin diagnóstico”
EL	14 años	“Trastorno del espectro Autista”
EM	16 años	“Trastorno del espectro Autista de alto funcionamiento”
EN	16 años	“Trastorno del espectro Autista de alto funcionamiento”
EÑ	12 años	“Trastorno del espectro Autista”

Los datos recopilados en la institución, permiten identificar a 14 estudiantes, de un total de 287, con NEE derivadas de diversas condiciones, por lo que requieren apoyo educativo que potencien su proceso de aprendizaje. Hay dos casos específicos, uno que está asociado a procesos hospitalarios que no le permiten acceder al aprendizaje de manera habitual (en el momento de la investigación), y otro sin diagnóstico definido para la fecha del estudio, pero, la mayoría son estudiantes con NEE derivadas del Trastorno del Espectro Autista (TEA), seguido por Trastorno del Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), así como la Dislexia. Finalmente, un estudiante con Trastorno del desarrollo intelectual leve.

Estos trastornos forman parte de los Trastornos del Neurodesarrollo (TND) según lo descrito por la Asociación Americana de Psicología (APA, 2013) en el Manual Diagnóstico y

Estadístico de los Trastornos Mentales (DMS-5), el cual define los TND como un conjunto de condiciones que se hacen presentes en el inicio del desarrollo del individuo, sobre todo, antes del inicio de la etapa escolar, generando algunas deficiencias en el funcionamiento personal, social académico u ocupacional, lo que permite evidenciar variaciones en la conducta adaptativa de la persona.

Estos pueden generarse a partir de múltiples factores, como los ambientales y genéticos, en continua interacción. En la clasificación que hacen de estos trastornos, involucran a la discapacidad intelectual (retraso global del desarrollo, discapacidad intelectual no especificada), trastornos de la comunicación (trastorno del lenguaje, trastorno fonológico, trastorno de la fluidez de inicio de la infancia, trastorno de la comunicación social, trastorno de la comunicación no especificado), trastorno del espectro autista, trastorno por déficit de atención/hiperactividad, trastorno específico del aprendizaje, trastornos motores (trastorno del desarrollo de la coordinación, trastorno de movimientos estereotipados, trastornos de tics) y otros trastornos del desarrollo no especificados. Resaltan que pueden presentarse individuos con una condición más sobresaliente y características de los otros trastornos, por lo que concurren con frecuencias varios de ellos.

A partir de esta clasificación que hace el DMS-5 (APA, 2013), se evidencia en la institución educativa, que los 14 estudiantes, a pesar de estar todos dentro de lo que define al trastorno del neurodesarrollo, en algunos de ellos, coexisten las características de varios de los trastornos. Por ello, con toda la información que proviene de los informes pedagógicos y psicológicos que tienen en la institución de cada estudiante, lo señalado en la literatura, y lo planteado por los docentes, se nombran las NEE de los estudiantes, a fines de comprender el contexto donde se desarrolló el estudio:

- Trastorno del espectro autista (TEA): según APA (2013), es una condición neurológica que incide en el desarrollo de las capacidades comunicativas, de interacción social y sensorio-perceptivas de la persona. A veces, está asociado a un déficit intelectual, al deterioro del lenguaje, a una afección médica o genética, u a otro trastorno del neurodesarrollo. A su vez, establece una graduación en la clasificación del trastorno, dependiendo de la ayuda que se requiera. Establece un grado 1, para aquellas que necesitan ayuda, grado 2, necesitan ayuda notable, y grado 3, necesitan ayuda muy notable.

En la institución educativa, los estudiantes se encuentran en su gran mayoría, según lo referido en los informes, en el grado 1. Estos cursaron el nivel de la Educación Primaria en escuelas regulares, con apoyo del Aula Integrada y del Centro Integral para personas Autistas

(CAIPA) y, lo que llevan cursando el nivel de la Educación Media General, con apoyo de los psicopedagogos a su cargo y del equipo de la Modalidad de la Educación Especial. Ellos tienen diagnósticos que indican trastorno del espectro autista con: alto funcionamiento (03), sin trastorno del desarrollo intelectual y sin deterioro del lenguaje funcional (01), nivel uno asociado a déficit de atención, trastorno de la coordinación motora y trastorno de ansiedad (01) y finalmente solo refieren el término TEA, sin señalar el grado (03).

A partir de estas consideraciones, las NEE en general que presentan estos estudiantes (acotando que varían en cada uno de ellos, porque cada uno tiene características diferentes) se pueden clasificar según Barrios et al (2019), en: necesidades de acceso, ya que ameritan que se adecúe el entorno de aprendizaje para acceder al currículo de manera personalizada; necesidades de participación, que llevan al docente a seleccionar las estrategias correctas para que el estudiante participe en las actividades comunes y grupales del aula, con el apoyo requerido; y necesidades de aprendizaje, para adecuar la programación del aula, de modo que permita desarrollar al máximo las potencialidades de todo el alumnado. Esta clasificación se puede observar, de manera contextualizada, en la siguiente tabla.

www.bdigital.ula.ve

Tabla 13

Necesidades educativas especiales de los estudiantes con TEA

ÁREA	DIFICULTAD	NECESIDAD O BARRERA DEL ENTORNO
ÁREA DE LA COMUNICACIÓN	Se presenta cuando tiene dificultades para comprender, interpretar y utilizar el lenguaje al comunicarse verbal o no verbal, de la misma manera que lo utilizan los demás miembros del aula de clase.	Ofrecer diferentes formas de acceder a la información verbal con órdenes cortas, secuenciales y apoyadas visualmente, para que comprenda el mensaje o la instrucción dada. Ofrecer diferentes maneras de acceder a la información y comunicación oral, o, escrita a través de diversas formas sensoriales, visuales o auditivas.
ÁREA DE LA INTERACCIÓN SOCIAL	Se manifiesta cuando se le dificulta interactuar con el grupo de clase, y mantener las relaciones sociales que surgen en el mismo. En ocasiones no comprende las normas sociales comunes en el aula.	Desarrollar habilidades para que se realice el trabajo de manera colaborativa. Desarrollar habilidades para la comunicación interpersonal, que le permita construir relaciones de amistad. Identificar expresiones emocionales en los gestos, miradas o expresiones de los demás. Desarrollar estrategias verbales y no verbales para posibilitar la comunicación social. Sensibilizar a los grupos de clases sobre el Trastorno del Espectro Autista.
ÁREA SENSORIAL	Expresa una mayor sensibilidad a los estímulos sensoriales como los sonidos fuertes del aula y los que se generan en el periodo de receso en el patio central, la luz que entra por los ventanales de la institución, o el interactuar en un grupo grande de personas, lo que puede perjudicar y afectar su rendimiento académico y regulación emocional.	Identificar el perfil sensorial para buscar las alternativas adecuadas que ayuden a minimizar esta barrera del contexto. Habilitar un ambiente que no tenga tantos estímulos sensoriales.
ÁREA EMOCIONAL	En ocasiones no logra gestionar sus emociones, y presenta crisis de ansiedad, gritos, frustración que lo llevan a conductas disruptivas. A su vez, no logra identificar las emociones en los demás.	Conocer herramientas emocionales de regulación que le ayuden a manejar los estímulos sensoriales. Desarrollar habilidades de regulación emocional. Aprender a manejar sus emociones y sentimientos, así como los de los demás. Buscar apoyos visuales que ayuden a evitar llegar a las fases de explosión sensorial que conducen a manifestar conductas disruptivas.

ÁREA DEL FUNCIONAMIENTO O EJECUTIVO	Puede manifestar dificultades para la organización y planificación que implique el rompimiento de rutinas, lo que le dificulta la resolución de problemas que surjan en el aula. También se incluye la presencia de comportamientos repetitivos que lo llevan a establecer patrones a seguir en el aula.	Trabajar en entornos organizados que permitan generar hábitos y rutinas para realizar las actividades, enfocar la atención en ellas y hacer transiciones hacia otras. . Participar en el aprendizaje con estrategias de enseñanza estructurada (llevar agendas visuales que expliquen la actividad a realizar, cuándo se realizará, dónde, y el tiempo de trabajo). Desarrollar las estrategias necesarias que permitan identificar los momentos y lugares en los que pueda utilizar sus intereses restrictivos y repetitivos.
ÁREA DEL APRENDIZAJE	Puede tener problemas de atención, concentración y para seguir instrucciones complejas en las actividades diseñadas en el aula.	Desarrollar habilidades para aprender a fijar su atención en el contenido de la asignatura que está trabajando. Desarrollar habilidades para trabajar de manera autónoma, autorregulada y así planificar y organizar su trabajo. Desarrollar estrategias para el aprendizaje autónomo, que le permita establecer marcadores de memorización para luego recuperar información. Desarrollar estrategias para el aprendizaje autónomo, que le permita establecer marcadores para hacer cambios en las actividades y lo llevan a reorientar el foco de atención.
ÁREA MOTORA	No todos los estudiantes lo manifiestan, pero en ocasiones les puede resultar difícil el desarrollo de habilidades de control, de la motricidad fina y gruesa, que lo lleven a tener problemas en el equilibrio y en la coordinación de sus acciones.	Evitar ser evaluado en las asignaturas con estrategias que no puede lograr a causa de sus características personales, por ejemplo, a través de pruebas escritas si su motricidad fina y gruesa se ve comprometida. Utilizar un currículo personalizado.

Nota: elaboración a partir de la información señalada en los informes psicopedagógicos y en el texto de Barrios et al (2019).

- Trastorno del Déficit de Atención a Hiperactiva (TDAH): Es una condición en la cual el individuo presenta constantemente procesos de “inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo” (APA, 2013, p. 59). Estos comportamientos pueden afectar sus actividades académicas y su desenvolvimiento social, pero no necesariamente se manifiestan juntos, o incluso pueden presentarse ambos comportamientos, pero uno es más predominante que el otro. En la institución solo se evidencia, según los registros, un estudiante con estas conductas aunadas a la dislexia, y un estudiante con TEA que también tiene asociado solamente el trastorno de déficit de atención, sin lo hiperactivo e impulsivo.

De acuerdo con lo antes planteado, las NEE, en general, que presentan estos dos estudiantes se pueden clasificar de manera contextualizada, en la siguiente tabla:

Tabla 14

Necesidades educativas especiales de estudiantes con TDAH

COMPORTAMIENTO	DIFICULTADES	NECESIDAD O BARRERA DEL ENTORNO
DÉFICIT DE ATENCIÓN	Manifiesta, inconvenientes para prestar atención en el aula, concentrarse en las actividades desarrolladas y culminarlas, así como seguir instrucciones del docente. En ocasiones olvida llevar los materiales y las actividades solicitadas al aula. Se le dificulta organizar el tiempo, espacio y secuencia de actividades para cumplir con lo pautado en el salón de clases.	Desarrollar habilidades para mantener la atención en el aula. Manejar herramientas de autoinstrucciones. Ofrecer herramientas para aprender a regular el aprendizaje cuando se enfrentan a una tarea académica.
HIPERACTIVIDAD	Al estudiante le es difícil estar en un estado pasivo dentro del aula. Necesita moverse. Presenta movimientos exagerados y excesivos en el aula y la institución (corre detrás de las estudiantes). Manifiesta dificultad para realizar actividades por largos periodos de tiempo. Su interacción al hablar es excesiva.	Utilizar estrategias didácticas que involucren el movimiento en el aula, durante el desarrollo de las actividades (pausas activas). Desarrollar habilidades para lograr la relajación y meditación en el aula. Establecer actividades de enseñanza aprendizaje en un entorno con estímulos reducidos, organizados y estructurados.
IMPULSIVIDAD	Manifiesta problemas para controlar las reacciones que presenta ante situaciones frustrantes y adversas que lo llevan a actuar con ira o rabia. Presenta dificultad para respetar el turno al intervenir en las clases. Conductas problemáticas por exceso.	Manejar herramientas para la resolución de problemas. Manejo de habilidades sociales. Manejar estrategias para la modificación de conductas.

Nota: elaboración a partir de la información señalada en los informes psicopedagógicos y en el texto de Orteso (2019).

- **Dislexia:** es considerada un trastorno específico del aprendizaje, lo que genera una dificultad para alcanzar las aptitudes académicas. Según APA (2013) “es un término alternativo utilizado para referirse a un patrón de dificultades del aprendizaje que se caracteriza por problemas con el reconocimiento de palabras en forma precisa o fluida, deletrear mal y poca capacidad ortográfica” (p. 67).

Estas dificultades pueden afectar los procesos que involucren la comprensión oral y escrita del lenguaje, así como el razonamiento matemático. Los estudiantes con dislexia en la institución presentan problemas específicamente en la lectura y escritura, no hay registros sobre la comprensión de expresiones matemáticas o dificultad para manejar los símbolos en esta área, aunque probablemente los manifiestan, pero no se expresan en los informes, ni en las descripciones de los docentes. Uno de los estudiantes con dislexia tiene un desarrollo cognitivo normal sin ninguna otra alteración del desarrollo, otro sí presenta la dislexia asociada al TDAH, y el otro no refiere más información, solo indica dislexia.

Partiendo de las características nombradas, las NEE en general, que presentan estos estudiantes (acotando que varían en cada uno de ellos, porque cada uno tiene características diferentes) se pueden clasificar en la siguiente tabla.

Tabla 15

Necesidades educativas especiales de estudiantes con Dislexia

COMPORTAMIENTO	DIFICULTADES	NECESIDAD O BARRERA DEL ENTORNO
LECTURA	Presenta dificultad para decodificar las palabras en los textos utilizadas en las actividades que se diseñan en el aula. Evidencia poca fluidez en la lectura. Manifiesta problemas de comprensión lectora. Dificultades tanto de precisión como de velocidad lectora. Limitado uso de recursos cognitivos necesarios para realizar una lectura comprensiva en el nivel educativo que se encuentran.	Utilizar estrategias centradas en operaciones cognitivas más mecánicas de la lectura, como la decodificación de letras y palabras, para avanzar hacia otras más complejas.
ESCRITURA	Evidencia problemas de ortografía. Demuestra dificultad en la redacción de textos para expresar ideas. Le es difícil organizar textos escritos.	Desarrollar habilidades para la escritura. Manejar tiempos adicionales para el desarrollo de las actividades.

Nota: elaboración a partir de la información señalada en los informes psicopedagógicos.

- Discapacidad intelectual: es un trastorno de desarrollo intelectual “que comienza durante el período de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual, como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico” (APA, 2013, p. 33). Las personas con estos trastornos presentan deficiencia en el razonamiento, la resolución de problemas, memoria de trabajo, entre otras, así como en la comunicación, participación social y en llevar una vida independiente sin los apoyos necesarios. El informe del estudiante con este diagnóstico en la institución, indica que tiene un nivel intelectual conceptual inferior al promedio, sin compromiso cognitivo, pero con un grado de madurez neuromotriz y emocional por debajo de su edad cronológica.

Las NEE del estudiante, se refieren en la siguiente tabla:

Tabla 16

Necesidades educativas especiales del estudiante con Discapacidad Intelectual

ÁREA	DIFICULTADES	NECESIDAD O BARRERA DEL ENTORNO
MOTRIZ	Presenta dificultad para la coordinación, equilibrio, y motricidad fina y gruesa. Evidencia problemas para participar en actividades físicas dentro y fuera del aula de clases.	Estimular la motricidad fina y gruesa en las actividades que se desarrollen en el aula. Vincular juegos didácticos en el aula.
EMOCIONAL	Presenta inmadurez emocional, lo que le impide gestionar las emociones en el aula.	Trabajar con herramientas para la gestión emocional en el aula
APRENDIZAJE	Manifiesta problemas en el aprendizaje en relación con el manejo de habilidades académicas para la lectura, escritura, matemáticas, y el tiempo para cumplir con dichas actividades.	Modificar el tiempo para la realización de las actividades. Utilizar instrucciones claras y precisas en el aula. Desarrollar habilidades básicas para la lectura, la escritura y la matemática.

Nota: elaboración a partir de la información señalada en los informes psicopedagógicos.

- Hospitalización por LOE parotídeo: las NEE también pueden presentarse en casos particulares de estudiantes que, en un momento dado de su escolarización, no pueden experimentar el proceso de enseñanza aprendizaje en el espacio convencional. En este caso, la estudiante estuvo ausente durante el primer periodo escolar; ella requirió que se tomaran en cuenta sus particularidades para acceder al conocimiento, desde el hospital donde estaba siendo atendida.

Medios de acceso y registro de la información

Para conocer las experiencias de los informantes desde la investigación fenomenológica hermenéutica, se recurrió a varias técnicas e instrumentos de investigación cualitativa.

Entrevista

Desde las consideraciones de Kvale (2011), la entrevista es entendida como una interacción e intercambio de ideas entre los sujetos clave del estudio. A los efectos de esta tesis, la investigadora y los docentes seleccionados. Con esta técnica se recopila información detallada, a través del discurso de una persona. Para esta investigación, se realizaron tres entrevistas semiestructuradas y abierta a tres grupos de docentes con la intención de responder las interrogantes del estudio.

El autor citado señala que el investigador se convierte en un instrumento de recolección de datos, por lo que la calidad de la información que se obtiene en el estudio va a depender de sus habilidades, sensibilidad y el conocimiento que posee. De igual forma, se usan instrumentos físicos como el guion de entrevista; este es una guía para estructurar la entrevista con los temas que deben estudiarse o con preguntas orientadoras, pero en el transitar de la interacción se pueden profundizar, lo que ayudará a comprender el fenómeno en estudio.

Los guiones de entrevista pasaron por el juicio de expertos, esto, para asegurar la fiabilidad, validez y credibilidad de los resultados, a través de una evaluación rigurosa (**ANEXO B**), realizada por investigadores independientes al estudio. Se tomaron en cuenta tres profesionales de amplia trayectoria en Educación, con el grado académico de Doctor(a), especialistas en Educación, con más de 15 años de experiencia académica, con la intención primordial de examinar los instrumentos de acuerdo con sus conocimientos y su perspectiva particular. Estas apreciaciones, observaciones y aportes se integraron al afinar los instrumentos, aumentando su pertinencia en relación con la investigación.

La guía de entrevista N.º 1 (**Anexo C**) buscaba detectar a través del discurso oral las reflexiones del docente de Educación Media General sobre el abordaje que ha dado en el aula regular a los estudiantes con NEE. La formulación de las preguntas orientadoras parten del trabajo de Booth y Ainscow (2011), Schön (1987) y Torres et al. (2020).

También se utilizó la guía de entrevista N.º 2 (**Anexo D**) para acceder a la información que brindaron los docentes DMEE, y la guía de entrevista N.º 3 (**ANEXO E**) se aplicó en docentes DEU. El objetivo de ambos guiones radicó en identificar las competencias en

educación inclusiva que necesitan los docentes de la Educación Media General para atender estudiantes con NEE, desde la postura de estos especialistas. Estos instrumentos se diseñaron partiendo de las orientaciones de la UNESCO (2020b) y la AEDEANEE (2012) para el manejo de competencias específicas.

Todas las entrevistas realizadas fueron grabadas digitalmente, previa autorización de los entrevistados, para luego plantear la categorización y el análisis de toda la información, sin obviar datos relevantes.

Grupo de discusión

Es una técnica que explora los puntos comunes de múltiples individuos en un proceso reflexivo, construido a partir de un espacio compartido que explora el discurso en la interacción del grupo (Mena y Méndez, 2009). Es una práctica social en la que un pequeño grupo de personas, que pueden conocerse o no, se reúnen para discutir un tema específico bajo la guía de otro individuo, de modo que se producen una serie de interacciones que generan información a través de un discurso colectivo que hace del diálogo el centro de la indagación (Callejo, 2001; Gutiérrez, 2010; López, 2010).

Para la investigación, el grupo de discusión se llevó a cabo, luego de aplicar la entrevista, y siguió las características descritas por Mena y Méndez (2009):

- Cada uno de los profesores tuvo libertad al expresar su opinión, emergiendo procesos de comunicación colectiva.
- El grupo fue heterogéneo, conformado por los cinco docentes de DEMG.
- El encuentro se dio durante dos horas, en un espacio adecuado de la institución, sin ruidos ni distracciones.
- Participó el grupo que génera la conversación y la investigadora que no se involucró en el discurso, sino que condujo el encuentro y brindó las pautas a seguir.
- Se utilizó una guía de discusión. Se planteó una pregunta inicial que le permitió a los docentes explicar su vivencia, y a partir de allí, se generó la discusión, determinando la secuencia de las intervenciones.
- No se realizó un segundo encuentro, porque los docentes no contaban con más disposición de tiempo.

Se utilizó una guía con preguntas para orientar la discusión, pero la misma no limitó la dinámica (López, 2010). Se elaboró de acuerdo con los objetivos de la investigación, para identificar todas las categorías que se deseaban evaluar y generar la participación de todos en el grupo. Las conversaciones fueron grabadas para su posterior transcripción, por lo que esta fue otra herramienta utilizada en el grupo de discusión.

Criterios de rigor científico de la investigación.

Validez de la investigación

Desde los postulados de la investigación cualitativa, la validez se refiere a la credibilidad y solidez de los hallazgos obtenidos, es decir, si los resultados reflejan la realidad social que se está estudiando. Goetz y Lecompte (1988) indican que la rigurosidad de este tipo de investigación se define en la etapa de diseño, donde se establece la estrategia básica a seguir, las condiciones de la investigación, los participantes, así como los métodos de recolección de datos. Señala cuatro características:

- La investigación tiene credibilidad, cuando la descripción de los datos hallados es creíble, lo cual se logra cuando se contrastan los resultados con las fuentes de los datos, en una negociación inicial y durante todo el proceso.
- La transferencia, que busca definir parecidos contextuales y descripciones densas, no para generalizar, sino para que identifique la esencia del estudio en otros contextos, para ello se debe hacer una descripción detallada de lo investigado.
- La consistencia se logra al describir como se generan los datos, complementan las fuentes y se verifica con los participantes.
- La confirmabilidad, se alcanza al describir detalladamente la metodología y todos los procesos de investigación, para que otros investigadores partan de esas ideas y realicen nuevos estudios.

Lograr cada una de estas características permite que el estudio tenga rigor científico, porque hay confianza en los datos encontrados, hay una mayor transparencia para comprender la metodología y los procedimientos de la investigación. Estas condiciones fortalecen la construcción del conocimiento en esta área, lo que, claramente, puede mejorar también la práctica profesional del docente.

Etapas experiencial

Esta etapa se inició con la búsqueda de las experiencias vividas por los docentes DEMG en el último trimestre del año escolar 2023-2024 y las perspectivas que tienen los profesionales DMEE y DEU sobre el fenómeno de estudio.

En un primer acercamiento a la escuela y luego a los docentes DEMG, se les solicitó una entrevista en profundidad para conocer las reflexiones sobre su praxis e identificar las competencias en educación inclusiva que en este proceso se hacen evidentes. Es importante aclarar que los docentes no fueron obligados a reflexionar, sino que estos procesos se explicitaron de acuerdo con las dinámicas que ellos hacen normalmente para desarrollar sus clases, por lo que no se sugirió el uso de diarios reflexivos, ni de toma de notas, como se evidencia en muchos estudios sobre la reflexión docente.

En el grupo de discusión las preguntas formuladas sí los llevaron a reflexionar formalmente sobre algunos tópicos específicos, ya que el objetivo era generar un debate acerca de la atención educativa de los estudiantes con NEE con los que han trabajado en sus aulas, asumiendo el intercambio en un tono constructivo, la confrontación y la formulación de ideas y argumentos con base en lo encontrado en los instrumentos anteriores.

En cuanto a los informantes DMEE y DEU, la entrevista se realizó de manera presencial con DMEE1, DMEE2, DMEE3 y con DEU1, por ubicarse en la ciudad de Mérida, y virtuales con DEU2 y DEU3, por encontrarse en Yaracuy y Barquisimeto, respectivamente.

Etapas reflexiva - estructural

En esta fase se transcribió cada una de las entrevistas realizadas, verificando las frases transcritas con lo grabado. Se precisaron los significados para describir y comprender cómo se constituye el fenómeno de estudio. Los resultados se socializaron con los docentes a medida que avanzaron los encuentros, para que validaran sus aportes. (Solo en la entrevista DMEG)

Técnicas de análisis de la información

El procedimiento de análisis, según Gibbs (2012), inicia con el manejo de los datos para organizar administrativamente la información, lo que incluye la transcripción exacta de la grabación de las entrevistas para llevar el audio a texto, convirtiéndose esta en la unidad de análisis del estudio. Así, se realizó la codificación que consiste en identificar en el texto algunos tópicos que se refieran al tema que se está abordando y darles una referencia abreviada. Desde la fenomenología a estos códigos se les llama temas, y se identifican inicialmente a

través de las categorías preestablecidas en el estudio (Tabla 14) y luego emergen otras. Martínez Miguelez (2007) señala que son categorías que resumen el significado del texto. Por su parte, la categorización, a juicio de Hurtado (2010) es un procedimiento para agrupar las respuestas similares y ayuda a sintetizar los datos y a expresarlos de manera reducida, para hacer un reordenamiento conceptual que permita darle sentido a la información.

Estas categorías pasan a organizarse en jerarquías que involucran categorías mayores con subcategorías menores que se relacionan, formando estructuras, para luego establecer las relaciones entre ellos y conseguir el significado del evento que se estudia. Este análisis se denomina análisis fenomenológico estructural (Fuster, 2019).

La fijación de criterios para clasificar y agrupar la información se llevó a cabo a través del programa Atlas ti versión 7, el cual es una herramienta informática que tiene por objetivo facilitar el análisis cualitativo de datos recogidos tanto en formato texto, como audio y/o vídeo. Este programa pasa por tres fases: categorización de los datos, la estructuración o creación de una o más redes de relaciones y finalmente la teorización. Según Martínez Miguélez (2007) y Gibbs (2012), a través este proceso se integran en un todo coherente los resultados del estudio. Una vez realizado este procesamiento, se procedió al análisis detallado de los resultados, contrastando la información obtenida con los fundamentos teóricos y epistemológicos del estudio.

La flexibilidad que tiene la investigación cualitativa, permite asumir que el procedimiento de análisis se realiza a través de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002). Ambos autores plantean que su método puede ser utilizado ya sea para generar teoría o para hacer descripciones u ordenamientos conceptuales útiles. Definen la teoría fundamentada como “una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación” (p. 13). Este proceso permitió elaborar un microanálisis detallado a través de la codificación: abierta, axial y selectiva.

La codificación abierta es definida por estos autores como “un proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p. 110), extrayendo los significados, a fin de realizar una categorización representativa de los fenómenos en cada línea del texto, realizando una comparación constante entre los hallazgos encontrados para buscar similitudes y diferencias.

Posteriormente, se llegó a la codificación axial; este es un procedimiento en el cual se relacionan “las categorías a sus subcategorías, denominada axial porque la codificación ocurre

alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (p. 134). Por ende, se agrupan categorías de la misma naturaleza y se relacionan con subcategorías emergentes, en función de una categoría eje, con sentido más profundo, claridad y especificidad. Este tipo de codificación culminó cuando la información suministrada no arrojó categorías nuevas, y se llegó a una etapa de saturación, generando la categoría central, la cual se condesó en una frase que refleja la investigación.

En esta etapa estructural de la investigación, se aplicó el criterio de fiabilidad por medio de la triangulación. Para Gibbs (2012), esta estrategia permite corroborar la información obtenida y entender la realidad del objeto de estudio en profundidad de manera crítica. En este caso, se hizo a través de las técnicas y fuentes. En cuanto a las fuentes, se triangularon al comparar lo señalado por los tres grupos de informantes cuando se inicia el abordaje del objetivo de identificación de competencias. Las técnicas, por su lado, se efectuaron al triangular la información recabada en la entrevista, el grupo de discusión y la revisión documental sobre la identificación de reflexiones y competencias sobre la temática abordada.

Partiendo de todo el proceso de análisis señalado previamente, en esta investigación se usó el siguiente esquema de análisis, partiendo de los datos grabados y transcritos textualmente (unidades de significado) de la entrevista individual a DEMG, DMEE y DEU, así como del grupo de discusión: indicadores, códigos, dimensión, subcategoría, categoría o estructura mayor, triangulación, contrastación, estructuración y teorización; todo este proceso se explica a continuación.

Etapas decisiva

Para finalizar esta etapa, llamada también como “escribir sobre la experiencia vivida”, luego del análisis de los procesos reflexivos de los docentes sobre la inclusión de estudiantes con NEE, la identificación de las competencias que emergieron de esos procesos y las que se consideraron necesarias por los especialistas en el área, se realizó la codificación selectiva, organizando la categoría central que explica la investigación con las categorías y subcategorías emergentes que surgieron de los hallazgos. Para Strauss y Corbin (2002), en este momento se genera la codificación selectiva, integrando y refinando las categorías principales para ir hacia un esquema mayor, al que se denomina teoría. Los autores indican que la teoría “denota un conjunto de categorías bien construidas, por ejemplo, temas y conceptos, interrelacionados de manera sistemática por medio de oraciones que indican relaciones, para formar un marco teórico que explica algún fenómeno social, psicológico, educativo...” (p. 25).

Esta explicación del fenómeno se configuró a través de la sistematización, la cual permitió generar una aproximación a un modelo de competencias docentes para la educación inclusiva en el contexto merideño, en el nivel de Educación Media General. Como se ha expresado a lo largo de todo este documento, tales aportes van surgiendo de esos procesos de reflexión docente, vivenciados en la investigación y que ayudan al docente a mejorar su formación.

www.bdigital.ula.ve

Tabla 17

Matriz integradora de la Investigación

COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL NIVEL DE MEDIA GENERAL			
ESCENARIO DE ESTUDIO			
Institución educativa pública del nivel de la Educación Media General en la parroquia Domingo Peña, municipio Libertador del estado Mérida, donde están escolarizados estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y profesores con escasa formación en el área.			
FUNDAMENTO METODOLÓGICO			
Enfoque Cualitativo – Paradigma Interpretativo – Método Fenomenológico Hermenéutico			
OBJETIVO PARA ABORDAR EL PROBLEMA			
Generar una aproximación a un modelo de competencias docentes para la educación inclusiva de estudiantes con NEE en una institución pública de Educación Media General del Estado Mérida, a través de la reflexión como mecanismo de mejoramiento de la formación profesional.			
INTERROGANTES	OBJETIVOS	MEDIOS DE ACCESO Y REGISTRO DE INFORMACIÓN	CATEGORÍAS INICIALES DE ANÁLISIS
¿Cómo realizan realmente la práctica reflexiva los docentes de Educación Media General para abordar la atención educativa de los estudiantes con NEE? ¿Se pueden evidenciar elementos claves para la educación inclusiva a partir del conocimiento generado en esa práctica reflexiva?	Identificar las bases de la educación inclusiva para estudiantes con NEE que puedan revelarse de la reflexión de los docentes de una institución pública de Educación Media General del Estado Mérida.	Técnica: Entrevista. Instrumento: Guía de entrevista N° 1. Informantes: DEMG abordados individualmente. Objetivo del instrumento: Identificar a través del discurso oral individual la reflexión del docente de Educación Media General con relación al abordaje que ha dado en el aula regular a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Ítems ¿Cuáles son los criterios que considera relevantes al planificar sus acciones docentes que garanticen la inclusión de todos los estudiantes del aula? ¿Cómo desarrolla esas acciones planificadas para lograr los aprendizajes esperados de todos los estudiantes garantizándoles la inclusión en el aula? ¿Cuál es su opinión sobre la efectividad del trabajo realizado con relación a la educación inclusiva? ¿Cómo corrobora que las acciones diseñadas, para garantizar la inclusión, se lograron? Si no lo logró, ¿Qué más puede hacer? ¿Cuáles espacios físicos y temporales usa para la reflexión sobre su práctica docente con relación a la inclusión de los estudiantes con NEE que tiene a cargo en su aula? ¿Cómo se lleva a cabo el trabajo en equipo para la resolución de	Proceso de reflexión docente: Reflexión sobre la acción: antes y después. Acciones antes del proceso de enseñanza y aprendizaje. / Acciones luego de la práctica docente para valorar los alcances. / Autoevaluación y autorreflexión. / Identificación de puntos fuertes y áreas de mejora Reflexión en la acción: durante. Acciones durante la interacción del proceso de enseñanza aprendizaje. Reflexión cooperativa. Acciones grupales para evaluar las prácticas docentes. Contenidos sobre los que reflexiona. Dimensiones de la reflexión

problemas del aula relacionados con la inclusión de los estudiantes con NEE?

Revisión del Índice de Inclusión

Dimensiones de la educación inclusiva:

Crear culturas inclusivas, Establecer políticas inclusivas, y Desarrollar prácticas inclusivas

¿Serán las reflexiones de los docentes una plataforma capaz de generar el conocimiento necesario para conformar las competencias relativas a la educación inclusiva? ¿Cuáles son las competencias clave que deberían poseer los docentes en aulas comunes?	Indagar sobre las competencias que tienen y las que son necesarias en los docentes de una institución pública de Educación Media General del Estado Mérida, para desarrollar una educación inclusiva a los estudiantes con NEE	Técnica: Grupo de discusión. Instrumento: Guía de preguntas generadoras Informantes: DEMG abordados en grupo. Objetivo: Identificar en la reflexión colectiva generada en los docentes, las competencias en educación inclusiva que estos manejan en las aulas de clases regulares para atender estudiantes con NEE. Ítems Estructura que se construyó posteriormente a partir de las experiencias descritas en la entrevista. Se planteó una pregunta inicial que permitió a la persona explicar su vivencia, y a partir de allí, se generó la discusión, determinando la secuencia de las intervenciones. Técnica: Entrevista. Informantes: DMEE Instrumento: Guía de entrevista N° 2. Informantes: DEU Instrumento: Guía de entrevista N° 3. Objetivo: Identificar las competencias en educación inclusiva que necesitan los docentes de la Educación Media General para atender estudiantes con NEE. Ítems ¿Cuál es la función del docente de la Educación Media General y de la escuela ante la educación inclusiva? (DMEE / DEU) ¿Cuáles son los retos actualmente a los que deben hacer frente los profesores que laboran en este nivel educativo para lograr la Educación Inclusiva? (DMEE / DEU) ¿Cómo se da la transición de los niños que están en aulas regulares con NEE, de la Educación Primaria a la Educación Media General para lograr su prosecución educativa e inclusiva? (DMEE)	Competencias docentes: Competencias pedagógicas: Competencias sociales y emocionales: Competencias de gestión y trabajo en equipo: Competencias de desarrollo profesional continuo: Competencias inclusivas:

¿De qué forma se atienden las NEE en la Educación Media General? (DMEE)

¿Cómo se da la transición de los jóvenes con NEE de la Educación Media General a la universidad para continuar su formación académica? (DEU)

¿Cuáles considera deben ser las competencias para la educación inclusiva que debe desarrollar el docente de la Educación Media General, para la atención de las NEE que presentan los estudiantes en sus aulas? (DMEE / DEU)

¿De qué manera la reflexión del docente de aula regular, aunado a los aportes de los especialistas, puede servir como base para la creación de un modelo de competencias para la educación inclusiva que permita a los docentes venezolanos responder de manera efectiva a los estudiantes con NEE?	Develar las perspectivas que sustenten una aproximación teórica sobre competencias docentes para la educación inclusiva necesarias para abordar las NEE de los estudiantes en aulas regulares de una institución pública de Educación Media General del Estado Mérida	Matrices de análisis	Categorías emergentes

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE LOS HALLAZGOS ENCONTRADOS

Resultados de la investigación

Se presenta en este apartado la descripción e interpretación de la información obtenida a partir de las experiencias de los informantes clave en relación con el fenómeno de estudio. Estos hallazgos son condensados en categorías emergentes, las cuales finalmente generan las conclusiones, y son producto de las entrevistas realizadas a los docentes seleccionados, así como del grupo de discusión generado. Los sujetos participaron bajo un control ético, permitiendo confidencialidad en cada conversación, brindando confianza y libertad para expresarse. A su vez, en común acuerdo con la investigadora, se acordó un escenario de encuentro dentro de la institución para que sintieran tranquilidad durante la interacción verbal.

Para facilitar el diálogo con los resultados encontrados, se aclara que los mismos son presentados alrededor del eje problemático de la investigación que es la formación docente en educación inclusiva, el cual por la transversalidad con la que se analiza, atraviesa los tres constructos clave del estudio, que se denominan: reflexión docente, bases para la educación inclusiva, y competencias para la educación inclusiva. Del análisis de estos constructos, emergen una serie de categorías, subcategorías, dimensiones, subdimensiones, códigos e indicadores, los cuales se interconectan para darle respuesta a los objetivos a la investigación.

Esta terminología tiene el siguiente significado desde varios niveles de abstracción: los indicadores, permiten identificar rasgos de un concepto identificado; el código, explica el concepto que representa la unidad del significado encontrado; subdimensión, permite integrar varios códigos según relaciones conceptuales; dimensión, ubican una estructura de mayor nivel de abstracción que organiza a las subdimensiones, y la categoría y subcategoría, permite englobar todo y darle un mayor significado a los hallazgos.

En la primera parte del estudio, se plasma lo emanado de la entrevista individual a cada docente de DEMG, luego lo que surge del grupo de discusión con estos sujetos del estudio, y finalmente lo que indican los profesionales en educación especial DEU y DMEE, que dan respuesta al primer y segundo objetivo de la investigación. Seguidamente, a estos resultados, se muestra en una segunda parte, la aproximación al modelo de competencias para la educación inclusiva generado en el estudio, que permite responder al último objetivo prescrito.

Primera parte

En este orden de ideas, se presentan los datos que surgen de las categorías que se generan en un nivel mayor de abstracción, a través de **la codificación abierta**. En primer lugar, esta actividad de análisis se inicia a través de la recolección de información en el trabajo de campo con la aplicación y grabación de las entrevistas, así como del grupo de discusión, que forman parte de las unidades de significado. Estos hallazgos se transcribieron textualmente para presentar así las experiencias que tiene cada sujeto. Seguidamente, se inició la descomposición de la información recolectada, en un proceso analítico ayudado por el software Atlas.ti v 7, lo que requirió de atención y cohesión para identificar en cada línea los patrones de coincidencia que se formularon en códigos (categorías) que surgen en el estudio.

Este proceso fue repetitivo en forma de espiral, ya que se regresaba al inicio para seguir depurando la información, dado por el método de comparación constante, hasta la fase de saturación. El análisis comparativo entre todas las unidades de significados, permitió encontrar similitudes, diferencias, coherencias e incoherencias de manera inductiva, y emergió una comprensión analítica de esos códigos y la información empezó a tomar forma.

En segundo lugar, se reunieron los códigos abiertos, para interconectarlos por medio de los códigos teóricos **en la codificación axial**. Con este paso, se relacionan las categorías a subcategorías, reagrupando los datos, y así se ayuda a explicar el fenómeno de estudio, debido a que toda la codificación ocurre alrededor de una categoría, que se enlaza con otras por sus propiedades y dimensiones. Las respuestas obtenidas se organizaron alrededor de las categorías planteadas, que permitieron la creación de dimensiones y categorías emergentes de nivel I y II, las cuales se visualizan en las tablas N° 15 y 16, y llevan a la triangulación de los datos.

Tabla 18

Conexiones entre códigos, dimensión, subcategorías y categorías emergentes de la primera categoría

		CÓDIGOS		DIMENSIÓN	SUB CATEGORÍAS	CATEGORÍA
CATEGORÍAS EMERGENTES I	INDICADORES	REFLEXIÓN APEA Elaboración de adaptaciones curriculares Buscar apoyo en especialistas Selección de estrategias adecuadas Toma en cuenta la opinión de los alumnos Elaboración de un diagnóstico previo Vinculación con familia	REFLEXIÓN DPEA Realización de actividades centradas en la persona Adaptación de evaluaciones Guiarse por el ritmo de aprendizaje de cada estudiante Fomenta el trabajo colaborativo Reajusta el tiempo de duración de las actividades	ACCIONES PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES	REFLEXIÓN DOCENTE DESDE LA PRAXIS	PRÁCTICA REFLEXIVA DEL DOCENTE EN CONTEXTOS INCLUSIVOS
		REFLEXIÓN LPEA Elaboración de ajustes curriculares Identificación de barreras para el Aprendizaje Busca de mejoras para el aprendizaje	REFLEXIÓN COO Análisis de situaciones de los estudiantes Reuniones con especialistas Diseña planificaciones académicas en conjunto Apoyo mutuo Intercambio entre directivo-docente-familia			
		Desempeño del docente Desempeño del estudiante Confusión entre inclusión, integración y NEE Currículo Sistema educativo Tradiciones de la práctica reflexiva Dimensión descriptiva Dimensión comparativa Dimensión Crítica	CONTENIDOS SOBRE LOS QUE REFLEXIONA EL DOCENTE DIMENSIONES DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA			
CATEGORÍAS EMERGENTES II		Inclusión como mayor participación de todos Valoración igualitaria de los estudiantes Participación de todos los agentes claves del sistema educativo Fomento de la participación Trabajo colaborativo Comunicación constante entre los profesores	PROGRESOS	BASES PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA		
		Construcción de adaptaciones curriculares Matices en la utilización del término NEE Planificación flexible y adaptada Limitación conceptual	FALTA DE CLARIDAD			
		Actividades para el desarrollo profesional Falta de formación específica y desarrollo profesional insuficiente Sobrecarga laboral y tiempo limitado Ausencia de lineamientos claros y apoyo continuo del MPPE	DESAFÍOS			

Tabla 19

Conexiones entre códigos, dimensión, subcategorías y categorías emergentes de la segunda categoría

		SUBDIMENSIÓN	DIMENSIÓN	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
CATEGORÍAS EMERGENTES I	CAT EMERG I	Conocer la condición del estudiante y aprender a identificar rasgos característicos Conocimiento legal y manejo de herramientas psicológicas para la inclusión Herramientas pedagógicas Capacitación en neuroeducación	Competencias docentes para la educación inclusiva señaladas por los informantes en la discusión grupal	APORTES QUE EMERGEN DESDE LA REFLEXIÓN COOPERATIVA DE LOS DOCENTES DEMG.	COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
	CAT EMERG II	Valorar en positivo la diversidad del alumnado Apoyar a todo el alumnado Trabajar en equipo Desarrollo profesional y personal	Competencias docentes para la educación inclusiva identificadas en los informantes en la discusión grupal		
	INDICADORES - CÓDIGOS	Diferenciar el proceso de integración y de inclusión Superar barreras personales para el logro de la educación inclusiva Conocer las características individuales de los estudiantes Ser humanista como parte de la vocación docente Comprometerse a generar un proceso educativo realmente inclusivo Integrar valores inclusivos en la práctica docente Manifestar sensibilidad hacia la condición del estudiante Manejar la heterogeneidad del grupo para planificar sus clases Continuar con el proceso académico del estudiante	Funciones del docente de la DMEG y de la escuela ante la educación inclusiva	APORTES QUE EMERGEN DESDE LA POSTURA DE LOS DOCENTES DMEE	
		Comprender la neurodiversidad de estudiantes presentes en el aula Desarrollar empatía hacia procesos inclusivos Planificar y organizar un ambiente de aprendizaje inclusivo para la diversidad Rescatar la ética profesional del trabajo docente Lograr una comunicación efectiva con la familia de los estudiantes con NEE Desarrollar habilidades para comunicarse de diferentes formas con los estudiantes	Retos del docente de la DEMG ante la educación inclusiva		
		Debilidades del nivel educativo Apoyos requeridos en el nivel educativo Ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes en el nivel educativo	Acciones para el logro de la educación inclusiva en el nivel de la Educación Media General		
		Sensibilidad hacia la diversidad de estudiantes Desarrollar inteligencia emocional Flexibilización del currículo Generar una actitud proactiva ante la falta de formación	Perfil profesional para la Educación Inclusiva		
		Valorar en positivo la diversidad del alumnado	Coincidencias con lo		

CATEGORÍAS EMERGENTES I	INDICADORES - CÓDIGOS	Apoyar a todo el alumnado - Trabajar en equipo	expresado en el perfil profesional del docente en la educación inclusiva	APORTES QUE EMERGEN DESDE LA POSTURA DE LOS DOCENTES DEU
		Desarrollo profesional y personal		
		Generar un ambiente de aprendizaje inclusivo	Funciones del docente de la DMEG y de la escuela ante la educación inclusiva	
		Cumplir con la normativa legal y principios filosóficos		
		Identificar la concepción que tiene como docente de la educación inclusiva		
		Desarrollo de las competencias humanas		
		Transformar el sistema de formación docente		
		Transformar su práctica docente hacia la educación inclusiva		
		Fomentar el respeto por la diversidad	Retos del docente de la DEMG ante la educación inclusiva	
		Comprensión conceptual y práctica de la educación inclusiva		
		Contar con el apoyo de un equipo multidisciplinario		
		Enfrentarse a la aceptación de la condición de los estudiantes y las expectativas de los padres sobre el aprendizaje		
		Ausencia de personal capacitado para lograr la educación inclusiva		
		Ausencia de aulas integradas en la EMG	Barreras para el logro de la educación inclusiva	
		Ausencia del acompañamiento de especialistas durante el proceso académico		
		Implementación errada de las políticas educativas		
		Adaptación del currículo educativo a la necesidad del estudiante		
		Apoyarse en lo aprendido a través de la experiencia		
		Reflexionar sobre las necesidades que tiene en la docencia sin imposición		
		Reflexionar sobre las necesidades que tiene en la docencia sin imposición		
Actitud favorable hacia la diversidad de estudiantes	Perfil profesional para la Educación Inclusiva			
Buscar alternativas de formación docente				
Ser resilientes en el ejercicio de la profesión docente				
Transformar el rol del docente para la diversidad				
Compromiso hacia la promoción de la educación inclusiva				
Revisión profunda de su identidad docente				
Valorar en positivo la diversidad del alumnado	Coincidencias con lo expresado en el perfil profesional del docente en la educación inclusiva			
Apoyar a todo el alumnado - Trabajar en equipo				
Desarrollo profesional y personal				

Categoría: Práctica reflexiva del docente en contextos inclusivos

Esta categoría alberga una serie de subcategorías y dimensiones que surgen de la codificación a los resultados arrojados de la entrevista individual y del grupo de discusión realizado a los cinco informantes claves de la DEMG.

Subcategorías: Reflexión docente desde la praxis

De la codificación abierta, surgieron una serie de códigos emergentes, los cuales se presentan alrededor de los momentos de la reflexión docente, formuladas y descritas inicialmente en el estudio, a partir de lo estipulado por Schön (1987), el cual señala que la reflexión se puede dar en dos marcos temporales diferentes: sobre la acción y en la acción. La reflexión sobre la acción se hace evidente antes (APEA) y luego del proceso de enseñanza y aprendizaje (LPEA) que genera el docente en el aula. Por su parte, la reflexión en la acción, es identificada durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (DPEA). A su vez, la reflexión también se estudia de manera cooperativa (COO) (Torres et al., 2020) por lo que se buscó identificar en las respuestas dadas, experiencias que los lleven a estos momentos reflexivos.

Los códigos que surgen de la entrevista individual, se organizan en la codificación axial, alrededor de las dimensiones: “**acciones**”, “**contenido**” y “**dimensión**” de la reflexión, denominados **Categorías Emergentes I**. El origen de estas dimensiones, para organizar toda la información, se relaciona con la práctica reflexiva de Schön (1987), por lo cual es necesario conocer si las experiencias reseñadas por los docentes, corresponden a esas etapas específicas de la clase. Es así como se esquematizan todas esas experiencias en acciones, las cuales ayudan a identificar posteriormente los contenidos exactos por los cuales los docentes reflexionan en el aula. Esto, a su vez, permite determinar en qué dimensión de la reflexión se ubican los docentes. Todos estos elementos contribuyen a conocer la realidad sobre las bases de la educación inclusiva que emanan de las experiencias descritas, y se explican posteriormente.

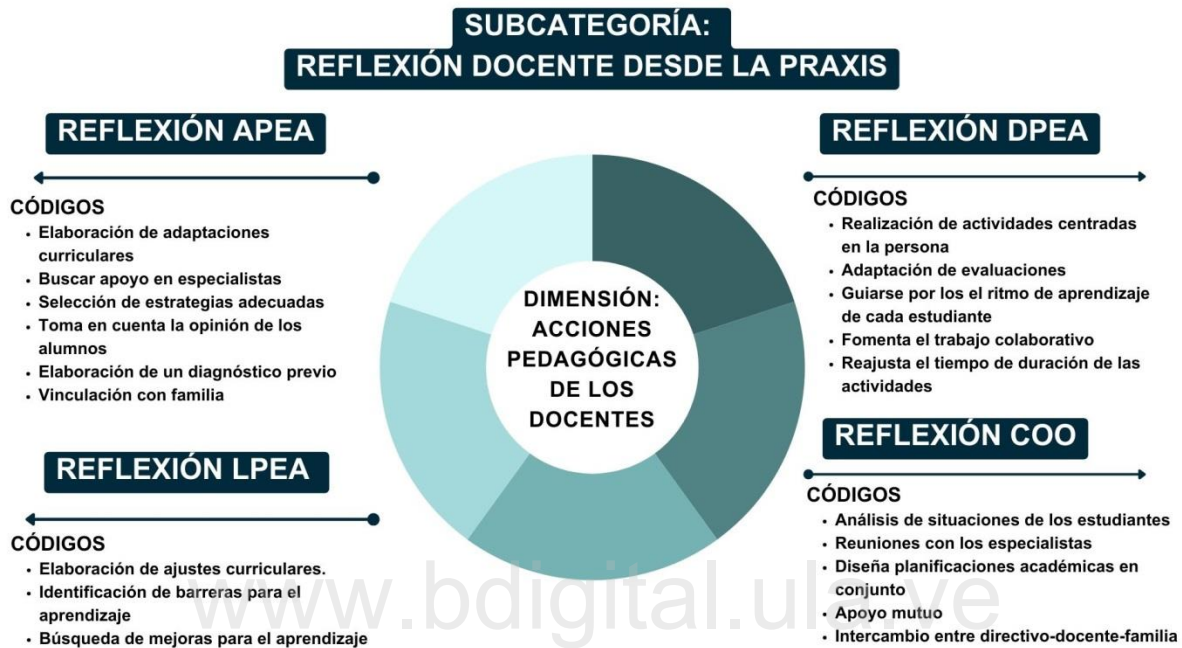
Por su parte, del discurso emanado en la discusión grupal, no se identifican ni clasifican las acciones que hace el docente antes, durante y luego del proceso de enseñanza y aprendizaje, solo se identifican “**contenidos**” y “**dimensiones**” de la reflexión, para luego identificar, en la reflexión colectiva generada en los docentes, las competencias en educación inclusiva que estos manejan en las aulas de clases regulares para atender estudiantes con NEE.

Categorías Emergentes I

Dimensión: Acciones pedagógicas de los docentes

Figura 1

Acciones pedagógicas de los docentes



Desde la perspectiva de García-Cabrero et al. (2008) las acciones pedagógicas que realiza un profesor, son aquellas actividades que ejecuta en el aula de clases enfocadas al proceso de enseñar, que inciden específicamente en el aprendizaje de los alumnos. Estas forman parte de las decisiones, intervenciones y autoevaluaciones necesarias, para ejecutar lo planificado, por lo que constituye lo que realiza el docente antes, durante y después para alcanzar el objetivo de la clase. En función de estas características, y lo establecido por Schön para los momentos de la reflexión, se organizan los datos expresados por los informantes, de los cuales emergen los siguientes códigos que se agrupan en esta dimensión, por momentos de la reflexión:

Momento: Reflexión sobre la acción: antes del proceso de enseñanza y aprendizaje (APEA)

En este momento de la reflexión, para la dimensión acciones, se identifican las actividades que hacen los docentes antes del proceso de enseñanza y aprendizaje, identificando los criterios básicos que estos siguen para planificar su accionar enfocado hacia el

logro de la educación inclusiva, reflejada en la primera pregunta del instrumento de la entrevista.

Código: Elaboración de adaptaciones curriculares

“se le hace una adecuación en la cual se le mantiene el contenido, pero se le baja la intensidad” (DEMG2)

Los cinco informantes señalan, desde su experiencia, que lo esencial es elaborar las adaptaciones curriculares para los estudiantes que así lo requieran. Le dan mayor prioridad a la necesidad de ajustar el currículo en la planificación para así lograr la inclusión del estudiante en su aula de clases, lo cual se ve reflejado en la experiencia citada.

Código: Buscar apoyo en los especialistas

“con las orientaciones que da el psicopedagogo” (DEMG3)

Los docentes (cuatro de ellos) expresan que a través de los especialistas buscan la orientación para la elaboración de dichas planificaciones por lo que reconocen la importancia de la colaboración de expertos en el área y de las limitaciones que tienen en su experiencia para elaborar dichas modificaciones al currículo.

Código: Selección de estrategias adecuadas

“diseño como mapas mentales, conceptos cortos, de acuerdo a lo que indica el especialista” (DEMG1)

Con toda la información recabada a través del diagnóstico, tres docentes logran seleccionar las estrategias adecuadas para así promover la participación activa de todos.

Código: Toma en cuenta la opinión de los alumnos

“converso eso con los muchachos, muchachos, vamos a planificar lo que se hará este lapso, tengo estas actividades...” (DEMG2).

Esta dinámica realizada demuestra que tres docentes buscan diseñar estrategias enfocadas en los estudiantes, permitiéndoles tener una participación activa, que puede ayudar a que se comprometan al logro de las mismas.

Código: Elaboración de un diagnóstico previo

“Antes de empezar, hacemos diagnóstico para ver que les cuesta a los muchachos” (DEMG4)

Solo dos docentes parten de un diagnóstico al grupo de clase, lo que evidencia una preocupación por identificar fortalezas y debilidades antes del diseño de sus actividades.

Código: Vinculación con la familia

“tuve que ir hasta su casa a darle clase” (DEMG3),

Esta vinculación le permite comprender el contexto del estudiante y garantizar su aprendizaje e inclusión.

Desde lo emanado en estos códigos, se observa que los informantes, al compartir su experiencia sobre las acciones que realizan antes del proceso de enseñanza y aprendizaje, demuestran interés sobre las necesidades que tienen los estudiantes, porque las toman en cuenta para la planificación de sus situaciones de aprendizaje. A su vez, parten de la información que les arroja un diagnóstico previo en el cual han identificado estrategias, conversado con la familia, especialistas, y los alumnos para el diseño de las actividades, por lo que tienen la disposición de recibir ayuda de otras personas, y a la vez colaborar con ellos, para entre todos lograr el aprendizaje del alumnado.

Es importante señalar, que los docentes entrevistados recurren a la elaboración de las adaptaciones curriculares, porque las consideran necesarias para atender a los estudiantes con NEE que están a su cargo, y a su vez, es una exigencia que se hace desde la parte directiva, la cual hacen a partir de lo explicado en talleres de formación que les han facilitado dentro de la institución. Palacios-García (2023) las define como la adaptación que se realiza a los contenidos, métodos, materiales, recursos y evaluaciones para modificar el currículo y que los estudiantes con estas necesidades puedan acceder a él.

Sin embargo, Blanco (1992) explica que antes de realizar las adaptaciones curriculares individuales a los estudiantes, el centro educativo debe trabajar en la atención a la diversidad de todo el alumnado, para que todas esas acciones inclusivas se materialicen en el aula, ya que:

Dar respuesta a la diversidad significa romper con el esquema tradicional en el que todos los niños hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales. La cuestión central es como organizar las situaciones de enseñanza de forma que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes, es decir, como lograr el mayor grado posible de interacción y participación de todos los alumnos, sin perder de vista las necesidades concretas de cada uno (p.6).

Debido a estos planteamientos, Echeita y Ainscow (2011) señalan que las adaptaciones curriculares, se consideran como una herramienta muy útil para la atención del estudiante, pero no es la única, ni es suficiente. Es necesario transformar la práctica educativa y la cultura escolar para lograr la inclusión, y no solo adaptar una parte del proceso para que el estudiante se involucre en las actividades. Es el sistema educativo completo que debe cambiar.

Momento: Reflexión sobre la acción: luego del proceso de enseñanza y aprendizaje (LPEA)

La descripción de estas experiencias, se enfocan a las acciones que hacen los docentes luego del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas se identifican a través de la indagación sobre la efectividad del trabajo realizado y del logro de los objetivos planteados (pregunta 3 y 4 del instrumento de la entrevista). Los datos que surgen de la entrevista, se agrupan en función de tres códigos claves, que involucran una serie de indicadores: elaboración de ajustes curriculares, identificación de barreras para el aprendizaje y búsqueda de mejoras para el proceso de enseñanza, y cada uno de ellos tiene una serie de descriptores o indicadores que explican lo que ellos realizan.

Código: Elaboración de ajustes curriculares

Inicialmente, se identifican elementos asociadas al código: elaboración de ajustes curriculares para que la labor docente realizada sea considerada efectiva.

“Para el siguiente lapso se cambia la estrategia, si no funciona algo se cambia”
(DEMG1)

Dos docentes, luego de generar sus dinámicas de clases, indican que ajustan la planificación desarrollando nuevas estrategias, por lo que se evidencia una evaluación continua de la práctica docente que realiza, modificando estrategias y ajustándolas para lograr que el estudiante participe en las actividades diseñadas.

“Yo vi que de repente hay mucha sobreprotección, entonces yo [indicando que le dice a la representante del estudiante] No, tráigame la calculadora, porque yo le daba física en ese momento, me parece bien darle esa confianza de que él puede y hoy está en 5to año”,
(DEMG3)

Dentro de los aportes obtenidos en la entrevista, un informante expresa que ajusta las planificaciones vinculando a la familia. En este caso, la representante no consideraba importante el uso de esta herramienta en las clases, por lo que el estudiante no sabía

manejarla, y era una habilidad que él sí podía hacer, y con la ayuda del docente, la logró. Cuando vinculo el contexto familiar, logró que el estudiante adquiriera esa habilidad, por lo que la colaboración con la familia, ayuda en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Sin embargo, se hacen notar tres acciones, que aunque ellos la manifiestan como parte de lo que hacen luego de las dinámicas de clases, porque es algo que cotidianamente han hecho, la manera de presentar la información coincide con actividades que se realizan en la acción (la siguiente categoría preestablecida que se estudia). Se exhiben en este apartado porque pueden tener elementos de ambas categorías.

“Hay que tener un plan b, con relación a cómo podría uno ayudar” (DEMG2)

Los sujetos de estudio (tres), indican que adaptan lo planificado a la situación que se presenta, por lo que consideran que la planificación sea flexible, dependiendo de las necesidades que surjan en el aula. Incluso, como se manifiesta en el caso citado, el docente, a partir de su experiencia, diseña varias actividades para aplicarlas, cuando alguna dinámica no le resulta efectiva para dar sus clases a los estudiantes con NEE. Pero esto lo ha logrado hacer, porque previamente en su práctica diaria, ha observado que necesita varias opciones de estrategias para utilizarlas en el aula.

“¿Por qué llego despeinada? Cuénteme qué pasó. Y eso llegan contando unas cosas (...) si me detengo a preguntar esas cosas que surgen imprevistas, debo manejar la clase por allí” (DEMG3)

En este caso, un docente reajusta actividades dependiendo de las situaciones imprevistas en el día. Esta situación refleja una flexibilidad en la práctica, que puede desviar la clase hacia otro aspecto no planificado, porque hay una necesidad emocional o social en la estudiante que se debe atender en ese momento, por lo que el aspecto emocional que vincula al docente con su clase, también se hace presente en estos reajustes de las planificaciones.

“Eso es lo que la experiencia me ha dado, mediar con ellos de manera que cuando los que no quieran trabajar dejarlos quietos o esperar el momento indicado” (DEMG2).

Por último, un docente también señala que modifica estrategias de enseñanza en respuesta a las reacciones de los estudiantes, evidenciando que en este caso, hay un monitoreo constante de lo que los estudiantes necesitan en el momento, para no forzar la participación en las actividades diseñadas, por eso el docente señala que siempre busca mediar con las situaciones que cambian la dinámica del aula.

Código: Identificación de barreras para el aprendizaje

Otro de los aspectos clave, que surgen en el estudio, se agrupan en el código identifica barreras para el aprendizaje.

“Tenemos la intención y planificamos, pero el espacio y el tiempo que tenemos no nos permite involucrarlos a ellos efectivamente, si hacemos actividades para ellos, pero creo que al 100% no los incluimos” (DEMG4)

En esta categoría, uno de los docentes señala como una de las barreras al tiempo para trabajar en el aula de manera individualizada, por lo que luego de la acción docente, se enfoca en determinar que el tiempo que necesita para atender de manera individual a cada estudiante, no es el adecuado desde su punto de vista, para lograr la inclusión.

“Con los niños que tienen alguna condición yo pienso que falta más tiempo y espacio para dedicarnos a ellos, aquí se está aturdiendo y sabemos que eso le está haciendo daño porque se toca el timbre, los gritos de los muchachos, son como 300 muchachos en receso” (DEMG4)

Esto lo lleva a pensar exactamente en la atención individualizada. Justamente hace referencia a este episodio porque muchas de las recomendaciones de los psicopedagogos para algunos estudiantes, aluden a que deben estar en espacios tranquilos minimizando los estímulos auditivos, y la institución no tiene esa característica, es un espacio bastante disruptivo y ruidoso. Por lo que, esta docente, específicamente, se vincula con esta barrera de aprendizaje.

“Insistir en la preparación del profesorado, es decir, nosotros necesitamos tener las herramientas, saber manejar casos de autismo, crisis que se presentan en las aulas de clases sin descuidar el resto del curso” (DEMG5)

A su vez, una entrevistada, señala que también forman parte de las barreras, la capacitación del profesor. La docente reconoce que existe en ella la necesidad de formación para la educación inclusiva, porque no sabe cómo actuar en situaciones donde su formación inicial fue escasa o ineficiente.

“Es un jovencito que venía de 4to año con un grupo y se pasó con 5to para otro, pero a última instancia el ruido lo molesta y ese grupo de 5to A, pues lo estaba molestando y lo pusimos a trabajar con otro grupo de la sección D y él rindió” (DEMG3).

Para esta cita, se observa que el docente en ocasiones es capaz de identificar las dificultades y áreas donde los estudiantes necesitan apoyo. En este caso, el docente evaluó que el ruido del nuevo salón lo molestaba, por lo que el área sensorial se veía afectada, y no existía la misma empatía con el grupo de estudio, por lo que tomaron las decisiones pertinentes para que mejorara su socialización.

“Si usted es de castellano, dio una evaluación y no la hizo o no la paso, tiene que hacer una revisión, tiene que ver por qué no fueron alcanzados los objetivos” (DEMG1)

En atención a lo anterior, este docente analiza la dificultad del estudiante con la estrategia diseñada, a través de esto puede buscar lo que no permitió que el estudiante alcanzara el aprendizaje, y debe modificar las estrategias.

“Yo digo que si se cumple porque nos hemos adaptado a él, a las condiciones, de alguna manera nosotros también vamos aprendiendo de ellos, él se siente agradable y en las exposiciones que da él muestra su producto, lo que hizo, como lo desarrollo, él es muy abierto en la parte oral, en la parte de cultura también muestra a veces motricidad, pero cuando no quiere, pues lo dejamos quieto” (DEMG3).

Por otro lado, un docente señala que analiza el aprendizaje de los estudiantes. En esta ocasión, se reconoce que el docente se detiene a observar la evolución del estudiante, y cuáles son las herramientas y estrategias que mejor han funcionado con él, para tomar las decisiones pertinentes sobre su aprendizaje.

Código: Búsqueda de mejoras para el aprendizaje

El último aspecto clave sobre las acciones que el docente ejecuta luego de la práctica docente, se relaciona con la búsqueda de mejoras para el aprendizaje.

“Un día que teníamos laboratorio, lamentablemente por circunstancias no pude llegar, llegue muy tarde y pues desconocía al respecto, llegué y me disculpe, les dije muchachos, me paso esto y ya. Él venía con su bata de laboratorio con todo y la motivación pal piso, y me costó bastante para volverlo a llevar al nivel que tenía. La parte más importante es que si uno tiene algo planificado tiene que cumplirlo a como dé lugar, porque eso les hace bajar la motivación a ellos, y porque lógicamente ellos tienen ya planificado su entorno como tiene que ser” (DEMG2)

Lo más relevante se encuentra cuando este docente reconoce un error en su planificación, ya que al culminar su dinámica de aula, identifica que su acción personal, tuvo

una consecuencia en el aprendizaje del estudiante, por lo que su error, al no cumplir con lo ya estipulado, le ocasiono dificultades al estudiante para procesar el cambio.

“Cuando nos reunimos los docentes de primer, segundo y tercer año, cada quien habla en matemáticas si lo logro, en castellano si lo logro, ahí se tratan todos los estudiantes de cómo va su rendimiento, entonces ahí ellos dicen estos que tienen adaptación curricular logro en matemáticas, pero a mí me ayudo esto y se toma como una estrategia también, cada quien dice como les fue de acuerdo a lo que planificaron...” (DEMG1)

Otra de las acciones para la mejora, se enfoca en el compartir de experiencias con los compañeros sobre cómo están progresando los alumnos para detectar que ajusten se podrían hacer, por lo que un docente plantea que luego de su accionar de todo el periodo académico que corresponde, es que busca la ayuda cooperativa del resto del colectivo para abordar las situaciones que se le han presentado.

También se identifica solicitar formación docente en el área para mejorar sus habilidades, la cual ya se había señalado previamente como una barrera.

En esta óptica, las experiencias descritas por los informantes clave, permiten identificar que los docentes tienen la capacidad para adaptarse continuamente a lo que ocurre en el aula. A su vez, pueden diseñar actividades pedagógicas que le permitan garantizar la atención del estudiante, ya que hacen ajustes al currículo, identifican las barreras que existen para que se logre el aprendizaje y buscan los elementos que le ayudan a mejorar su práctica.

Momento: Reflexión en la acción: durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (DPEA)

Las acciones que hacen los sujetos de estudio en este momento reflexivo, están enfocadas en conocer como desarrolla las acciones planificadas durante la clase para lograr los aprendizajes esperados de todos los estudiantes. Sin embargo, como el objetivo del estudio es conocer como dentro de ese proceso de inclusión, trabaja con los estudiantes con NEE, sus respuestas siempre van enfocadas hacia este grupo de alumnos. A partir de las mismas, se evidencian elementos que ejecuta el docente en la acción, por ello se le pregunta como desarrolla lo que planifica. De las respuestas, emanan los siguientes códigos.

Código: Realización de actividades centradas en la persona

“las actividades tienen que hacerse de acuerdo a las necesidades del grupo porque no podemos generalizar una actividad para todo un grupo” (DEMG5)

En primer lugar, tres informantes señalan que las actividades que planifican las desarrollan en el momento de la clase, tomando en cuenta que algunos estudiantes no pueden elaborarlas de la misma manera, por lo que ofrecen varias alternativas, y modifican incluso la evaluación para adaptarla al momento de la clase. Esta experiencia descrita se relaciona con el siguiente código.

Código: Adaptación de evaluaciones

“pues ellos logran la competencia, claro, no igualito que el otro grupo, pero sí porque el profesor lo evalué con una ilustración o un mapa, de acuerdo a lo que ellos planificaron, pero no es una exigencia mayor si no es de acuerdo a lo que el especialista dice (DEMG1).

En esta subcategoría se refleja que tres docentes modifican las evaluaciones para que el estudiante pueda alcanzar la competencia que se plantea desarrollar.

Código: Guiarse por el ritmo de aprendizaje de cada estudiante

“Por más que yo quiera que todos obtengan el mismo aprendizaje, no todos están al mismo ritmo, al mismo tiempo” (DEMG4).

Aunque esta descripción es muy importante, porque es lo que se debe hacer en un aula que atiende las diferencias individuales, solo señala que hay que tomar en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada estudiante, pero no especifica cómo lo hace, solo se enfoca en que son diversos y a veces no sabe cómo abordarlos.

Código: Fomenta el trabajo colaborativo

“fue la que se movió, fue la que tomo decisiones, coordino completamente al grupo como tal y eso señalo de que fue bien y ella expresa en su trabajo que le costó mucho poder entrelazarse con los directivos; sin embargo, entendió y pudieron resolver toda la deficiencia que pudieron presentarse en el desarrollo del trabajo comunitario” (DEMG3)

A través de esta experiencia, el docente refleja que al dejar tomar decisiones en un grupo de trabajo, durante la clase, a una estudiante con NEE asociadas al TEA grado 1, ayudo a que las actividades planificadas se llevaran a cabo.

Código: Reajusta el tiempo de duración de las actividades

“también tenemos el tiempo en contra nuestra, a veces queremos hacer más, pero no nos da tiempo” (DEMG5)

Esta descripción dada por un docente, señala que en ocasiones el tiempo para el desarrollo de las actividades en el nivel de la educación media general, no es el adecuado para los estudiantes con NEE, y no le ayuda para culminar las actividades diseñadas. Sin embargo, no describe experiencias que digan como lo hace.

En este orden de ideas, los tres primeros indicadores nombrados previamente, aunque son acciones docentes enfocadas a la atención de los estudiantes con NEE, se vinculan más con las acciones que se deben realizar antes de la acción docente, que durante la acción. Exactamente, elementos durante la acción docente, pueden evidenciarse en los dos últimos indicadores.

Momento: Reflexión Cooperativa (COO)

Las acciones que describen los docentes en entornos cooperativos desde su percepción individual, se identifican a través de la pregunta realizada ¿cómo llevan a cabo el trabajo en equipo para la resolución de problemas del aula relacionados con la inclusión de los estudiantes con NEE? Las respuestas que arroja el instrumento de la entrevista, permite detectar los siguientes códigos.

Código: Análisis de las situaciones de los estudiantes

“Cada lapso, el coordinador se reúne con los profesores para hablar de cada estudiante” (DEMG1).

En esta categoría se evidencia que tres docentes conversan sobre las diferentes posibilidades de trabajo con cada uno de los estudiantes de la institución con NEE, para personalizar la enseñanza. Sin embargo, en la práctica diaria no se observó si realmente siguen esta dinámica de trabajo.

Código: Reuniones con los especialistas

“Bueno como equipo siempre estamos prestos y dispuestos ayudar a esos estudiantes con condición, pero a veces, pues no obtenemos los resultados necesarios y es cuando nos corresponde ya llevar las cosas a otras instancias y pedir apoyo de instituciones especializadas para ayudar a estos estudiantes con condiciones” (DEMG5).

Desde el trabajo en equipo, dos docentes señalan que solicitan reuniones con los especialistas, para comprender con mayor detalle las necesidades de los estudiantes y las estrategias más adecuadas para desarrollar las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Código: Diseña planificaciones académicas en conjunto

“Nos reunimos todos los docentes y hablamos de la planificación que hicimos para los estudiantes para la inclusión, nos sentamos y vemos que estrategias se están utilizando, salen muchas ideas porque empiezan los profesores no a mí me funciona más esta y otra, pero porque no hacemos esto y lo otro” (DEMG4).

En estas reuniones grupales, también se dedican al diseño de actividades buscando mejorar el proceso académico del estudiante, tomando en cuenta la perspectiva de cada docente para el logro de los objetivos educativos de cada área de aprendizaje.

Código: Apoyo mutuo

“Siempre hacemos eso preguntarnos que hizo usted, como le trabaja fulanito de tal conmigo no hace nada, para poder ayudarnos entre nosotros mismos, porque tenemos muchachos que trabajan con algunos docentes y con otros no, entonces que hacemos casi siempre intercambiar ideas de que hacemos y que no hacemos, esa es la manera de planificar e incluirlos” (DEMG4).

A través de esta respuesta, se evidencia en un docente que se comparte la responsabilidad por ayudar a construir un proceso de aprendizaje más equitativo, justo e inclusivo, desde un sentido de comunidad que se responsabiliza por el aprendizaje de sus estudiantes.

Código: Intercambio de ideas entre directivo-docente-familia

“Dentro del equipo entra el directivo, coordinador de cada año y docentes, se reúnen con los representantes y luego con todos y se habla sobre los que van mal, los que van bien, pues queda así, pero que el representante esté involucrado con el representado, en cuanto a los niños con autismo se individualiza es decir se le dicen las cosas a cada representante. (DEMG1).

En esta cita, un informante expresa la importancia de esta dinámica comunicativa entre todos los actores responsables del proceso educativo, es relevante para conocer en detalle cada situación del estudiantado, que permita buscar la mejor manera de apoyarles en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La relación entre esta tríada es necesaria para liderar un proceso educativo inclusivo.

Luego de estudiar todas las experiencias descritas por los docentes, en ellos se identifican acciones que van en consonancia con lo que se realiza antes, durante y después del

proceso de enseñanza aprendizaje, y en el trabajo colaborativo entre todos los docentes, lo que permite contextualizar la realidad vivida por ellos a partir de la descripción de sus experiencias. De ellas se derivan una serie de fortalezas del contexto y limitaciones para lograr la educación inclusiva, según el foco de interés delimitado en la investigación.

Los resultados reflejan que la mayoría de las acciones identificadas, no están enfocadas específicamente hacia el logro general de la educación inclusiva, sino al proceso de integrar en el aula a un estudiante con NEE y desarrollar actividades que le permitan vincularse con la dinámica de clase de manera efectiva, sin realizar una transformación profunda de la misma bajo los postulados de la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2015). Pero como en esta fase del estudio, el foco está en analizar si los docentes reflexionan o no sobre las situaciones que se generan en el aula, más adelante, en la siguiente etapa del estudio, se explicará en detalle por qué prevalecen estas acciones en la práctica docente, y las implicaciones que esto genera para la educación inclusiva.

Según la evidencia que se vincula a esta dimensión, los docentes, antes del proceso de enseñanza y aprendizaje, realizan una planificación detallada para involucrar en sus aulas de clases a los estudiantes con NEE. Parten de un diagnóstico previo, de las recomendaciones de los especialistas y la vinculación con la familia, que les dan las herramientas para realizar las adaptaciones curriculares pertinentes y necesarias en cada estudiante.

Luego de la acción académica, los informantes reflexionan sobre lo que se generó en el aula de clases con el diseño de sus actividades y hace los respectivos ajustes curriculares para modificar su planificación, reajustando actividades y estrategias. A su vez, identifica varias barreras para lograr el aprendizaje de sus estudiantes con NEE, como lo son el tiempo de trabajo en las aulas de la educación media general, la atención individualizada, la formación académica que tienen, así como las necesidades particulares de cada estudiante, que en ocasiones no saben cómo manejar, solo trabaja por intuición y empatía hacia los procesos inclusivos. Sin embargo, buscan mejorar el proceso de aprendizaje, y para ello, reconocen sus errores, comparten con sus compañeros las experiencias vividas, y solicitan siempre formación en esta área, solicitud que se convierte en una constante durante el estudio.

Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, que es la reflexión en la acción, es donde se encuentran varias incoherencias, porque los docentes describen acciones que no corresponden a este momento de la práctica reflexiva. Escasamente, señalan que durante las actividades, fomentan el trabajo cooperativo y reajustan el tiempo de duración de las actividades, las cuales por como describe las experiencias, son acciones que modifica durante

su ejecución, esto a raíz de las reacciones de los estudiantes sobre las actividades planificadas. En los otros momentos reflexivos también se evidencian acciones de este tipo.

Estas descripciones apuntan a que la reflexión no ocurre de manera espontánea, por lo que no se adaptan las estrategias, ni se modifican, ni se toman decisiones importantes sobre lo planificado, durante la práctica docente, sino antes, con la planificación desarrollada o posterior a las actividades. En este caso se evidencia un error en la manera como los docentes describen este momento de la reflexión y son muy pocas las acciones que ejecuta en esta parte. Justamente, en este momento de la reflexión es donde se necesita que el docente modifique la dinámica del aula para responder a las necesidades del grupo, pero no lo hace a razón de su falta de formación docente y limitaciones en el área.

Por su parte, en la reflexión cooperativa, se identifican las siguientes acciones: reuniones con especialistas, directivos, docentes y familias, para intercambiar ideas y diseñar planificaciones académicas en conjunto, donde se analicen situaciones especiales de los estudiantes y se apoyen para lograr una educación inclusiva. En este caso, las acciones corresponden a lo que se hacen en trabajo en equipo.

www.bdigital.ula.ve

Dimensión: Contenidos sobre los que reflexiona el docente

Los contenidos sobre los que reflexiona el docente surgen de las experiencias en su quehacer diario y de los hechos o acontecimientos que se le presentan en el aula de clases (Lara-Subiabre et al., 2007). En la investigación, estos hechos se traducen en acciones las cuales contribuyen a generar una fundamentación para lograr identificar los contenidos sobre los que reflexiona el docente relacionado con la inclusión de los estudiantes con NEE.

Los contenidos que se identifican ayudan a conocer los aspectos que son analizados por los docentes en esos procesos reflexivos durante su praxis de manera individual y en el grupo de discusión, enfocados en su mayoría a su desempeño profesional y el del estudiante, así como a la confusión entre los términos y una crítica al currículo de formación docente, así como al sistema educativo.

Figura 2

Contenidos sobre los que reflexiona el docente a nivel individual

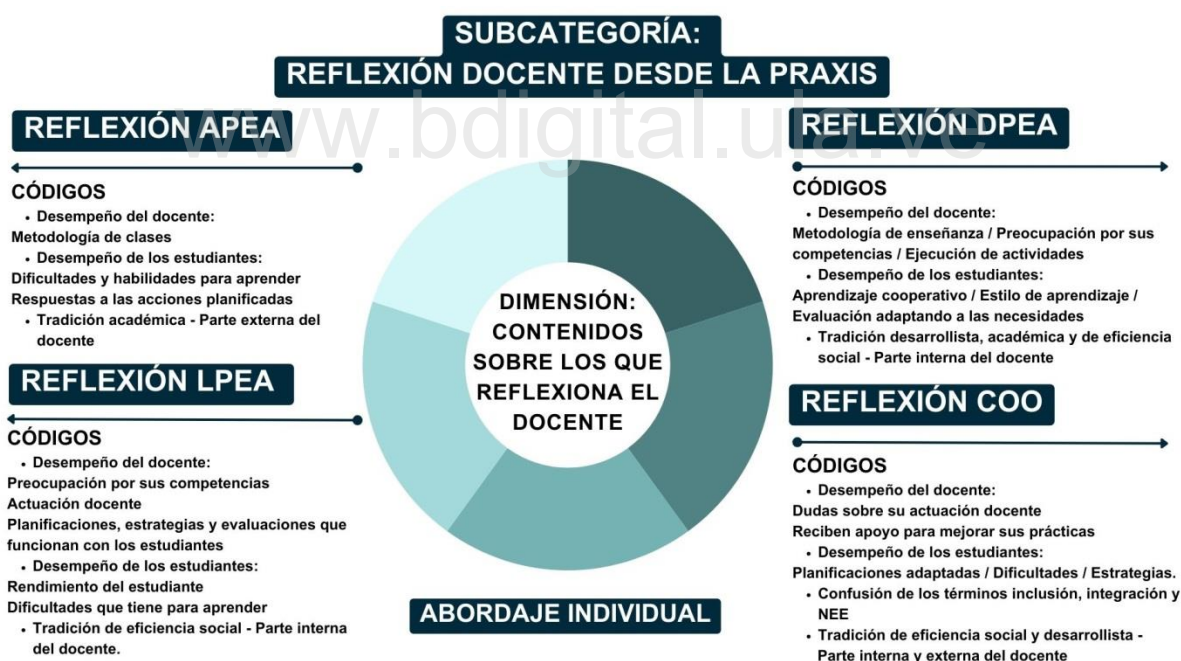


Figura 3

Contenidos sobre los que reflexiona el docente a nivel grupal



Código: Desempeño del docente

Para este código, se identifican una serie de descriptores que lo conforman y permiten comprender en su totalidad, sobre los contenidos que reflexiona el docente abocándose específicamente a su labor: la manera como realiza sus clases y las decisiones que debe tomar para lograr que sea efectiva, las competencias docentes que desconoce para manejar la inclusión en el aula, su actuación docente, estrategias utilizadas en el aula, los apoyos que requiere para lograr la educación inclusiva, la atención educativa que ofrece a los estudiantes con NEE, metodologías de enseñanza, y la formación docente que tiene para ello. Cada uno de estos descriptores se detalla por los momentos que ocurre la reflexión.

Momento: Reflexión sobre la acción: antes del proceso de enseñanza y aprendizaje (APEA)

“cuando sabemos que hay un estudiante que tiene alguna condición, planificamos con una adecuación curricular” (DEMG1)

“De acuerdo a las recomendaciones que ellos dan [especialistas], nosotros hacemos la adaptación” (DEMG1)

Con relación al docente, un entrevistado indica que se detiene a reflexionar sobre lo que necesita para realizar la clase, es decir, que reflexiona sobre su metodología de enseñanza y aprendizaje; y a su vez, sobre la toma de decisiones específicas que realiza para planificar.

Momento: Reflexión sobre la acción: luego del proceso de enseñanza y aprendizaje (LPEA)

“no tenemos la preparación para atender a este tipo de estudiantes. Sí, claro estamos prestos y dispuestos a realizar planificaciones que permitan que el estudiante desarrolle una infinidad de propósitos, verdad, relacionarse con la comprensión lectora, desarrollo de imágenes, en fin, pero no tenemos las herramientas para afrontar este tipo de casos en nuestras aulas” (DEMG5)

En este punto, se evidencia la preocupación que tienen sobre sus competencias docentes. Tres docentes dicen que desconocen muchos elementos pedagógicos sobre la inclusión, y son conscientes que deben mejorar su formación para ofrecer un mejor proceso pedagógico a estos estudiantes.

“Nosotros tratamos de hacer planificaciones en donde esperamos respuestas positivas del estudiante, pero hay casos donde no es efectiva, entonces, pues, eso nos permite a nosotros diseñar para los periodos siguientes” (DEMG5).

En este caso, el docente hace una autoevaluación sobre su desempeño, tomando en cuenta las respuestas que genera el estudiante sobre la planificación y evaluación que se le aplica. Esto lo lleva a evaluar las habilidades pedagógicas que tiene para gestionar de manera eficiente y efectiva el aprendizaje de sus alumnos, es decir, su actuación docente.

“no quise obligarlo, porque si uno hace de que los obligan, entonces ellos no van a querer, hay que mediar. Eso es lo que la experiencia me ha dado, mediar con ellos de manera que cuando los que no quieran trabajar dejarlos quietos o esperar el momento indicado” (DEMG2).

Este docente se aboca a reflexionar sobre las estrategias que usan para manejar situaciones imprevistas que suceden en el aula, revelando la capacidad del docente para comprender los procesos individuales del estudiante, al mostrar empatía, lo que le permite responder de manera positiva y flexible a lo que ocurre en el aula.

Momento: Reflexión en la acción: durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (DPEA).

“Tienen que hacer un ensayo, entonces con eso ya hemos terminado estas tres semanas, exponen la próxima semana, pero de una manera divertida, cada grupo va a hacer un árbol, pintarlo de diferentes maneras, las flores y los frutos son las partes de las nomas APA...” (DEMG3).

En este caso, el foco de la reflexión se centra en sus metodologías de enseñanza, ya que un docente señala, una experiencia que se relaciona con la manera didáctica en la que desarrolla sus clases: Sin embargo, dicha experiencia no corresponde a una acción que se realiza durante la clase, es más una reflexión hacia la efectividad de esas estrategias creativas que le han funcionado en otras oportunidades.

“Como profesores de educación media no tenemos esas herramientas para poder llegar, sin embargo, he tratado de atenderlos a ellos sin excluirlos, sin etiquetarlos, más bien manejarlos como un grupo para que ellos resalten, indiferentemente ellos resaltan mucho” (DEMG2).

En atención a lo expuesto, un docente señala que tiene preocupación por ausencia de competencias. Reflexionar sobre este contenido específico, evidencia que los docentes, como ya lo han señalado en otras categorías, desconocen la mayoría de las herramientas, estrategias y actividades para trabajar la diversidad de estudiantes que conviven en su aula de clases desde lo que se postula para el logro de la educación inclusiva, por lo que incidentalmente él mismo se convierte en una barrera para lograr la inclusión del estudiantado con NEE. Él manifiesta la necesidad de mayor formación y apoyo para el desarrollo de competencias inclusivas. Pero esta reflexión, no es en la acción, es algo posterior al desarrollo de la clase, que lo hace constantemente a raíz de las experiencias que vive con estos estudiantes.

“Yo como docente de 100%, pues uno si logra un 90 95 % más o menos de lo que esperaba, porque eso es mentira que uno logra al 100, ¿porque no se logra al 100%?, por la diversidad de los estudiantes, por más que yo quiera que todos obtengan el mismo aprendizaje no todos están al mismo ritmo, al mismo tiempo” (DEMG4).

Otro contenido identificado en la cita previa, relacionado con la reflexión fuera del rango durante la acción docente, es dificultades para llevar a cabo sus planificaciones por el tiempo para su elaboración y su ejecución. De igual forma, esto corresponde a reflexiones sobre la

efectividad de su trabajo a posteriori, en la cual considera que no tiene el tiempo suficiente para ofrecer a los estudiantes con NEE, la atención adecuada.

“Siempre las actividades tienen que hacerse de acuerdo a las necesidades del grupo porque no podemos generalizar una actividad para todo un grupo” (DEMG5).

Por otro lado, también reflexiona un docente sobre la manera de realizar sus clases tomando en cuenta las necesidades; dicho contenido corresponde a acciones que se realizan antes de la reflexión. De este resultado, se refleja que durante la reflexión en la acción no se identifican contenidos relacionados con el desempeño del profesor.

Momento: Reflexión Cooperativa desde la entrevista individual (COO)

“Bueno como equipo siempre estamos prestos y dispuestos ayudar a esos estudiantes con condición, pero a veces, pues no obtenemos los resultados necesarios y es cuando nos corresponde ya llevar las cosas a otras instancias y pedir apoyo de instituciones especializadas para ayudar a estos estudiantes con condiciones” (DEMG 4).

A partir de esta experiencia, se identifica en un docente que hay dudas sobre su actuación académica en situaciones específicas con algunos estudiantes. En la cita descrita, se demuestra la constante inseguridad de la docente sobre el trabajo que realiza, y lo manifiesta durante toda la descripción de los resultados. Esa falta de seguridad puede ser a raíz de la ausencia de formación que han manifestado tener, que les dificulta el uso de estrategias adecuadas para el trabajo en aula diversas. Aunque se muestra empática con la situación de cada estudiante, puede no tener las herramientas para el trabajo en simultáneo con varios estudiantes con NEE en un aula regular y elaborar sus adaptaciones curriculares.

No obstante, los demás indican trabajar claramente con adaptaciones curriculares, pero se desconoce si las mismas están bien elaboradas y si realmente están adaptando las actividades y contenidos a las necesidades reales de los estudiantes. Todo este panorama muestra lo que genera las dudas que tiene esta docente para lograr la educación inclusiva.

“Dentro del equipo entra el directivo, coordinador de cada año y docentes, se reúnen con los representantes y luego con todos y se habla sobre los que van mal, los que van bien, pues queda así, pero que el representante esté involucrado con el representado (...) Cada lapso el coordinador se reúne con los profesores para hablar de cada estudiante (...) la mayoría de esos niños tiene psicopedagogo. En noviembre vinieron los de desarrollo integral del hospital, el centro de desarrollo infantil, y nos dieron una charla. El psicopedagogo que ve el

caso de EA, nos ha dicho no, pero él no puede hacer o ver esto porque se cansa, se reúne con todos los docentes, los orienta” (DEMG1).

En esta descripción, se hace notorio, que siempre reciben apoyo de las instituciones que ayudan académicamente a los estudiantes con NEE que estudian en esa institución, y de esa manera, subsanan las deficiencias en formación que tienen sobre la educación inclusiva.

Momento: Reflexión Cooperativa desde la discusión grupal (COO)

Los contenidos sobre el desempeño del docente, son los que se evidencian en gran cantidad durante el grupo de discusión, ya que los docentes reflexionan sobre cuatro aspectos: sus metodologías de enseñanza, los apoyos que requiere para lograr la educación inclusiva, la atención educativa que ofrece a los estudiantes con NEE, y la formación docente que tiene para ello. Cada uno de estos indicadores, tienen sub indicadores que se resaltarán en el texto.

De las metodologías de enseñanza, se identifica en las experiencias de los docentes que: debe *adaptarse a nueva realidad educativa y social para la inclusión*, porque la sociedad ha cambiado y es diversa. La *actuación docente*, también se ve influenciada por estos cambios sociales. A su vez, mencionan a las *estrategias pedagógicas de cada profesor*, porque en estos momentos, para lograr la educación inclusiva, se necesita la *diversificación de estrategias, vincularse con proyectos de aprendizaje y con recursos tecnológicos*. A continuación, se mencionan las citas que acompañan a estos elementos resaltados en el mismo orden que se nombran.

“la inclusión de los niños, y las personas del CAIPA lo decía, porque cada año habrá más casos, ya no van a ser uno o dos casos por aula de clases, sino que van a ser diez o más casos especiales que los estudiantes regulares. Por eso pienso que la formación de nosotros como docente está en ayudar o hacer algo por el otro, en ayudar, porque esa es nuestra vocación, nuestra esencia, porque el humanista es eso, es ayudar, ser solidario” (DEMG5).

“Como dice la profe, nos llegan esos niños y trabajamos por la intuición. Solo tenemos recomendaciones y trabajamos intuitivamente con esa información y la experiencia docente que tenemos” (DEMG 4).

“Siento que yo tome en cuenta su funcionalidad, para poder trabajar con él” (DEMG3).

“yo en mi aula los incorporo a todos a trabajar; con ellos he trabajado en la pizarra mágica, es una de acetato con hojas blancas por debajo, donde ellos escriben con marcador de pizarra y pueden borrar” (DEMG3).

“En este lapso hemos buscado que las áreas de formación se integre” (DEMG2).

“Yo siento que el grupo de nosotros es bueno porque nosotros nos preguntamos, o si estamos viendo video en tiktok y sale algo relacionado con el tema o a la materia de mi compañero y yo se lo envío, compartimos herramientas, porque ya no podemos dar la educación como antes, esos niños no nos hubiesen durado” (DEMG3).

En las expresiones citadas de los docentes, se identifican contenidos relacionados con las metodologías de enseñanza, los cuales permiten dilucidar que los docentes hacen uso de algunas prácticas inclusivas al utilizar estrategias que ayudan a los estudiantes a mejorar su proceso de enseñanza y aprendizaje. Ellos señalan que: se acoplan a la realidad que vive el estudiante en la medida de las posibilidades y recursos que encuentren para abordar las NEE que presentan en el aula, y así responder a los cambios que se enfrentan en la escuela actual y a las necesidades de la diversidad de estudiantes que atienden.

Por ello, su actuación docente debe ir encaminada a responder a esos requerimientos de la sociedad actual. A su vez, debe utilizar estrategias diferenciadas que fomenten la participación de todos, recursos dinámicos, materiales actualizados y en diferentes formatos, así como métodos de evaluación alternativos, adecuados a las necesidades de los estudiantes que no le impongan barreras para su aprendizaje.

Para los Apoyos requeridos, surgen del discurso, las citas que expresan lo siguiente:

“Entonces a través de esas recomendaciones el docente hace su planificación, porque cada uno de ellos cuando hay estudiantes con necesidades educativas especiales ellos tienen que entregar una planificación para cada estudiante, entonces hace su planificación y de ahí hacen su adaptación curricular pero igual apoyada en los otros especialistas. Así estamos trabajando desde hace como dos años con especialistas de afuera” (DEMG1)

“Yo puedo decir que esta estrategia me va bien aquí, no se la hago solamente a él, sino que puedo aplicarla a todos los estudiantes y puede rendir y optimizar el tiempo. En la parte de ciencias, si hay docentes que han tenido la dicha de trabajar con niños con condiciones especiales, pues que faciliten esas estrategias, que podemos sacar de eso que estamos buscando es ser uniformes con todo, la cuestión es que nos enseñen a nosotros como trabajar los temas en las áreas de formación” (DEMG2)

“lo necesario aquí, es que cuando tengamos algún estudiante, los representantes lo comenten, para poder reunirnos en equipo e ir más allá, ir a escuelas de educación especial

para que ellos vengan y nos evalúen a los estudiantes y nos den ciertas recomendaciones” (DEMG1).

Se evidencia que los docentes plantean como primordial *apoyarse en los especialistas*, por lo que siempre acuden a ellos y a sus recomendaciones para trabajar y diseñar las actividades necesarias para lograr la inclusión. A su vez, explica un docente que *compartir experiencias con los compañeros* es una alternativa de formación válida, así como *apoyarse en la familia*, también es necesario. Estos códigos ubicados en la categoría apoyos requeridos, son relevantes señalarlos, porque los docentes desde la entrevista individual, y lo ratifican a nivel grupal, están reflejando que necesitan trabajar de la mano de estos recursos humanos, porque son quienes les ofrecen la información necesaria para atender a los estudiantes con NEE, y capacitarse en el área.

Los especialistas (que ofrecen el conocimiento específico relacionado con las estrategias para la atención educativa de las NEE presentes en el aula), los compañeros docentes (que comparte sus experiencias, estrategias y actividades efectivas en el aula) y las familias (que conocen al estudiante e identifican mejor sus habilidades y potencialidades), se convierten en una red interconectada que apoya la formación del docente en esta área desde su praxis.

En lo concerniente a la atención educativa de los estudiantes, se identifican las siguientes situaciones.

“Pero creo que es porque el profesor no tiene sangre para eso [se refiere a la empatía para hablar con el estudiante]. ¿A ti te ha hecho eso? ¿De pegarte? A mí no, creo es porque tengo sangre para hablarles” (DEMG3).

“Claro, yo busco la manera de que todos participen, los dejo que ellos desarrollen la actividad como quieran, pero que me expliquen lo que hicieron, como lo hicieron y el contenido que estamos trabajando” (DEMG3)

“Yo creo que tomar en cuenta eso que lo hace ser el mismo, si ignoro eso, no puedo desarrollar las actividades, hay que tomar en cuenta la condición que tiene” (DEMG1)

“Pero allí yo sentí que nosotros no sabemos nada, las cuatro primeras clases eran de las partes del cerebro, y de eso nosotros no sabemos nada, sentía yo, y cuando hablaron de adaptación curricular, aquí no hacemos eso como es. No tenemos el espacio ni quien nos diga cómo hacerlo, de que parte del cerebro del niño es que se debe abordar, nosotros no sabemos nada de eso, solo sabemos cómo se comporta, pero porque se comporta así, eso no lo

sabemos. Clínicamente, no sabemos, solo lo que dice el informe. Ellos explicaban que uno debía conocer que es lo que el niño necesita. ¿Cuándo hacemos aquí eso? Eso no lo hacemos. Y se acaba el año escolar y no terminamos eso. Como dice la profe, nos llegan esos niños y trabajamos por la intuición. Solo tenemos recomendaciones y trabajamos intuitivamente con esa información y la experiencia docente que tenemos” (DEMG4).

De estas expresiones, se rescata que los docentes reflexionan acerca de la *empatía que tienen con los estudiantes* y a su vez, de *cómo adaptan las evaluaciones*. También se enfocan en las *necesidades que presentan algunos estudiantes* y en las *fallas en la elaboración de las adaptaciones curriculares*. Todo esto se relaciona con las estrategias para responder a las necesidades de los estudiantes. Por ejemplo, al adaptar las evaluaciones, se busca que los estudiantes se evalúen a partir del conocimiento que construyeron, sin barreras que les impidan demostrar lo aprendido, y ajustando las estrategias utilizadas dependiendo de los resultados obtenidos, tal como lo expresaron los docentes entrevistados.

Hay que rescatar que un docente nombra que se enfoca en las *necesidades de los estudiantes* para ofrecer la alternativa pedagógica más idónea dependiendo de la situación presentada, tal como lo han expresado todos los demás entrevistados en el estudio hasta este momento. También se hace referencia a las fallas que presentan en la elaboración de las adaptaciones curriculares, y en la entrevista individual ya se acotó que las mismas no se les hace un seguimiento para conocer si están bien elaboradas, por esta razón esta docente hace alusión a que ella considera que está cometiendo errores, y no hay quien supervise ese procedimiento. Finalmente, *la empatía*, es la más importante de esta categoría, porque si el docente no está sensibilizado hacia la educación inclusiva, y no comprende la situación del estudiante para que ofrezca una atención educativa de calidad, difícilmente se podrá involucrar eficazmente en este proceso.

Con referencia a la formación docente, son reiterativos en manifestar que:

“Aquí se ve que cada uno intenta lo que puede, pero no sabemos si es lo correcto o no, solo sabemos que a veces el estudiante responde a esa estrategia”(DEMG5).

“Uno como docente con tantos años de servicio, uno como que siente esa necesidad de mantenerse actualizado, tratar siempre de ver que es lo nuevo de que se está hablando si ya no se utilizan los mismos términos que se usaban 20 años atrás” (DEMG5).

“Sin embargo, lamentablemente uno por el tiempo por la situación que uno está viviendo en estos momentos en el país, pues no permite que la parte de investigación uno como

docente se vaya profesionalizando, porque uno está resolviendo el día a día, también hay que hacer saber que los docentes en este momento estamos en una situación que no nos permite, sino tratar de cumplir para poder resolver con otras habilidades fuera del ámbito educativo para poder resolver las necesidades y eso es una realidad que no se puede ocultar” (DEMG2).

“Yo estaba haciendo un diplomado en neurociencia por zoom, por un instituto en Colombia, pero con los apagones no los pude continuar” (DEMG4).

“En la universidad nada, ni diplomados, ni nada. Hace uno o dos años vino una profesora y nos dio un taller, nos dijo que teníamos que ser muy precisos con ellos, de hablarles claro, como identificarlos, pero fue una muy mínima” (DEMG2).

“Nada, ninguno tiene experiencias en educación especial, es lo que nos dio la carrera. O talleres en loto azul” (DEMG4).

“En cuanto a nosotros como docentes, pues podemos aprender de estos casos, ya que como les dije se debe ser lo más específico en darles las instrucciones necesarias a los estudiantes en estas condiciones y cumplir con la planificación señalada” (DEMG2).

“En mi caso yo hice una maestría y pues allí uno tiene que tratar a todos los estudiantes que no tengan necesidades como los que sí tengan, entonces ya de ahí viene que tenga cierta experiencia” (DEMG1).

Existe una *debilidad en la formación docente*, por lo cual existe una *necesidad de actualización*, y se constituye como una de las causas señalada por la UNESCO (2020a), por las cuales la educación inclusiva no termina de concretarse en los sistemas educativos: la formación y actualización constante de los docentes, ya que es la piedra angular del proceso inclusivo, porque se carecen de actitudes, habilidades y conocimientos para trabajar en el aula de clases, convirtiéndose en una debilidad. Además, la constante evolución de la sociedad del conocimiento, en la cual todos los días emergen nuevas estrategias educativas relacionadas con la educación inclusiva, así como herramientas digitales para su divulgación, es imposible que el docente no involucre la actualización en su quehacer académico diario.

Pero emerge algo que influye determinadamente en las decisiones que el profesor debe tomar para mejorar su formación y actualización en esta área, ya sea para involucrarse en algún diplomado o curso de actualización: *dificultades económicas para acceder a la formación continua*. Esta situación es difícil de subsanar en el contexto del estudio, debido a la remuneración mensual que reciben los docentes que no cubren las necesidades básicas del mismo, por lo que no tienen la oportunidad de formalmente actualizarse o formarse en esta

área. A su vez, los docentes que optan por opciones gratuitas de manera online, que son las vías alternas que han encontrado para actualizarse, se ve opacada por otro factor: *limitación de recursos tecnológicos y de electricidad para la formación continua online*. En definitiva, estos docentes se ven limitados para la formación docente desde este punto de vista.

Sin embargo, resaltan que la poca formación que tienen sobre este tema, la encontraron en la universidad con la *formación universitaria insuficiente* que recibieron, por lo que es necesario modificar esos planes de formación. En este apartado resalta que la capacitación actual la han recibido a través de *talleres* que se han dictado gratuitamente en la institución por parte de los especialistas, y son oportunidades para aprender de manera práctica sobre las necesidades del contexto. A su vez, se han formado *desde la praxis*, lo cual también es relevante porque es producto de la reflexión desde su práctica. Solo una docente tiene formación *a través de especializaciones*, la cual la llevo a ser la orientadora en la institución porque tiene una formación más profunda, con un nivel de conocimiento más amplio sobre el tema

Código: Desempeño del estudiante

Del estudiante se enfocan en reflexionar individualmente, sobre las dificultades que tienen para aprender y las habilidades que se deben aprovechar, las respuestas a sus acciones docentes, su rendimiento académico, sus estilos de aprendizaje, las evaluaciones que se le realizan, y las adaptaciones curriculares. Siguiendo esta perspectiva, cuando reflexiona a nivel grupal, genera tópicos como: ausencia de autorregulación ante diversas situaciones o estímulos, aceptación de la condición del estudiante por parte de la familia y su vinculación con el proceso de enseñanza y aprendizaje, cambio brusco del aula integrada al aula de la educación media general, desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje para este grupo de estudiantes, y al final, hace mención del espacio y tiempo para la atención especializada.

Momento: Reflexión sobre la acción: antes del proceso de enseñanza y aprendizaje (APEA)

“si ellos en algún momento se estresan [cambian lo que habitualmente hacen], se usa la adaptación” (DEMG2)

A partir de la experiencia descrita, tres docentes mencionan que, toman en cuenta las barreras del entorno para el aprendizaje de los estudiantes. Esta situación revela que los

docentes están atentos a las dificultades que manifiestan los estudiantes en el aula, y adaptan las estrategias diseñadas durante la ejecución de las mismas.

“De repente, él tiene la habilidad de ser un poco más expresivo, pues la adecuación se enfoca más en eso, y no tanto en el lápiz” (DEMG2)

Asimismo, dos entrevistados también se enfocan en las habilidades que poseen, manifestando el interés por trabajar con las fortalezas y capacidades del estudiante, y no con sus debilidades.

“Hay que ser más habilidoso cuando se vaya a realizar una crítica constructiva o se vaya a llamar la atención [...] porque se toman todo personal, cuando estaba haciendo las correcciones [de manera general al grupo] eso lo desmotiva” (DEMG2).

De igual forma, un docente se enfoca en las posibles respuestas que obtendrá de las acciones que está planificando. En esta experiencia, se detecta que para el docente es muy importante anticiparse a las reacciones que se generan en los estudiantes, a raíz de las clases que él ejecute, por lo que va ajustando lo que hace a medida que ellos van respondiendo a las actividades planificadas.

Momento: Reflexión sobre la acción: luego del proceso de enseñanza y aprendizaje (LPEA)

“se tratan todos los estudiantes de cómo va su rendimiento, entonces ahí ellos dicen: estos que tienen adaptación curricular logro esto en matemáticas, pero a mí me ayudo esto y se toma como una estrategia también. Cada quien dice como les fue de acuerdo a lo que planificaron o si lo mandaron para la casa y no lo hizo no funciona” (DEMG1).

De esta expresión, se identifica que el docente reflexiona sobre el rendimiento estudiantil. En este caso, acerca de los logros alcanzados por los estudiantes y las debilidades en las que se deben enfocar para seguir abordando su aprendizaje.

“Aquí se está aturdiendo y sabemos que eso le está haciendo daño porque se toca el timbre, los gritos de los muchachos, son como 300 muchachos en receso”. (DEMG4).

A su vez, un docente señala las barreras del entorno para el aprendizaje. A partir de la experiencia descrita, se identifica una barrera para el aprendizaje, vinculada con el exceso de estímulos que hay en la institución y que no permite que el proceso académico se lleve de la mejor manera.

Momento: Reflexión en la acción: durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (DPEA).

“EM, ella tiene una condición muy leve, fue la que mayormente llevo la batuta, fue la que se movió, fue la que tomo decisiones, coordino completamente al grupo como tal y eso señalo de que fue bien” (DEMG2).

De esta cita se desprenden elementos del aprendizaje cooperativo. Esta descripción señala que el docente, durante la clase, fomento la participación de esta estudiante a nivel colaborativo, y le funciono.

“EA tiene esa habilidad de dibujar y explicar todo a través de los dibujos y se ha desenvuelto con eso en las clases” (DEMG2).

Esta expresión alude al tipo de inteligencia del estudiante, haciendo referencia a las inteligencias múltiples, a pesar de que se puede asociar con acciones antes del proceso de enseñanza aprendizaje, en este caso el docente refiere que aprovecho la habilidad del estudiante para que se vinculara a las actividades que estaba desarrollando en un momento preciso en el aula de clases.

“De una manera divertida, cada grupo va a hacer un árbol, pintarlo de diferentes maneras, las flores y los frutos son las partes de las normas APA, a lo que tú abres se ven las normas” (DEMG3).

De esta expresión, se intuye que la docente parte de una evaluación adaptada a las necesidades de los estudiantes, porque refleja el uso de estrategias diversificadas para la evaluación del aprendizaje, que podrían vincularse con lo que se hace en el DUA. Esta categoría se asocia a la descrita previamente en el desempeño del profesor con la metodología de enseñanza, pero en este caso, se analiza desde el punto de vista del estudiante, a los cuales se les permite trabajar desde diferentes opciones para diseñar el árbol, por lo que pueden demostrar la comprensión y manejo del tema, desde las capacidades que cada uno tiene.

La docente DEMG3, como evidencia de esta actividad, el día de la discusión grupal, compartió estos trabajos de los estudiantes, incluyendo el de un joven con TEA, el cual fue totalmente diferente a lo elaborado por el resto de los compañeros. Sin embargo, esa actividad cumplía con los elementos descritos que se solicitaban, por lo que ella valoró el proceso de aprendizaje, el esfuerzo realizado y el conocimiento que demostró el estudiante. Presentaba

diferencias en la forma de colocar las hojas al árbol, los colores utilizados, la secuencia al escribir, demostrando una visión distinta a lo común que se observa sobre la figura de un árbol.

Esta experiencia no se relaciona exactamente con procesos de reflexión en la acción. Corresponde con procesos sobre la acción: antes de la acción docente, porque tiene que ver con las decisiones que se toman para la planificación. Sin embargo, esta dinámica planificada por la docente, demuestra como diseña evaluaciones, tomando en cuenta las necesidades y capacidades de los estudiantes. Le ofreció varias opciones para presentarlas de manera visual y gráfica, y no solo un tipo de evaluación centrada en la repetición de contenidos académicos de manera memorística, como se ha observado constantemente durante la experiencia docente en aulas de educación media general.

Momento: Reflexión Cooperativa desde la entrevista individual (COO)

“nos sentamos y vemos que estrategias se están utilizando, salen muchas ideas porque empiezan los profesores, no a mí me funciona más esta y otra, pero porque no hacemos esto y lo otro” (DEMG4).

“A nosotros nos dan talleres de planificación, nos reúnen por áreas. Se habla de los problemas que haya en el aula, como lo vamos a resolver, por ejemplo con estos niños las especificaciones que da el psicopedagogo” (DEMG3).

Los informantes clave mencionan que se reúnen para discutir sobre estrategias que han funcionado con otros estudiantes, así como de las planificaciones adaptadas y las barreras o necesidades que presentan los mismos para acceder al aprendizaje. De esta manera, buscan equiparse con herramientas para ofrecer una educación de calidad a los estudiantes con NEE a través del acompañamiento de los otros en el proceso educativo.

Momento: Reflexión Cooperativa desde la discusión grupal (COO)

Todos los contenidos identificados y ubicados en este código, permiten visualizar que los docentes se enfocan en aspectos que le ayudarían a alcanzar a los estudiantes resultados positivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por esa razón todos están enfocados en el desempeño del mismo. Por ejemplo, cuando se refiere a que los alumnos desconocen como autorregularse ante la presencia de situaciones o estímulos, demuestra la preocupación por lo que le ocurre al joven en ese entorno educativo que lo distrae, no le permite concentrarse por el ruido excesivo o los grupos grandes de personas, y le impide desenvolverse correctamente. Por ello, requiere conocer estrategias que le permitan ayudar a sus estudiantes en esos momentos específicos.

“nos sentamos y vemos que estrategias se están utilizando, salen muchas ideas porque empiezan los profesores, no a mí me funciona más esta y otra, pero porque no hacemos esto y lo otro” (DEMG4).

“A nosotros nos dan talleres de planificación, nos reúnen por áreas. Se habla de los problemas que haya en el aula, como lo vamos a resolver, por ejemplo con estos niños las especificaciones que da el psicopedagogo” (DEMG3).

De igual forma, se hace mención a algo muy importante en los procesos inclusivos: el apoyo de los padres en las instituciones educativas. Si los padres no han atravesado por el proceso de duelo que les permita aceptar la realidad cognitiva, sensorial, física o académica de sus hijos, esa ayuda no existe y los estudiantes no tienen ese apoyo emocional de los padres para su proceso de aprendizaje. Aunque en la institución, los docentes han reflejado que los padres se involucran, también son notorios algunos casos donde no lo hacen, y las consecuencias se ven reflejadas en el rendimiento académico del estudiante.

“A mí me da miedo, yo lo he dicho siempre, con esas supuestas crisis que dice el papa que le dan, que él se tira y se golpea, mi preocupación es que el liceo no tiene barandas altas, y si ese niño en una de esas crisis sale corriendo y se tira por allí, por eso yo lo siento al lado mío toda la clase y desde allí sentadita doy la clase. Pero ando con la zozobra” (DEMG3)

“el equipo hay que hacerlo es con los papas porque es duro cuando no terminan de aceptar la condición de su hijo, entonces dicen no es que mi hijo no tiene eso, puede ser tratado como un niño normal, seguro se ha portado así porque no se ha ganado su confianza, no te copia porque le caes mal, no se ha ganado su confianza, entonces también tienen que entender eso que también influye el tiempo que no lo tenemos.” (DEMG4)

Es importante resaltar otro aspecto identificado, relacionado con el cambio que experimentan los estudiantes desde la primaria hacia la educación media general, el cual está rodeado de elementos que suelen ser innovadores para ellos, pero para aquel estudiante con NEE, implica una situación totalmente nueva, inmerso en otro contexto, el cual necesita adaptarse para que él pueda acceder al aprendizaje en ese espacio. Pero la realidad muestra, que el alumno que paso sus clases de educación primaria en el aula integrada, al llegar a este nuevo entorno, desconoce cómo desenvolverse en él, porque le demanda habilidades que puede no haber desarrollado aún, o necesita apoyo para alcanzarlas, como la independencia, manejo de nuevas dinámicas sociales, o técnicas de estudio. Por ello, los docentes pueden

contribuir con el proceso de transición escolar al organizar espacios y estrategias que le ayuden a vincularse y conocer mejor el lugar.

“Si nos vamos al caso de EÑ, ha sido un cambio tan brusco, él se agobió porque no sabía cómo actuar al entrar uno salir otro y contenido, contenido, y nosotros lo dejamos quietico allí y no hacíamos gran cosa, entonces eso es lo que yo considero que ha ido afectando a esos niños que en las escuelas han sido atendidos con esa modalidad, porque ese apoyo no se le pueda dar aquí porque nosotros no contamos con el espacio o el tiempo para dedicarle a ellos” (DEMG5)

Durante todo este proceso, ellos también señalan que es relevante conocer cuál es la mejor manera de desarrollar las actividades de enseñanza aprendizaje para que las mismas sean accesibles a los estudiantes, y les permitan su total participación para que logren desarrollar sus potencialidades. Finalmente, hacen mención del tiempo y espacio que requieren para ofrecer una atención individualizada, alegando que los espacios de la Educación Media General no son idóneos para el trabajo con estudiantes con NEE. A partir de todas estas características, se detectan que las mismas se conectan para señalar que los docentes se abocan a reflexionar para el beneficio del estudiante.

“Digamos que uno intenta por intuición, o por lo que nos dicen los especialistas, o lo leído, y uno lo logra, uno logra que ellos respondan, uno busca las maneras. Esas estrategias que uno se las ingenia, eso sirve, ellos responden, claro, cuando son casos de fuerza mayor como el que les dije, allí si no sé por dónde entrarle, se me acaban las herramientas” (DEMG4).

“Tampoco nos ayuda el tiempo de trabajo en este nivel educativo, como ya lo dije. Tienen un impacto, lo que no sé si bueno o malo. Trabajar de la mano con los papas, en muchos casos ayuda más” (DEMG4).

Código: Confusión de los términos inclusión, integración y NEE

Momento: Reflexión Cooperativa desde la entrevista individual (COO)

Desde la perspectiva individual, una informante, en la entrevista, señala lo siguiente:

“Aquí todos tienen derecho sí, pero hay que preguntar algunas cosas, entonces no sé si es verdad que hay que hacer eso, uno de los valores es que todos tienen derecho de ser incluidos, todos tienen derecho a la educación (...) por ejemplo aquí hay un niño que en su expediente decía no es un niño que debe estar adscrito a séptimo año y es un niño que tiene condición, y el profesor decía bueno ya lo promovieron, está aquí, ese informe lo hizo la

psicopedagoga que lo atendió y dijo que el niño debía estar en primaria para que el niño afianzara más la parte social y cognitiva, pero la que le dio sexto grado lo aprueba, pero si nos apegamos al informe él no debería estar, después nos dimos cuenta de que tal vez el psicopedagogo si tenía razón, él cognitivamente era un niño de 7 años, por eso era que él se sentía aturdido, perseguía a las niñas no les hablaba, pero las perseguía entonces ellas qué profe el niño me quería tocar, no, él quería jugar con ellas, pero ellas estaban en otro mundo y pensaban que el niño las estaba persiguiendo. Él tiene cosas que uno debe saber, no es solo el valor de ingresar, sino también hay que saber a quién ingresamos porque después no sabemos cómo atenderlo” (DEMG4).

La docente señala que la institución se considera inclusiva porque acepta a todos los estudiantes. En primer lugar, ella considera que al aceptar que lo inscriban en la institución ya se le está ofreciendo una educación inclusiva, pero más adelante señala que no saben qué hacer con el estudiante. En este caso, presenta una visión errada del concepto, ya que solo autorizar su ingreso no es indicativo que se le ofrezca una educación inclusiva, hay otros elementos a considerar.

Esta docente es la que previamente ha considerado que su actuación docente les perjudica a los estudiantes con NEE porque tienen muchas fallas en su formación, aunque tiene la intención y la disposición de ayudarlos, la ausencia de formación la detiene de ir más allá de lo que puede hacer. En segundo lugar, en algunos casos, hay una diferencia cognitiva en la edad de los estudiantes con NEE que ingresan a la Educación Media General, en comparación al promedio de estudiantes que están escolarizados en el aula regular, por lo que eso puede incidir en algunos comportamientos, conductas y actitudes que estos estudiantes manifiesten.

Momento: Reflexión Cooperativa desde la discusión grupal (COO)

Por otro parte, en el grupo de discusión, también se hacen evidente estos errores conceptuales. En primer lugar, se manifiesta la confusión entre inclusión e integración. La mayoría de los docentes hacen referencia a la inclusión con las características del proceso de integración. Mientras que el resto, lo define como proceso educativo para todos. A partir de estas definiciones, es notable como la falta de unificación del concepto de inclusión en los docentes entrevistados, permea todas las prácticas pedagógicas que ellos desarrollan en el aula. La mayoría de ellos considera que la inclusión es solo para los estudiantes que tienen algún tipo de NEE, obviando la definición real del término que engloba a todo el alumnado.

“Aquí se hace la educación inclusiva, porque nosotros los aceptamos aquí, aquí se inscriben, no se les niega el derecho a la educación, y buscamos la manera de adaptar las actividades, los contenidos, pero no logramos al 100% incluirlos, porque no tenemos el tiempo para hacerlo bien” (DEMG4).

“Es un proceso para que se le den oportunidades de estudiar a todos los estudiantes, incluyendo aquellos con alguna condición, que nos ayudan los psicopedagogos, uno busca la ayuda y ellos vienen”. (DEMG1).

A su vez, con la expresión NEE, más de la mitad señala que es una necesidad que puede presentar un estudiante en algún momento de su escolarización para acceder al aprendizaje y el resto, de manera incompleta, indica que son las necesidades de los estudiantes que tienen alguna condición. En este caso, más de la mitad de los docentes entrevistados sí consideran que una NEE puede presentarse en todos los estudiantes en cualquier momento de su escolaridad, por lo que coinciden con lo que la teoría refleja acerca de este término. Esto significa que los docentes necesitan capacitación que los ayude en un primer momento a clarificar la terminología de la educación inclusiva, y a quienes se involucran en la misma, y conocer las prácticas educativas relevantes.

“Entiendo por necesidad educativa especial todas las necesidades que tienen los estudiantes y uno como docente debe adaptarse a ellas para que ellos aprendan lo que sea necesario y se logren los objetivos de la clase” (DEMG1)

“Las necesidades educativas especiales son las que se le presentan aquí a los estudiantes con condición” (DEMG2).

Código: Currículo.

Momento: Reflexión Cooperativa desde la discusión grupal (COO)

En los contenidos de reflexión docente a nivel grupal, emerge un aspecto que no se reflejó en la entrevista individual. Se hace alusión al currículo de formación para el docente, específicamente a los programas académicos con los que se formaron para ejercer la docencia, señalando que la formación docente está desactualizada.

“Yo vengo de una universidad experimental y yo, estrategias para lograr estas competencias, no vi ninguna, y menos en educación media (...) porque esto es nuevo hay que estar claros, en los años 90 95 casi podríamos llegar al 2000, 2013 lo que había señalado eran escuelas especiales para los niños que después yo me imagino evaluaron todo y dijeron no,

pero a la parte social que tenga más interacción con los otros, porque es casi que estamos diciendo que lo normal y no normal. Y la sociedad es diversa, (...) soy graduado en 2013, estamos hablando de más de diez años, y los que vienen atrás. Los docentes que vienen atrás que es otra educación más tradicional y viendo que la universidad es completamente cuantitativa en la formación del docente, es muy catedrática” (DEMG2).

“Si las universidades imparten las herramientas para poder identificar, ya sea mediante la escritura, su manera de hablar o como el niño se desenvuelve, entonces ellos pueden cumplir esas competencias para poder ayudar al estudiante, tener esas herramientas, actualizarse, pero que sea en todas porque de repente se las dan al que va a estudiar educación especial, pero también se vale en las otras áreas, especialidades, como ayudar a un compañero que tenga alguna dificultad” (DEMG2).

En atención a lo expuesto, se vincula la formación docente al currículo, porque muchos de los programas académicos de la formación inicial del educador, desde la experiencia vivida por ellos, están elaborados en décadas pasadas, y no reflejan elementos de la realidad actual, que requiere valorar al ser humano diverso. Esta situación amerita la actualización inmediata, para adquirir competencias necesarias en el abordaje de la educación inclusiva en esta era cambiante y compleja, que requiere que se cambie la mirada de la atención educativa de los estudiantes con NEE, para quitarla del alumno y enfocarla en el contexto, el cual es el que realmente necesita modificarse.

La reflejan como una debilidad en el sistema de formación, porque no existen contenidos dentro de los programas de formación en los que ellos estudiaron, como se ha reflejado desde el inicio del estudio, que aborden competencias claves como la diversificación de estrategias, o la creación de ambientes inclusivos. Por esta razón, los docentes del estudio no se sienten preparados para abordar las situaciones que se presentan en el aula para atender a los estudiantes con NEE. Aunque existen muchos docentes preparados y programas universitarios en el país relacionados con la Educación Especial, que se abocan a la investigación en esta área, se requiere de una mayor divulgación y vinculación con todos los actores participantes del acto educativo en general para su difusión y que alcance mayor relevancia.

Código: Sistema Educativo.

Momento: Reflexión Cooperativa desde la discusión grupal (COO)

En secuencia al código anterior, también se refleja solo desde la discusión grupal que, como su formación inicial está desactualizada, ahora la responsabilidad de la formación continua recae en el MPPE, pero consideran que es insuficiente la formación que ofrecen.

“el Ministerio de Educación debería dar más talleres que hablen en función de eso y que nos permita a nosotros tener esas estrategias” (DEMG2).

Actualmente, el MPPE para subsanar estas debilidades, ofrece a través de la Universidad del Magisterio (UNEM), varios programas de formación y de actualización que brinda oportunidades a los docentes para abocarse a este tópico, pero se desconoce si dentro de esos programas existen algunos que tengan como eje principal la educación inclusiva y a las necesidades actuales de las instituciones educativas. Actualmente, lo plantea como propuesta para el año escolar 2025-2026, pero en el desarrollo de esta investigación (año escolar 2023-2024) no estaba estipulado. Sin embargo, en algunas oportunidades, el MPPE si ha ayudado con personal de apoyo para abordar la diversidad del aula a estos docentes, y aunque ellos no siempre cataloguen como algo positivo esta gestión (porque a veces son organismos privados quienes los asisten), desde la práctica, es un elemento enriquecedor de la cultura inclusiva en la institución, porque les ayuda a capacitarse para atender la diversidad.

En las experiencias descritas por estos informantes, también se evidencian algunos ejemplos importantes sobre las ventajas y desventajas del proceso de educación inclusiva en el sistema educativo, para el desarrollo personal, académico y social de los estudiantes.

“Entre una de las ventajas puedo resaltar que el poder contar en el aula con un estudiante con discapacidad o NEE permite desarrollar la sensibilidad humana, la empatía, y el reconocimiento real de ser únicos. Se arraiga la aceptación de la diferencia y se entrelaza el compañerismo verdadero” (DEMG5)

“Es aquí donde visualizo la desventaja, si un docente no está capacitado o formado en atención de una educación especial y contar no solo con uno, sino dos o más estudiantes con discapacidad y necesidad de adecuaciones curriculares (siendo la mayoría estudiantes regulares) se generan jornadas en las que las minorías se aíslan y más si el docente no les hace participar durante la clase” (DEMG5).

En consonancia con estas ideas, en los apartados de la entrevista, una de las docentes dice que existe una ventaja y desventaja para el proceso de inclusión en la institución como ventaja, se aboca a la parte social del individuo y como desventaja al manejo del docente en el aula. En ambas afirmaciones, coincide con lo emanado por la UNESCO (2020a), ya que el

ámbito social se permea de igualdad y empatía, cuando estos procesos inclusivos son involucrados en el campo educativo, por ellos los docentes requieren actualizarse sobre este nuevo contexto.

Pero hay que resaltar, que la sociedad, en estos momentos cruciales, necesita una transformación que devuelva al hombre a mirarse como ser humano complejo en un mundo diverso y diferente, con más empatía, igualdad y solidaridad, para que transite hacia un nuevo ser, consciente de su entorno y del impacto que tiene en el mismo. Por lo que los valores inmersos en los procesos inclusivos son necesarios para ver cambios reales dentro de la escuela y por ende, en la comunidad.

Código: Tradiciones de la práctica reflexiva

Partiendo de todas las acciones mencionadas en los códigos anteriores, se plantea una base conceptual para entender y organizar los aspectos más importantes sobre los que reflexiona un docente en relación con la educación inclusiva, que en esta investigación se denomina contenidos, los cuales se pueden ubicar en una serie de tradiciones planteadas por Zeichner (1993), que explican de que trata el contenido que el docente utiliza para realizar ese proceso de reflexión. Presenta cuatro tradiciones: académica, eficacia social, desarrollista o evolucionista, y reconstruccionista social, las cuales se identifican en las experiencias descritas por los informantes del estudio.

Momento: Reflexión sobre la acción: antes del proceso de enseñanza y aprendizaje (APEA)

En este momento de la reflexión, se identifica que los docentes se enfocan en aspectos académicos relacionados en cómo se apropian los estudiantes de los contenidos de aprendizaje que se darán en la asignatura, al tomar en cuenta las debilidades y fortalezas que tienen, y como ellos utilizarán sus metodologías de enseñanza para dar las clases, lo cual se involucra en la tradición académica, descrita por Zeichner (1993). Esto se vincula con la parte externa del docente (Ruffinelli, 2018; Zeichner, 1993) porque se enfoca en el sujeto al que enseña y en la práctica que él realiza.

Por ende, los profesores, en este momento áulico, consideran más relevante, las habilidades manifestadas y las dificultades que tienen los estudiantes, para planificar sus clases y que estos logren tener buen desenvolvimiento académico, sobre el desempeño que ellos como profesores tienen, enfocándose en contenidos referentes a las metodologías de enseñanza que utilizan.

Momento: Reflexión sobre la acción: luego del proceso de enseñanza y aprendizaje (LPEA)

Para este caso, los docentes realizan este proceso reflexionando sobre los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje que ejecutan, mostrando preocupación por las competencias que no manejan para abordar estos grupos de estudiantes en aulas inclusivas, así como de las estrategias que les funcionan o no, durante la enseñanza y les sirven para manejar las situaciones imprevistas que ocurren en el aula. Todas las acciones que se nombran, constituyen parte de la interioridad del docente, pero orientada hacia la manera como integra lo que sabe y como utiliza ese conocimiento en el contexto académico donde se desenvuelve. Los docentes se abocan a reflexionar sobre los conflictos que tienen para que ese conocimiento se vincule con sus planificaciones de manera efectiva.

En relación con los estudiantes, se enfocan en elementos vinculados al aprendizaje evidenciados en el rendimiento académico que tienen. Lo anteriormente descrito, se relaciona con la tradición de eficiencia social (Zeichner, 1993) enfocada en la reflexión de lo que resulta de la aplicación de diversas estrategias y dinámicas de aprendizaje, y si son efectivas o no, tal como se ha evidenciado en este apartado. En este caso, sí se evidencian contenidos relacionados con la parte interna del docente (Ruffinelli, 2018; Zeichner, 1993), porque hay muchos elementos acerca de las preocupaciones que tienen sobre el ejercicio de su práctica.

Momento: Reflexión en la acción: durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (DPEA).

En este apartado, se evidencia que el docente realiza este proceso reflexionando sobre lo que hacen sus alumnos, específicamente, como las experiencias elaboradas para trabajar en el aula, le permitieron resolver los problemas que se le presentaron a él como docente, y a los estudiantes como entes activos de su aprendizaje. Esta caracterización se relaciona con la tradición desarrollista de Zeichner (1993). Sin embargo, esto lo logra un solo docente, el resto de ellos, se ubican en la tradición academicista, al reflexionar sobre como desarrollarán sus clases, y en la tradición de eficiencia social, cuando se orientan a los resultados que obtienen de esas planificaciones.

Todos estos elementos coinciden con la interioridad del docente (Ruffinelli, 2018; Zeichner, 1993), porque reflexiona sobre el desempeño de su práctica, hace un análisis crítico de las acciones que realiza y si funcionan para alcanzar los objetivos que se ha planteado.

Aunque la mayoría de los docentes reflexionan sobre otro momento de la acción docente, siguen estando presentes estas características sobre los contenidos que reflexionan.

Momento: Reflexión Cooperativa desde la entrevista individual (COO)

Los docentes, desde la percepción individual en la reflexión cooperativa, resaltan que reflexionan sobre sus creencias, discutiendo si sus prácticas son adecuadas o no para atender a la diversidad de estudiantes en el aula; a su vez se enfocan hacia el conocimiento de las necesidades del estudiante para buscar las estrategias adecuadas y ofrecer un mejor proceso de aprendizaje, así como el efecto de sus acciones en ese proceso apoyado por los especialistas en el área, por lo que se centran hacia la efectividad de su trabajo. Todos estos elementos corresponden a objetos externos e internos al docente (Ruffinelli, 2018; Zeichner, 1993), que le ayudan a cuestionar su trabajo, reevaluar las opciones de aprendizaje ofrecidas, así como el impacto que tienen las mismas en el aula.

Las características descritas están relacionadas con lo planteado en la tradición de eficiencia social y desarrollista de Zeichner (1993). Los docentes se ubican en la primera tradición, cuando reflexionan sobre el resultado de la aplicación de diversas estrategias para la enseñanza; por su parte, la tradición desarrollista, se identifica en temas relacionados con lo que hacen los alumnos.

A modo general, se encuentra que, en un primer momento, se plantea la tradición académica, enfocada en contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales de la materia. Esta se hace presente en la reflexión APEA, porque en ese momento de la práctica reflexiva, el docente se aboca en identificar como se apropian los estudiantes de esos contenidos de aprendizaje que ellos abordarían en las asignaturas que tienen a su cargo. Por ello, identifican debilidades y fortalezas para la planificación de su metodología de enseñanza.

De igual forma, este enfoque se identifica dentro de la categoría reflexión DPEA, pero los docentes que se ubican en esta tradición no realizan acciones durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino antes, por lo que corresponde a esta misma categoría. En ambos casos, según la literatura revisada, el docente reflexiona sobre contenidos externos, a su interioridad como docente, reflexionando sobre el sujeto al que enseña.

Por su parte, la tradición de eficiencia social se evidencia en el momento LPEA, porque en el mismo los docentes se enfocan en reflexionar sobre el proceso académico que ejecutan, mostrando preocupación por las competencias que no manejan para trabajar con los estudiantes con NEE en sus aulas. Se abocan a identificar si son efectivas o no, las estrategias

y dinámicas aplicadas. Todas estas características se relacionan con elementos de la parte interna del docente, porque se vinculan con el ejercicio de su labor académica. Igualmente, como en el caso anterior, esta misma tradición se evidencia DPEA, pero en los profesores que reflejan acciones en el momento de la reflexión LPEA, así como en el momento de la reflexión COO.

La tradición desarrollista se muestra cuando el docente reflexiona sobre lo que hace específicamente el alumno, por ejemplo, cuando las experiencias que planifico le sirvieron al estudiante para resolver algún problema presentado en el aula. Esto es notable en el docente que logra reflexionar DPEA, y como él hace un análisis crítico de sus acciones pedagógicas, para ver si le ayudan alcanzar los objetivos planteados, él también se enfoca en reflexionar sobre aspectos internos del docente. Todos estos elementos, también se evidencia en los profesores que reflexionan en la COO. La última tradición nombrada por el autor como tradición de reconstrucción social, en la cual el docente reflexiona sobre el contexto social y político que está alrededor de ese proceso de enseñanza, no se evidencia en la entrevista individual analizada, pero si se evidencia más adelante en las experiencias abordadas en el grupo de discusión.

www.bdigital.ula.ve

Momento: Reflexión Cooperativa desde la discusión grupal (COO)

Todos los contenidos identificados en el discurso emanado de la discusión grupal, permiten detallar que los docentes, en interacción con otros, reflexionan en todas las tradiciones reflexivas señaladas por Zeichner (1993) y las mismas se relacionan con elementos externos e internos del docente. En primer lugar, se encuentra la tradición académica, esta es visualizada cuando reflexiona sobre la metodología de enseñanza utilizada, ya que hacen referencia a contenidos acerca de cómo utilizan estrategias o adaptan el currículo, y su efectividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto corresponde también a elementos internos del docente enfocados en el desempeño de su práctica docente hacia la inclusión.

La tradición de eficiencia social, se evidencia en los contenidos relacionados con apoyos requeridos, atención educativa de los estudiantes y formación docente (en el apartado debilidades de la formación docente y actualización). En este caso, los contenidos se enfocan en preocupaciones sobre el ejercicio de su práctica académica que lo lleve a lograr la inclusión. Estas características, también se conjugan con la interioridad docente.

Por su parte, de la tradición desarrollista, se reconoce en la categoría desempeño del estudiante, porque la misma expone todos los elementos sobre los cuales el docente reflexiona, los cuales tienen que ver con las experiencias que viven los estudiantes y como ellos desarrollan las actividades diseñadas por el docente.

Ahora bien, la última tradición nombrada por el autor como tradición de reconstrucción social, en la cual el docente reflexiona sobre el contexto social y político que está alrededor de ese proceso de enseñanza, es identificada cuando reflexiona sobre el currículo y el sistema educativo. Se evidencia cuando hace alusión a las fallas del sistema en educativo y de formación para que se logre la educación inclusiva en el contexto venezolano y merideño. A su vez, cuando se refiere a las dificultades económicas, limitaciones de electricidad y conectividad para su formación, también se conecta con el contexto social en el que estamos inmersos, que limita esta categoría.

www.bdigital.ula.ve

Dimensión: Dimensiones de la práctica reflexiva

Figura 4

Dimensiones de la práctica reflexiva desde el abordaje individual



Figura 5

Dimensiones de la práctica reflexiva desde el abordaje grupal



El análisis de los códigos pertenecientes a esta dimensión, genera una base para discutir sobre las dimensiones de la reflexión que los docentes alcanzan y los llevan a revisar su trabajo hacia la educación inclusiva. Según Jay y Johnson (2002) existen tres dimensiones para valorar prácticas reflexivas: descriptivas, comparativas y críticas. A partir de las experiencias descritas, se encuentra una diferencia marcada entre la reflexión a nivel individual y cooperativo.

Código: Dimensión descriptiva de la reflexión

Esta dimensión se evidencia en dos momentos de la clase, cuando planifica sus acciones docentes, antes del proceso de enseñanza y aprendizaje, y cuando reflexiona a nivel cooperativo desde la percepción individual y grupal.

Momento: Reflexión sobre la acción: antes del proceso de enseñanza y aprendizaje (APEA)

En esta parte del proceso reflexivo, las respuestas llevan a identificar que los docentes logran involucrarse en la dimensión descriptiva de la reflexión (Jay y Johnson, 2002), ya que solo describen las acciones que realiza para abordar las situaciones que le generan incertidumbre cuando se trata de la educación inclusiva. Esta información se relaciona con los contenidos sobre los que reflexiona de una manera superficial (Larrive, 2008), solo describiendo la planificación de las estrategias que necesita lograr en los estudiantes y como profesor, para alcanzar los objetivos planteados. En estas descripciones, solo se enfoca en como modifican el currículo escolar, como se apoyan en especialistas para lograr elaborar esas adaptaciones curriculares, y cuáles son las estrategias que consideran adecuadas para su utilización en el aula. Sin embargo, no profundizan sobre lo que implica realizar esas acciones, evidenciándose ausencia de un análisis crítico de su trabajo, de los principios pedagógicos y del impacto de sus acciones en los estudiantes.

Momento: Reflexión Cooperativa desde la entrevista individual (COO)

Según las experiencias citadas previamente, describe prácticas académicas enfocadas en la modificación de estrategias, sin profundizar en su eficiencia o desarrollo, que luego le ayudaran a tomar decisiones pertinentes para el trabajo en el aula.

Momento: Reflexión Cooperativa desde la discusión grupal (COO)

A partir de las expresiones identificadas previamente, se infiere que una parte de las experiencias de los docentes se enfocan solo en describir lo que hacen en el aula. En esas

citas se refleja que siguen narrando experiencias relacionadas con su trabajo pedagógico, las estrategias utilizadas en el aula, así como las utilizadas para el manejo de situaciones conflictivas. También describen como han vivido esas experiencias, para también enfocarse en la importancia de la utilización del informe psicopedagógico y en la necesidad de actualización y las limitaciones económicas que tiene para hacerlas

Código: Dimensión comparativa de la reflexión

Esta dimensión se presenta durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, luego de este y a nivel cooperativo, tanto desde la visión individual del docente, así como en colectivo. Es la dimensión que más se evidencia.

Momento: Reflexión sobre la acción: luego del proceso de enseñanza y aprendizaje (LPEA)

Todas las categorías que surgen en esta parte de la investigación, permiten identificar que los docentes en el proceso reflexivo van más allá de la descripción de la experiencia. Cuando indican que ajustan las estrategias, que compara lo que inicialmente planificaron con el resultado obtenido, e identifican donde pueden mejorar su labor académica, están comparando la situación en dos aspectos.

A su vez, evalúan la efectividad de su planificación, detectando si logran alcanzar los objetivos planteados, lo que los lleva también a comparar sus expectativas con lo realizado. Y finalmente, al identificar fortalezas y debilidades y socializarlas con el grupo, contrastan los esfuerzos que cada uno realiza por lograr el aprendizaje de sus estudiantes. Estas comparaciones les permiten evaluar y juzgar la práctica docente para mejorarla.

Lo que no se evidencia en este momento de la reflexión, es si acuden a la teoría que se deriva de la investigación científica reflejada en la literatura, para abordar esos problemas. En otros códigos, han manifestaron que siempre se apoyan en lo recomendado por los especialistas que les orientan el trabajo con los estudiantes con NEE y lo aprendido en los talleres que se le han facilitado. De allí es donde se asume, toman la teoría para dar solución a las situaciones que se han mencionado, y eso los lleva a procesar la información que tienen de manera profunda. Todo esto contribuye a que realicen la meta cognición, ya que toman conciencia de lo que está sucediendo y analizan esa situación compleja, considerando varias perspectivas, ya nombradas en el texto, que les permite aprender de esa experiencia. En los otros niveles y contextos donde se evalúa la reflexión en esta investigación, cambia la situación.

Momento: Reflexión en la acción: durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (DPEA).

Los códigos emergentes que se han descrito previamente en las anteriores subcategorías, permiten identificar que los docentes en esta parte del proceso reflexivo (aunque se evidencia que uno solo hace reflexión en la acción y la mayoría se aboca a la reflexión sobre la acción), alcanzan la dimensión comparativa de la reflexión (Jay y Johnson, 2002), haciéndose evidente cuando analiza críticamente su práctica, es consciente de sus fortalezas y debilidades para la inclusión, resuelve un problema y genera soluciones creativas.

Específicamente, al analizar críticamente su práctica, los docentes buscan entender todos aquellos elementos que deben tomar en cuenta para planificar sus actividades, y así ayudar a estos estudiantes a alcanzar el aprendizaje adecuado. Ellos relacionan los elementos que conocen de los estudiantes, con las metas que desean alcanzar en el aula, y luego buscan identificar si esas decisiones tomadas para planificar sus acciones, realmente funcionan. Cuando el docente es consciente de sus fortalezas y debilidades, entiende por qué realiza sus prácticas pedagógicas de la manera que lo hace y lo lleva a buscar alternativas para mejorar. Finalmente, al resolver problemas, el educador demuestra cómo se apoya en otros recursos para abordar las situaciones que se presentan en el aula, en este caso, solo indica que busca ayuda en lo que le ofrece los especialistas que colaboran académicamente con la inclusión en la institución.

Momento: Reflexión Cooperativa desde la entrevista individual (COO)

Se evidencia cuando se involucran en procesos de resolución de problemas. La mayoría de los docentes detallan sus experiencias, en las cuales manifiestan diferentes alternativas de solución, abocándose en situaciones previas o en la de los otros colegas o especialistas, por lo que comparan su práctica docente con la del resto para encontrar la vía más idónea de actuación docente para la inclusión.

Momento: Reflexión Cooperativa desde la discusión grupal (COO)

Desde la dimensión comparativa, se enfocan en comparar el trabajo del aula integrada con el aula de la EMG, el desenvolvimiento del estudiante al utilizar las estrategias recomendadas, sobre el rendimiento del estudiante al tomar en cuenta sus particularidades para el aprendizaje, y también un docente se aboca a señalar experiencias que lo llevan a comparar la atención educativa diferenciada que le ha dado a los estudiantes con NEE. Todas

las categorías identificadas en este parte de la investigación, permiten identificar que los docentes van más allá de la descripción de la experiencia, porque comparan situaciones de aprendizaje y estrategias, para así lograr propuestas inclusivas de calidad. Hacen un cuestionamiento de sus posiciones iniciales hacia las dinámicas experimentadas en el aula.

Código: Dimensión crítica de la reflexión

Esta dimensión se alcanza luego del proceso de enseñanza y aprendizaje y al final, a nivel cooperativo, desde lo emanado en la entrevista individual y en la discusión grupal.

Momento: Reflexión sobre la acción: luego del proceso de enseñanza y aprendizaje (LPEA)

Llegar a la dimensión comparativa, permite que el docente de cierto modo haga un análisis crítico de su entorno académico, porque identifica las áreas donde debe mejorar y propone soluciones para abordarlas. Pero la dimensión crítica se aboca a identificar acciones que lo lleven a reflexionar sobre las implicaciones morales y éticas de su práctica, y en este caso, un solo docente logra identificar este aspecto, ya que está consciente que tiene vacíos conceptuales y epistemológicos que no le permiten abordar las situaciones de clase, de la manera como él considera debe hacerla, y reconoce que puede traer consecuencias en el proceso de enseñanza que realiza, porque sus decisiones y acciones en el aula influyen en todo el ámbito educativo. Él se permea de la autocrítica, comprendiendo las limitaciones que tiene.

Momento: Reflexión Cooperativa desde la entrevista individual (COO)

Solo dos docentes (DEMG2 y DEMG4) en esta categoría de análisis llegan a la dimensión crítica, al considerar las implicaciones éticas de su práctica docente, como lo han hecho durante toda la investigación, en la cual han manifestado muchas dudas e incertidumbre sobre las consecuencias de sus acciones en los estudiantes con NEE que están en su aula.

Momento: Reflexión Cooperativa desde la discusión grupal (COO)

La última dimensión, la crítica, se refleja cuando cuestiona su formación y las implicaciones de su práctica, cuando detecta las implicaciones sociales de su actuación docente, al cuestionar las incongruencias existentes entre sus creencias y acciones y al cuestionar su formación y su necesidad de actualización en un contexto económico, social y político complejo. En este caso, comparando con la entrevista individual donde solo DEMG2 y

DEMG4 alcanzan la dimensión crítica, en la discusión grupal, se observa que DEMG 1 y DEMG5, también se involucran en esta dimensión.

En resumen, toda la información que surge en este apartado, permite visualizar que los docentes alcanzan los tres niveles de la reflexión, pero con distinta profundidad. Desde la postura individual, solo se identifica que dos docentes pasan por las tres dimensiones, mientras que el resto, solo alcanzan llegar a una o dos de ellas, por lo que todos analizan su práctica docente desde diferentes perspectivas. Los docentes que se movilizan a través de las tres dimensiones, pueden alcanzar, transformar su práctica. Los otros se enfocan en reflexionar en aspectos sobre el accionar diario de su práctica, no en las implicaciones a futuro de esas acciones en el ámbito social y educativo del estudiante, y de él mismo, como parte esencial del proceso educativo.

Los docentes entrevistados logran en su mayoría ubicarse dentro de la dimensión comparativa (DEMG2, DEMG4, DEMG5), porque constantemente señalan que comparan sus prácticas docentes con un referente. Esto se refleja cuando describe, por ejemplo, como ajusta sus estrategias, comparando lo planificado con lo obtenido en la práctica, evaluando así la eficacia de su planificación. De igual forma, al revisar sus fortalezas y debilidades para lograr la educación inclusiva, también compara lo que ha desarrollado con los estudiantes y aquello que le falta alcanzar, porque desconoce cómo hacerlo.

Un aspecto importante de esta dimensión y del proceso reflexivo como tal, es que se compare la situación presentada con experiencias similares en otros contextos, lo que se asume lleva al docente a una revisión de la teoría científica, para poder anclar con lo que se debe mejorar. En este caso, los docentes no señalan hacer este tipo de revisión, solo indican que se apoyan pedagógicamente en lo que les explican los especialistas, y de allí toman los elementos teóricos que necesitan para diseñar sus intervenciones didácticas y abordar el proceso educativo de estos estudiantes. Aunque más adelante, si hace alusión a que “busca información por internet”, no especifica como hace ese proceso de investigación. En definitiva, los docentes que se encuentran en la dimensión comparativa, hicieron un análisis crítico de su entorno académico, porque identificaron las áreas donde deben mejorar y buscaron soluciones para abordarlas.

Sin embargo, hay un grupo de docentes (DEMG1 y DEMG3), que no avanzaron de la dimensión descriptiva en la entrevista individual, por lo cual, solo relatan prácticas educativas sin profundizar en su eficiencia o desarrollo. Se enfocan en describir acciones de manera superficial, para abordar las situaciones que le generan incertidumbre relacionada con la

inclusión de los estudiantes con NEE en su aula de clases. Solo nombran estrategias, señalando como adaptan el currículo o como se apoyan en especialistas para construirlas, pero no profundizan sobre lo que implica la realización de esas acciones, evidenciando ausencia de un análisis crítico de su trabajo.

Por otro lado, dos docentes consiguen la profundidad de la dimensión crítica para la reflexión a partir de lo encontrado de manera individual (DEMG2 y DEMG4), ya que los mismos consideran las implicaciones éticas de su actuación docente y lo que ocasiona sus prácticas educativas en los estudiantes. Los docentes llegan a esta reflexión porque su formación inicial en el campo educativo, según sus aportes, los limita para accionar de manera inclusiva y equitativa en el aula de clases. Ignoran muchos procesos inclusivos, así como los principios en los que se fundamenta la educación inclusiva.

En este orden de ideas, en las dimensiones de la reflexión en la discusión grupal, si se evidencia que se profundizan las reflexiones, porque se detecta como pasan por las tres dimensiones de la reflexión, cuatro de los cinco docentes participantes del estudio. DEMG1, DEMG 2, DEMG 4 y DEMG 5, alcanzan la dimensión crítica.

Hallazgos generales

Del fenómeno en estudio, emergen experiencias significativas en los docentes, que ayudan a precisar una serie de fortalezas y limitaciones para lograr la educación inclusiva. Primeramente, se detectan que la mayoría de las acciones realizadas por los docentes no están enfocadas en todo su ámbito hacia el logro general de la educación inclusiva, sino al proceso de integración, para vincular al estudiante con la dinámica de clase, sin realizar una transformación profunda del sistema educativo (Booth y Ainscow, 2015).

De estas acciones, surge una clasificación sobre los contenidos que abordan a través de la reflexión, los cuales se abocan al desempeño del estudiante, desempeño del docente, la confusión entre los términos NEE, integración e inclusión, así como hacia el currículo y el sistema educativo. Estos contenidos se vinculan con todas las tradiciones de la práctica reflexiva.

A partir de todas estas disertaciones, se logra hacer una comprensión detallada de cómo los docentes se involucran en procesos de reflexión sobre su praxis docente, que le ayudarían a mejorar la calidad de la educación que ofrece a sus estudiantes con NEE a través de una práctica reflexiva. Pero, solo dos docentes (DEMG2 – DEMG4) transitan desde la reflexión individual, por todas las dimensiones de la reflexión, los demás solo se ubican en la

dimensión descriptiva o comparativa, lo que demuestra que a pesar de evidenciar elementos del proceso reflexivo, no todos generan una práctica reflexiva en la misma profundidad de manera individual. Se diferencia lo que es la reflexión como proceso donde la persona, involucra la experiencia que tiene, con los aspectos cognitivos y afectivos que le permiten re conceptualizar su praxis, y la práctica reflexiva, donde se asume la reflexión pero de manera intencionada y consciente para transformar y generar aprendizaje de una manera crítica.

La literatura revisada señala que, para que un docente sea reflexivo, en un primer momento necesita estar abierto a preguntarse por qué actúa de esa manera en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los docentes entrevistados llegan a preguntarse esto, por eso buscan diferentes alternativas para diseñar sus clases, apoyado en los especialistas, pero pocos, en la entrevista individual, señalan tener presente las consecuencias de sus actos y decisiones pedagógicas en los estudiantes, a nivel personal, académico y social. Esto es lo que los lleva a la dimensión crítica, y solo dos docentes alcanzan llegar a ella.

También se requiere del valor de la responsabilidad, para indagar sobre lo esperado o inesperado de su acción docente, así como de la honestidad, para examinar sus creencias, y entender que pueden aprender algo nuevo de las situaciones que se presenten en el aula, tal como lo señala Dewey (2007). Si el docente domina estas tres actitudes, así como las habilidades de investigación, puede alcanzar ser un profesional reflexivo. En este caso, solo dos docentes tienen estas características.

Estas afirmaciones coinciden con lo reflejado por Droguett-Araya et al. (2023) quien afirma que muchos docentes solo realizan la reflexión de manera superficial, reflejando preocupación por la situación que viven, pero no se abocan a realizar un análisis crítico de sus acciones, por lo que no se cumple el objetivo de la reflexión pedagógica. Partiendo de estas ideas, se identifica que los docentes realmente reflexionan acerca de su praxis en el aula, para tomar decisiones a futuro, no en el momento que ocurren los hechos, lo que se denomina según Farrell (2003) reflexión para la acción, en la cual se examinan las acciones del pasado junto a las del presente, y genera un conocimiento para las acciones que se lleven a cabo en el futuro por medio del proceso de investigación.

De la práctica reflexiva surge un conocimiento que pasa a formar parte del compendio de saberes pedagógicos que ha construido el docente durante todo su etapa formativa (inicial y continua). Jay y Johnson (2002) señalan que se puede generar conocimiento cuando los profesores pasan por las dimensiones de la reflexión descritas por ellos: descriptiva, comparativa y crítica, ya que así obtienen otros puntos de vista y comprenden mejor las

situaciones académicas que surgen en su práctica. Coincide con esta afirmación Ruffinelli (2018), y aclara que un saber reflexivo origina una dimensión generativa de conocimiento, en la cual se genera un nuevo aporte que mejora la práctica profesional, cuando la reflexión se hace sobre las experiencias apoyadas siempre por la teoría científica que le da validez al proceso.

Desde este punto de vista, se generan algunos saberes pedagógicos desde la práctica reflexiva de manera superficial, porque no todos los docentes atraviesan las dimensiones descritas; esto implica que la práctica reflexiva no es común en todo el grupo. Estos conocimientos, que surgen de la experiencia, son, por ejemplo, los emanados cuando reflexionan sobre las necesidades que presentan los estudiantes y la forma como trabajan con ellos. Pero no todos profundizan y comprenden lo que están realizando, evidenciándose la ausencia de la crítica sobre las situaciones vivenciadas, solo siguen las exigencias que se les hace desde la directiva de la institución o desde el ente ministerial para realizar prácticas inclusivas.

Concretamente, en la reflexión antes de la acción, se genera un conocimiento declarativo, que corresponde a lo que el docente conoce, apoyado en lo que aprendió en su formación inicial, en las experiencias previas que ha tenido y en las exigencias que le hace el sistema educativo para implementar el currículo; por ello en esta etapa solo se evidencia la dimensión descriptiva. En la reflexión, luego de la acción, surge un conocimiento contextualizado sobre su práctica docente, a partir de la evaluación que hace sobre la efectividad de su praxis. Y en la reflexión durante la acción, surge el conocimiento en la acción, que emana a partir de las decisiones que toma el docente para modificar su práctica en el momento que ocurren las situaciones de aprendizaje aunado a las incertidumbres que estas generan.

Por ende, estos saberes tienen varias limitaciones, porque no todos los desarrollan. Se debe traspasar de la etapa de descripción de estrategias. En este caso, se observa la ausencia de un análisis profundo sustentado en la investigación científica, y un análisis crítico de sus creencias (solo dos lo hacen). A su vez, las experiencias descritas no se corroboraron en la práctica, por lo que se desconoce si lo planteado solo sirve para solucionar problemáticas educativas en el momento, o trasciende su labor docente, para transformar su práctica.

No obstante, para las dimensiones de la reflexión en la discusión grupal, se evidencia que en esta fase colectiva, si se profundizan las reflexiones, porque se detecta como pasan por las tres dimensiones de la reflexión, cuatro de los cinco docentes participantes del estudio (Jay y Johnson, 2002). De tal forma, se observa un avance significativo, ya que DEMG1, DEMG2,

DEMG 4 y DEMG5, alcanzan la dimensión crítica. Hay una sola docente que permanece en la dimensión descriptiva, y no alcanza la reflexión crítica, porque las experiencias que nombra están enfocadas solo en la descripción de actividades, sin profundizar en la efectividad o implicaciones que tienen sus prácticas en los estudiantes.

Dicho avance apunta a que en el intercambio de experiencias en colectivos de discusión docente, se generan espacios para que se profundice el análisis de prácticas educativas, ya que se conocen diferentes perspectivas que los llevan a evaluar su propia formación. Estos resultados son coherentes con lo señalado en el estudio de Aristizabal Llorente et al. (2023), quienes en espacios colaborativos profundizaron aspectos teóricos de la práctica docente. A su vez, Torres et al. (2020), señalan que los docentes participantes en su estudio, consideran que la colaboración con otros, a través de procesos de reflexión, les ayudaría a comprender el hecho educativo, ya que no tienen los espacios para hacerlo. De igual forma, Macias (2024) enfatiza la importancia de los procesos reflexivos como espacios de diálogos e intercambio de ideas dentro de las instituciones educativas, puesto que es un medio para la formación docente en educación inclusiva a partir de las necesidades que tiene el entorno educativo.

www.bdigital.ula.ve

Subcategoría: Bases para la Educación Inclusiva

A partir del análisis detallado de las entrevistas realizadas a los docentes DEMG, y haciendo uso de las categorías, códigos e indicadores que surgieron de esta etapa de la investigación, se detecta que, aun con las restricciones sobre la reflexión, explicadas en la sección anterior, en esos procesos reflexivos, existen algunos elementos de la educación inclusiva. Unos de estos elementos son valorados positivamente y otros, presentan contradicciones con lo señalado por el Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2015). Estos aportes serán explicados a partir de las acciones, contenidos y dimensiones de la reflexión, analizados previamente, que se relacionaron con los indicadores del índice y generan las Categorías Emergentes II.

El marco de acción, plasmado en el índice, se elabora con la intención de evaluar los aspectos organizacionales, culturales y políticos de las instituciones educativas en general, con la opción de que cada ente que lo utilice, lo adapte a su necesidad. En el caso de esta investigación, solo se evidencian algunos aspectos vinculados a las tres dimensiones que posee el mismo, que están reflejadas en la figura N° 6. Los indicadores identificados forman parte del microsistema del cual está encargado el docente de desarrollar en el aula de clases, como parte de todo el entramado que se debe abordar para la educación inclusiva desde el sistema educativo en su totalidad, ya que en las prácticas de aula que él desarrolla, es que se concretan todas las intenciones educativas que tiene la escuela.

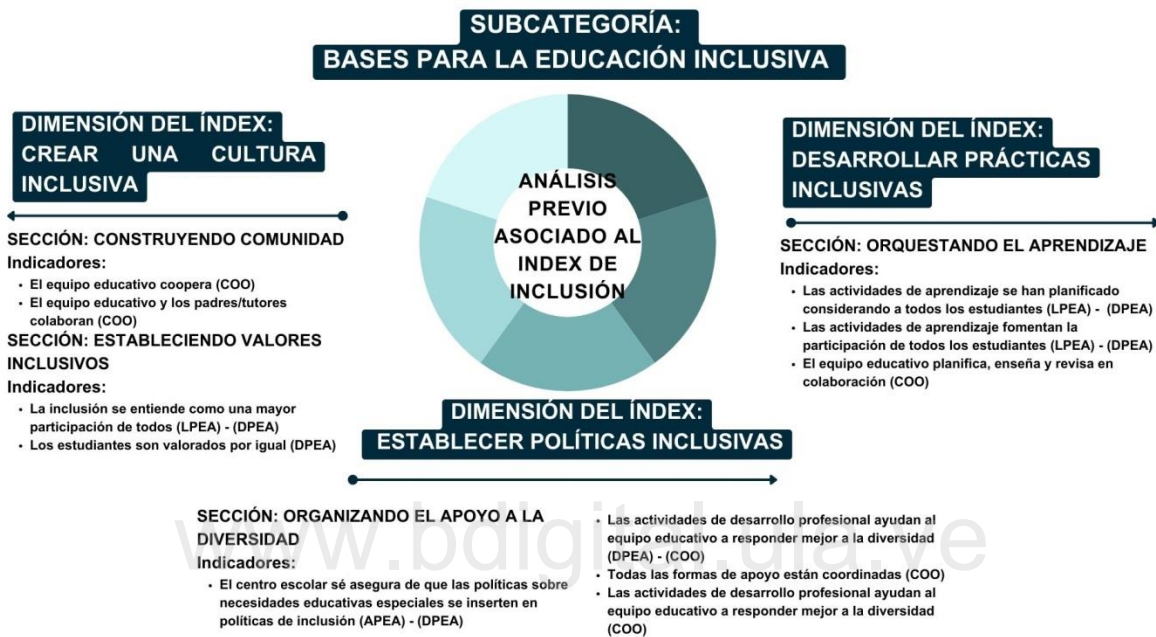
Se aclara entonces que, los resultados obtenidos de los informantes en relación con las prácticas y acciones para la atención a la diversidad, se organizan alrededor del constructo “bases para la educación inclusiva”. Aunque teóricamente, como ya se ha definido, la educación inclusiva implica transformaciones profundas en el sistema educativo, los hallazgos muestran acciones enfocadas en adaptaciones puntuales y apoyos individuales para lograr la participación del estudiante en el aula, por lo que estas categorías reflejan una realidad compleja que se vive para el logro de la educación inclusiva, donde coexisten en el lenguaje educativo prácticas asociadas al modelo de integración. Los códigos que se involucran y se explican en esta parte de la investigación, resaltan que las prácticas observadas constituyen avances parciales, y muestran el estado actual de la inclusión en el entorno estudiado, por lo que explicar estos avances traducidos en progresos, confusiones como falta de claridad en algunos aspectos y limitaciones o desafíos, ayudan a comprender el proceso de transición necesario hacia una educación realmente inclusiva.

Categorías Emergentes II

Inicialmente, se presentan los indicadores del índice de inclusión, que coinciden con lo encontrado en las acciones, contenidos y dimensiones de la reflexión analizados previamente.

Figura 6

Indicadores de la reflexión docente asociados al Index de Inclusión



Momento: Reflexión sobre la acción: antes del proceso de enseñanza y aprendizaje (APEA)

En el primer momento de la reflexión (APEA), se identifica solo un aspecto del índice de inclusión, enfocado hacia la dimensión políticas inclusivas, específicamente en la sección organizando el apoyo a la diversidad, con el indicador “el centro escolar se asegura de que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se inserten en políticas de inclusión” (p. 119).

De las preguntas que se plantean para evaluar ese indicador, con la investigación solo se relaciona la que hace referencia a la elaboración de planes individualizados, que desde el contexto de los informantes, se denominan adaptaciones curriculares, a la cual le dan mucha importancia para la mejora del proceso educativo de los estudiantes, como ayuda para superar barreras para el aprendizaje y aumentar la participación en el aula. Pero, se desconoce si la

elaboración de esas adaptaciones curriculares se hace de forma correcta, y si se generan más cambios que acompañen las adaptaciones al currículo.

También se aborda este indicador, cuando hacen referencia a los estudiantes con NEE, con el fin de realizar acciones que les ayuden a disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación dentro del aula. No obstante, se identifican también contradicciones en el discurso cuando se refieren a estos estudiantes, ya que lo hacen asumiendo etiquetas, acción errada dentro de contextos inclusivos.

Momento: Reflexión sobre la acción: luego del proceso de enseñanza y aprendizaje (LPEA)

En esta dirección, al analizar todas las acciones que realiza el docente luego de la práctica (LPEA), se visualizan elementos característicos del Índice en dos dimensiones: dimensión crear cultura inclusiva, específicamente estableciendo en la sección valores inclusivos, con el indicador “La inclusión se entiende como una mayor participación de todos” (p. 94), y la pregunta que se hacen sobre este aspecto se relaciona con la identificación de las barreras para el aprendizaje, que no son individuales del estudiante, sino de la interacción de este con todo su entorno escolar: escuela, grupo de clase, normas, espacio físico, planes de estudio y los métodos de enseñanza y de aprendizaje utilizados.

La segunda dimensión, se denomina prácticas inclusivas, específicamente en la parte orquestando el aprendizaje, con los indicadores “las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes” (p. 163) y “las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes” (p. 164). Se toman en cuenta estos indicadores, porque las preguntas que se hacen en este apartado para ver en detalle cómo se han abordado estos aspectos en los centros educativos, coinciden con lo que realizan los docentes en el proceso de reflexión sobre la acción luego de la práctica docente. Ellos se enfocan en reflexionar si las actividades están diseñadas para lograr el aprendizaje de los estudiantes, por lo que buscan cambiarlas para que respondan a las necesidades que se presentan, y así eliminar o minimizar las barreras que se encuentran. De igual forma, con esto logran propiciar las condiciones para que participen los estudiantes con NEE.

Momento: Reflexión en la acción: durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (DPEA)

Posteriormente, en todas las categorías que se despliegan de las acciones que realiza el docente en la práctica (DPEA), se identifican igualmente varios elementos del índice de

inclusión en sus tres dimensiones. En primer lugar, en la dimensión culturas inclusivas: sección estableciendo valores inclusivos, se identifica la relación con el indicador “la inclusión se entiende como una mayor participación de todos” (p. 94), ya que los docentes buscan siempre tomar en cuenta a los estudiantes con NEE para planificar sus clases, de manera que participen en conjunto con el resto de los estudiantes, lo que los lleva a reducir las desigualdades en el aula.

Es necesario acotar, que a pesar de que la inclusión se entiende como un proceso para vincular a todos los estudiantes, no solo los que tienen NEE, durante todo el estudio los informantes de la DEMG, ubican a la palabra inclusión relacionada directamente con la atención educativa de estos estudiantes. El índice de inclusión señala enfáticamente que esta denominación debe evitarse y cambiarla por barreras para el aprendizaje. Sin embargo, durante el estudio también se utiliza este término porque en la terminología legal en el país, es el que se evidencia. Esto puede traducirse como una confusión entre el proceso de integración e inclusión.

Otro indicador que se relaciona es “los estudiantes son valorados por igual” (p.96), ya que se valoran los esfuerzos grandes o pequeños de todos los estudiantes, al evaluar su aprendizaje, con recursos que vayan más allá de la sola repetición memorística de contenidos. De la dimensión, estableciendo políticas inclusivas: sección organizando el apoyo a la diversidad, se relaciona con el indicador “las actividades de desarrollo profesional, ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad” (p. 116), específicamente cuando señalan que sus actividades diseñadas en función al desarrollo del currículo, ayudan a la reducción de las barreras del aprendizaje, y esto lo hacen ayudado de profesionales. Sin embargo, se desconoce la calidad de ese apoyo externo que les ayuda a consolidar la efectividad de sus prácticas.

El siguiente indicador es: “el centro escolar se asegura de que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se inserten en políticas de inclusión” (p. 119). Esto lo hacen, porque reconocen que las necesidades de los estudiantes surgen de la interacción con el entorno, no de ellos. Sin embargo, muchas de las preguntas que surgen de ese indicador, reflejan que los docentes en su lenguaje, en varias ocasiones, se refieren a estos estudiantes, diferenciándolos de los que no tienen una condición que le generan una necesidad para acceder al aprendizaje. Por lo que, a pesar de tener elementos de este indicador, difiere de los otros por las características nombradas.

Sin embargo, si se evidencia un intento por eliminar otras barreras para el aprendizaje y buscan que los alumnos participen, reflexionan sobre sus experiencias de enseñanza aprendizaje para mejorarla, utilizan recursos para apoyar al alumnado, y promueven la realización de diversas actividades acordes a los intereses de los mismos. Por lo que se puede responder de manera positiva a este indicador: ¿Cuándo se aborda el tema de las necesidades educativas especiales se hacen propuestas encaminadas a superar “las barreras para el aprendizaje y la participación”?

De la última dimensión, desarrollando prácticas inclusivas: sección orquestando el aprendizaje, se toma el indicador “las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes” (p. 163), porque planifica minimizando las barreras, y se da cuenta de que necesita modificar el tiempo de las actividades de la clase, para lograr que se involucren en las actividades y las culminen, y eso lo señala en este momento de la reflexión. Del indicador “las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes” (164), se relaciona con las experiencias descritas, cuando una de las docentes señala que evalúa a través de varias formas los contenidos, tomando en cuenta los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

Momento: Reflexión Cooperativa (COO) desde lo individual

En el último momento de la reflexión estudiado, se identifican varios elementos del índice de inclusión en sus tres dimensiones. La primera se denomina creando culturas inclusivas: sección construyendo comunidad, con el indicador “el equipo educativo coopera” (p. 81). En este caso, se visualiza en las respuestas que hay un entorno colaborativo, que se ayuda para alcanzar la inclusión de los estudiantes en el proceso educativo, aunque a veces manifiestan sus dudas con respecto a su trabajo en el aula. Por lo señalado, ellos mantienen conversaciones constructivas, como lo señala el índice, en el momento que se reúnen en los consejos docentes o en reuniones mensuales para abordar las necesidades de los estudiantes y establecer las mejores vías para ayudarlos a acceder al aprendizaje.

El otro indicador identificado se llama “el equipo educativo y los padres/tutores colaboran” (p. 84). De él se pueden asociar los elementos que se relacionan a la participación que tienen algunos padres dentro de la institución educativa, al vincularse activamente con las actividades que desarrollan sus hijos, y al facilitar los informes psicopedagógicos para que continúe la atención educativa de cada uno de ellos, en las aulas convencionales. Existe ese intercambio de información que plantea el índice en este indicador con las familias de los estudiantes.

De la otra dimensión, denominada estableciendo políticas inclusivas: sección organizando el apoyo a la diversidad, se detalla el indicador “todas las formas de apoyo están coordinadas” (p. 115). Para explicar esta categoría, se puede señalar que dentro de la institución educativa, los docentes, con la ayuda de directivos y especialistas, buscan desarrollar actividades de aprendizaje, adaptando el currículo y vinculándolo con experiencias, que lleven a la inclusión educativa del estudiantado, convirtiéndose en una forma de apoyo para la atención a la diversidad. En algunos casos, se abocan a eliminar barreras para el aprendizaje, o a identificarlas para buscarles solución y mejorar sus prácticas docentes.

Por su parte “las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad” (p. 116), lo que implica que, en esta institución ese desarrollo profesional de los docentes, se les ha ofrecido a través de talleres de sensibilización hacia la diversidad de estudiantes, más que talleres de formación, en los cuales se han abordado aspectos claves y específicos para el trabajo académico de los estudiantes con NEE en la institución. Aunque se realizan estas actividades, ellos consideran que son muy limitantes, por lo que necesitan más formación, capacitación y actualización. Sin embargo, esas actividades orientan al docente y lo llevan a iniciar procesos de autoformación, en la medida de sus posibilidades.

Finalmente, la última dimensión desarrollando prácticas inclusivas: orquestando el aprendizaje, se ubica el indicador “el equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración” (p. 171). En este caso, los especialistas que asisten a la institución, se considera el personal de apoyo para los docentes que laboran allí y que no tienen la formación docente para la inclusión. Estos profesionales ofrecen orientaciones sobre las situaciones particulares de cada estudiante, y con ello es que se realiza la planificación de las actividades para el desarrollo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Pero esta actividad, no se genera en conjunto con los especialistas, cada docente de manera individual realiza la planificación adaptada y la entrega al personal encargado para ello. Solo se tienen en cuenta sus aportes, pero no supervisan su realización ni su efectividad. El resto del equipo educativo, sí participa en la planificación y supervisión.

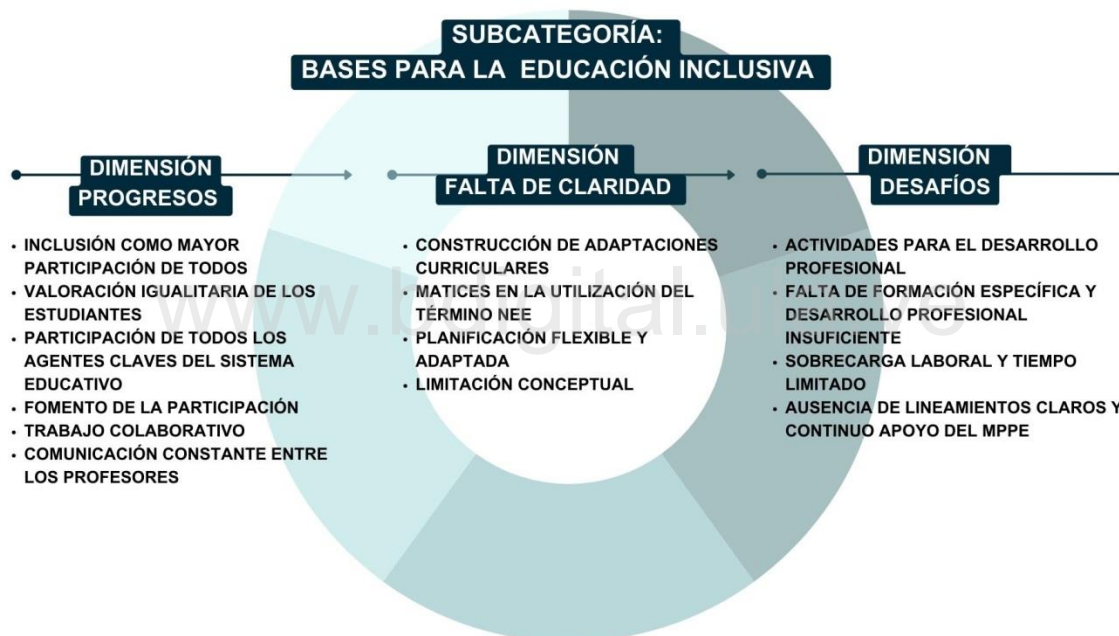
Durante toda la descripción anterior, se encuentran limitaciones en los elementos que se identifican del Índice, porque el mismo tiene alrededor de sus tres dimensiones y seis secciones, 70 indicadores, de los cuales en los docentes solo se visualizan 11 de ellos, lo que equivale al 15% aproximadamente de lo que indica este marco de referencia, que deben manejar los docentes para lograr la educación inclusiva. Sin embargo, Booth y Ainscow (2011)

explican que el uso que se le dé al Índice, depende de la necesidad del docente o de la institución, por lo que solo algunos de esos indicadores encontrados en los procesos reflexivos pueden ser útiles para iniciar el proceso de sensibilización que los lleve a una formación académica más institucionalizada hacia la inclusión.

Conforme a lo planteado, se señala que los elementos que surgen de ese discurso de los informantes clave asociados al Índice de Inclusión de (Booth y Ainscow, 2015) se agrupan de la siguiente manera: progresos – falta de claridad – desafíos, y estas categorías configuran las bases para la educación inclusiva a partir de procesos reflexivos.

Figura 7

Bases para la Educación Inclusiva. Subcategorías emergentes



Dimensión: Progresos

Código: Inclusión como mayor participación de todos

Desde lo planteado por Booth y Ainscow (2015), la inclusión como principio de la educación, va más allá de la atención de los estudiantes con NEE, porque todos tienen derecho a participar en el entorno educativo, el cual debe encargarse de minimizar las barreras para que el aprendizaje del estudiante sea efectivo. Por ello, recalcan que la participación de todos los estudiantes debe reflejarse en las planificaciones didácticas y en toda la organización escolar.

Como, el foco del estudio está en el grupo con NEE, se visualiza que los informantes buscan que estos estudiantes participen en las actividades diseñadas en conjunto con los demás escolares. Aunque en algunas de las experiencias narradas, exponen que solo la inscripción en la institución educativa ya le asegura el derecho a la educación inclusiva, a pesar de este error conceptual, en otros momentos del discurso se refleja que se abocan a buscar la interacción entre todos y eliminar algunas barreras para el aprendizaje, como se refleja en las siguientes citas:

“Desde mi perspectiva y experiencia propia, considero que hay ventajas y desventajas en el proceso de inclusión de los estudiantes con NEE. Entre una de las ventajas puedo resaltar que el poder contar en el aula con un estudiante con discapacidad o NEE permite desarrollar la sensibilidad humana, la empatía, y el reconocimiento real de ser únicos. Se arraiga la aceptación de la diferencia y se entrelaza el compañerismo verdadero. (...) En mi caso, hubo ocasiones que no realice adecuación al estudiante, sino una planificación general del año asignado, clasificado como estudiantes regulares, fue ajustada tomando en cuenta las necesidades compartidas, lo que permitió una participación e integración del grupo en su totalidad y el estudiante con autismo, no estuvo aislado en ningún momento. Es aquí donde visualizo la desventaja, si un docente no está capacitado o formado en atención de una educación especial y contar no solo con uno, sino dos o más estudiantes con discapacidad y necesidad de adecuaciones curriculares (siendo la mayoría estudiantes regulares) se generan jornadas en las que las minorías se aíslan y más si el docente no les hace participar durante la clase. Brindarle roles importantes dentro del aula al estudiante con condición y a su vez prestarle atención constante, donde ellos sientan el acompañamiento y apoyo docente, les genera confianza seguridad de sí mismo y por ende logran integrarse favorablemente al grupo” (DMEG5).

“Hacemos diagnóstico vemos que les cuesta a los muchachos para poder hacer actividades que los involucremos, porque hay estudiantes que no tienen condición, pero entonces no ven bien no leen bien, entonces hay que planificar para ellos porque son los que se sientan de primeros, si tengo varios niños que no leen bien, pues se planifican actividades que tengan lectura escritura, pero tengo muchachos que les gusta dibujar” (DEMG4).

“Como profesores de educación media no tenemos esas herramientas para poder llegar, sin embargo, he tratado de atenderlos a ellos sin excluirlos, sin etiquetarlos, más bien manejarlos como un grupo para que ellos resalten, indiferentemente ellos resaltan mucho, y lo que EM es que es la que tiene condición y EN que son los niños que trabajaron en el mismo

proyecto y llevan la batuta mayormente y hacen trabajo comunitario con todos, en el grupo no ha habido ningún Bullying ni nada al contrario, los han apoyado e incluso lo manejan así, ahí no hay exclusión y a veces son los que toman la decisión” (DEMG2).

Partiendo de las experiencias descritas, la participación de todos los estudiantes en un mismo espacio escolar, promueve el principio de justicia, que para Sandoval y Waitoller (2022), se logra cuando se ocupa un lugar activo en las instituciones educativas, donde se reconozca su valor dentro de la diversidad de individuos.

Código: Valoración igualitaria de los estudiantes

Desde los preceptos de la educación inclusiva, es necesario que se valore lo que realizan los estudiantes en el aula, desde un punto de vista equitativo, garantizando que todos tengan las mismas oportunidades y apoyos para acceder y construir el conocimiento, por lo que se toman en cuenta: el progreso, el esfuerzo realizado, así como las capacidades individuales que tienen para abordar la situación de enseñanza desde sus potencialidades, y no desde la parte memorística o teórica que requiere el docente.

En atención a lo expuesto, la evaluación en la educación inclusiva destaca que la valoración del estudiante se debe realizar ajustando y modificando metodologías, estrategias y tiempos para evaluar a los estudiantes en un ámbito heterogéneo, reconociendo que todos los estudiantes tienen derecho aprender, en un entorno libre de juicios limitantes por sus diferencias. Estos aportes coinciden con lo señalado por Booth y Ainscow (2015); de esta manera se logra que la valoración igualitaria ayude a cimentar escuelas inclusivas, donde cada individuo se sienta reconocido.

Del discurso analizado, se identifican elementos que avalan la existencia de este elemento de la educación inclusiva en el grupo estudiado, con las limitaciones que luego serán ampliadas.

“EA es un jovencito que venía de 4to año con un grupo y se pasó con 5to para otro, pero a última instancia el ruido lo molesta y ese grupo de 5to A, pues lo estaba molestando y lo pusimos a trabajar con otro grupo de la sección D y él rindió, y se sintió acorde, pinto, hizo el proyecto como tal, los coloreo, que son los que están abajo en el área verde, y se adaptó mejor a ese grupo. Entonces que hacemos nosotros en ese sentido, pues nosotros nos adaptamos a él, con tal y nos rinda en las actividades que tenemos planificadas no hay ningún inconveniente, (...) EA ayudó a varias actividades que hay aquí, a limpiar, arreglar, pero él

mayormente lo que hizo fue las letras, pero participo en la actividad, se vio lo que hicimos, él no es de esta sección, pero lo tuve aquí con los muchachos de 5to año, él es un niño que responde. Yo digo que si se cumple porque nos hemos adaptado a él, a las condiciones, de alguna manera nosotros también vamos aprendiendo de ellos, él se siente agradable y en las exposiciones que da él muestra su producto, lo que hizo, como lo desarrollo, él es muy abierto en la parte oral, en la parte de cultura también muestra a veces motricidad, pero cuando no quiere, pues lo dejamos quieto. Al principio en 3er año cuando yo trate a **EA**, yo vi que de repente hay mucha sobreprotección, entonces yo no traiga la calculadora, porque yo le daba física en ese momento, me parece bien darle esa confianza de que él puede y hoy está en 5to año” (DEMG2).

“En el caso de **EA** tiene esa habilidad de dibujar y explicar todo a través de los dibujos y se ha desenvuelto con eso en las clases, claro ellos tienen otras actividades extras por fuera que también les ayuda, en cambio, los otros dos la condición es muy mínima, hacen su vida normal y son muy frontales, cuando algo no les gusta son muy frontal, en el caso de ellos del otro grupo tuvieron otras actividades y en el caso de **EM**, ella tiene una condición muy leve fue la que mayormente llevo la batuta, fue la que se movió, fue la que tomo decisiones, coordino completamente al grupo como tal y eso señalo de que fue bien y ella expresa en su trabajo que le costó mucho poder entrelazarse con los directivos; sin embargo, entendió y pudieron resolver toda la deficiencia que pudieron presentarse en el desarrollo del trabajo comunitario” (DEMG2)

“Busco otras estrategias, por ejemplo estos son trabajos de mitos y leyendas que ellos hicieron, y ellos son sus propios autores, es un castellano diferente, doy la teoría y ellos tienen que armarlo. Por ejemplo, no todos lo hicieron igual, **EH** lo hizo diferente, en una hoja me hizo un cuento, en otra hoja un mito, en otra hoja una leyenda, en otra hoja hizo una fábula, lo hizo diferente. Yo sé que si busco algo, el profesor dice que soy una hormiguita, siempre busco algo, porque uno tiene que llegarles, de una u otra manera, la otra vez lo hacía jugando voleibol, no habíamos jugado, cuando tiraban la pelota y el que la tenía debía decir los adverbios o conjugar un verbo, y así aprendimos y gozamos” (DEMG3)

En esta dirección, Romero-González (2024) profundiza lo que ocurre en la evaluación en el nivel educativo de la educación secundaria, el cual se abordó en este estudio. Precisa que en estas instituciones, la evaluación se realiza para medir un resultado y obtener un puntaje con pruebas escritas que evalúan lo conceptual a través de una evaluación sumativa, con inflexibilidad en el tiempo y en los formatos utilizados. Para la educación inclusiva se requiere enfocarse en una evaluación diferente de tipo continua y formativa (UNICEF, 2014d)

donde el docente puede ajustar las actividades que desarrolla a medida que ve el resultado obtenido con ellas, y se enfoque en la diversidad de los estudiantes y en las diferentes formas de acceder al aprendizaje, ya que desde la visión de Anijovich y Cappelletti (2017), si se aprende de forma diferente, se debe evaluar a partir de distintas estrategias.

Desde el MPPE, la evaluación en el nivel de la Educación Media General se realiza desde el punto de vista sumativo y formativo, y desde lo estipulado para la atención de los estudiantes con NEE, señala que debe hacerse de manera formativa, por lo que los docentes, en este caso, se acoplan a lo estipulado. Sin embargo, también recomiendan los organismos internacionales, citados, que a través del DUA (Simón et al., 2016; UNICEF, 2014d) se pueden establecer pautas para evaluar las actividades desarrolladas en el aula, ya que siguiendo los principios del mismo, se busca la manera de que el estudiante demuestra lo que ha aprendido, a través del uso de varios medios de representación, ya sea oral, escrito, esquemático, dibujado o dramatizado, dependiendo de la manera más concreta que utilice para aprender.

Sin embargo, en las experiencias de los docentes, no se evidencian respuestas que indiquen que trabajan bajo el modelo del DUA, solo utilizan diversas estrategias para abordar las clases y evaluarlas, sin hacer explícito el proceso que utilizan, por ende, pueden coincidir elementos entre lo que hacen y lo que se estima necesario hacer. Lo que resalta es la capacidad de modificar algunas estrategias para que el estudiante puede acceder al aprendizaje desde la potencialidad que tiene y demuestre el conocimiento que construye sobre ello. Desde la experiencia de Padilla et al. (2024), los profesores en este nivel asumen que usar el DUA, puede ayudarle a trabajar mejor para el logro de la inclusión, pero desconocen el funcionamiento de la estrategia, lo que puede estar ocurriendo con estos informantes que no señalan en sus experiencias la utilización del mismo, pero sí enfatizan la falta de formación y carencias pedagógicas para la inclusión.

Código: Participación de todos los agentes claves del sistema educativo

En el proceso educativo participan tanto directivos, como docentes, estudiantes, familia, especialistas, administrativos y la comunidad en general. Para el logro de la educación inclusiva, la participación de todos estos entes, debe ser activa, colaborativa y corresponsable, ya que la responsabilidad no recae solo en el docente, sino en la estructura compleja y completa de todo el sistema educativo que requiere permear toda la política, cultura y prácticas educativas hacia la educación inclusiva

El papel de los docentes se enfoca en el diseño de planificaciones flexibles y adaptadas al currículo, como se plantea desde el Índice de inclusión. Por su parte, la familia requiere formar parte de las decisiones que se tomen en relación con la educación de sus hijos. Desde esta perspectiva, Calvo et al. (2016) señala que esta vinculación ayuda al estudiante con su rendimiento escolar, con el fomento de una actitud favorable hacia la escuela, mejora su autoestima y evita su deserción escolar. Por otro lado, en los padres, este vínculo ayuda comprender lo que hacen sus hijos para poder ayudarlos en el hogar. Para lograr este trabajo se necesita del compromiso para una sana convivencia que permita la transformación y el camino hacia la construcción de escuelas inclusivas que cumplan con lo estipulado para una educación de calidad.

Los directivos, por otro lado, junto al personal administrativo, deben constituirse como un equipo que lidera el trabajo que se realiza en las aulas. Según Booth y Ainscow (2015) ellos son los encargados de fomentar la creación de culturas inclusivas y de la puesta en práctica de las políticas educativas enfocadas hacia la inclusión, lo que se respalda en materia legal en el país desde el MPPE (2017a). Finalmente, la comunidad, junto a los especialistas y todo el personal de apoyo que se requiera, genera redes para potenciar la valoración de la diversidad en la institución. En este punto, los especialistas se consideran como apoyo para el impulso y desarrollo de acciones inclusivas en el aula (UNICEF, 2014d).

La participación de estos individuos permiten que la colaboración entre todos se constituya como un principio dentro de la educación inclusiva, que contribuyen a la planificación y ejecución de acciones en pro de la inclusión. Las diferentes citas así lo reflejan.

“Dentro del equipo entra el directivo, coordinador de cada año y docentes, se reúnen con los representantes y luego con todos y se habla sobre los que van mal, los que van bien, pues queda así, pero que el representante esté involucrado con el representado, en cuanto a los niños con autismo se individualiza es decir se le dicen las cosas a cada representante. Cada lapso el coordinador se reúne con los profesores para hablar de cada estudiante” (DEMG1)

“A nosotros nos dan talleres de planificación, nos reúnen por áreas. Se habla de los problemas que haya en el aula, como lo vamos a resolver, por ejemplo con estos niños las especificaciones que da el psicopedagogo, como nos vamos a ir ubicando en la comprensión lectora, que lean lo que les interese, y así vamos ordenando, porque usted sabe qué castellano se mueve en todas partes”. (DEMG3)

“Bueno, como equipo siempre estamos prestos y dispuestos ayudar a esos estudiantes con condición, pero a veces, pues no obtenemos los resultados necesarios y es cuando nos corresponde ya llevar las cosas a otras instancias y pedir apoyo de instituciones especializadas para ayudar a estos estudiantes con condiciones” (DEMG5)

“De acuerdo a las recomendaciones que ellos dan [especialistas], nosotros hacemos la adaptación curricular, se trabaja más que todo en el aula y se envían algunos para la casa, pero con ayuda de los padres, de manera que ellos sepan que se está enviando”. (DEMG1).

Código: Fomento de la participación

Partiendo de lo plasmado en el Índice de Inclusión, la participación de los estudiantes en el aula de clases, es importante, porque implica que todos están activos en el proceso del acto educativo, desde la planificación hasta la evaluación, para que se respeten los diversos ritmos y estilos de aprendizaje que cada uno tiene. Esto contribuye a eliminar barreras, porque se le permite al estudiante involucrarse realmente en su aprendizaje desde las habilidades que tiene, enriqueciendo el proceso educativo y manteniéndolo motivado.

Específicamente en la investigación, la participación se detecta en las siguientes citas:

“Pero yo he tratado de que ellos consoliden, se unan, porque estos cuatro niños con necesidades no les gusta estar con los otros, eso sí siempre les pregunto bueno que quieren hacer, y así hemos hecho, y aquí, pues uno tiene la facilidad de que no lo obligan a nada entonces, pues bueno he llegado a eso, me ha tocado” (DEMG3).

“Dejamos que ellos desarrollen, entonces en parte de lo que es esa planificación, pues, si se hace, si se tiene, y a veces dependiendo del contenido, ellos también quieren intervenir, quieren desarrollar y pues dejamos que ellos también se puedan defender” (DEMG2).

En las respuestas de los docentes se entiende que la interacción que tienen los estudiantes se caracteriza por la consideración del nivel de desempeño que observan en la ejecución de cada actividad, infiriéndose que existe un interés en involucrarlos en el grupo. De igual modo, se determina que los docentes tratan de ofrecer apoyo y posibilidades de participación a los educandos con NEE.

Código: Trabajo colaborativo

La intervención de los especialistas externos a la institución, constituyen la colaboración que los docentes reciben para abordar las NEE en el aula. El trabajo colaborativo con ellos, ayuda en el proceso de identificar estrategias de enseñanza y aprendizaje más adecuadas para

trabajar en el aula. Sin embargo, como no se refleja un seguimiento en las dinámicas que ellos realizan de formación, se desconoce si la efectividad de esta práctica es la adecuada. A su vez, esta capacitación se torna alrededor de la elaboración de adaptaciones curriculares, por lo que exactamente no contribuye al logro de la educación inclusiva, sino a proceso de integración en el aula.

La UNICEF (2014d) considera que estos especialistas son una figura importante en la transición de la escuela integradora a la inclusiva porque son quienes tienen mayor conocimiento en prácticas pedagógicas para la atención a la diversidad, que deben permear ahora toda la escuela. El trabajo colaborativo entre ambos grupos, permite la planificación en conjunto de las acciones más idóneas para abordar la diversidad en el aula, pero como se ha señalado desde el inicio, en una adaptación completa del currículo desde el inicio y no para adaptar unos pocos estudiantes al mismo. Estas citas se reflejan también en el código “participación de todos los agentes claves del sistema educativo”, por lo que ambos códigos se interconectan.

Código: Comunicación constante entre los profesores

La comunicación entre los docentes, ayuda a crear ambientes inclusivos, porque genera espacios de apoyo mutuo para conocer, reflexionar y tomar decisiones sobre aspectos claves del aprendizaje de estos estudiantes. Por lo tanto, ayuda a avanzar hacia una educación inclusiva de calidad, y este elemento sí está presente en los docentes.

“Del equipo docente excelente, porque aunque no tengamos esa capacidad, siempre estamos a un lado de los estudiantes, cualquier duda que se pueda presentar, no solamente con estudiantes que tengan alguna condición sino con todos en general, todo lo que pasa nos comunicamos” (DEMG1).

“Nos reunimos todos los docentes y hablamos de la planificación que hicimos para los estudiantes, para la inclusión, nos sentamos y vemos que estrategias se están utilizando, salen muchas ideas porque empiezan los profesores, no a mí me funciona más esta y otra” (DEMG4).

Los informantes expresaron que se reúnen de manera periódica entre ellos para tratar los asuntos referentes al intercambio de opiniones sobre las estrategias y actividades que desarrollan los estudiantes con NEE, porque les permite entender que las experiencias de los otros le ayudan en la identificación de aquellos casos en los cuales es necesario abordar las condiciones de una forma más integrativa en el aula. Así pueden establecer acuerdos entre

ellos para el mejor desarrollo de actividades que impulsen el aprovechamiento de las potencialidades que evidencian todos sus alumnos.

Dimensión: Falta de claridad

Código: Construcción de adaptaciones curriculares

Dentro de los aportes de los informantes, se identifica que la principal práctica para la educación inclusiva que realizan, según ellos, es la elaboración de adaptaciones curriculares, como una de las herramientas para enfrentar las barreras para el aprendizaje que tienen los estudiantes. A juicio de Palacios-García (2023), su construcción implica modificar o ajustar algunos elementos del currículo para responder a las necesidades educativas que tienen los estudiantes, como los contenidos, las metodologías de enseñanza, aprendizaje y de evaluación, así como los recursos a utilizar. Su fin es que el estudiante pueda tener acceso al aprendizaje, que la enseñanza pueda estar personalizada, para que se desarrollen las potencialidades del individuo, sin restarle nivel de dificultad, sino desde la creación de oportunidades para que pueda acceder al conocimiento desde sus capacidades y no desde sus limitaciones. Desde esta perspectiva es que se observan las experiencias de los informantes.

“Cuando sabemos que hay un estudiante que tiene alguna condición, planificamos con una adecuación curricular, una planificación especial para ellos y muchas veces, pues, no conocemos el estudiante que es el que está calladito allá atrás, pero cuando nos enteramos ya uno busca la ayuda enviándolo para que lo vea el psicólogo, si los papas pueden pagarlo, pues, lo llevan a un privado, pero si no se lleva al plantel Venezuela, está el desarrollo integral del niño, niña y adolescente, y también la psicóloga que maneja la institución. De acuerdo a las recomendaciones que ellos dan, nosotros hacemos la adaptación curricular” (DEMG1)

*“En este caso, yo estoy en el área de biología de quinto año que es donde tenemos tres casos de diferentes niveles por hablarlo así, tenemos un caso en quinto año A que es el estudiante **EA** ahí se le hace una adecuación en la cual se le mantiene el contenido, pero se le baja un poco la intensidad, dependiendo de la capacidad que el estudiante tenga si de repente él tiene la habilidad de ser un poco más expresivo, pues, la adecuación se enfoca más en eso, no tanto desarrollar a lápiz, sino en la expresión oral; sin embargo, los otros dos casos son más sobresalientes porque ellos a veces prefieren de que no los consideren con una adecuación, sino que los evalúen normal, claro el grado es completamente diferente y uno, de todas formas pasa la planificación de esa adecuación” (DEMG2)*

“Decir que hacemos planificaciones distintas, pues no, no se hace, a los niños con alguna condición, sí, nosotros planificamos en función de los temas y converso eso con los muchachos” (DEMG4)

Sin embargo, en el índice de inclusión, no se refleja el término de adaptaciones curriculares, se refleja es la “elaboración de planes individuales” que respondan a una mejora de la escuela en su totalidad, poniendo el foco de la necesidad o la barrera en el entorno y en la interacción del estudiante con el mismo, más que en la necesidad específica del estudiante. Con esta se puede mejorar la didáctica en el aula, porque a partir de allí se flexibilizan los métodos de enseñanza y aprendizaje utilizados, las estrategias, pero para atender a la diversidad completa de estudiantes, porque ayudan a mejorar las prácticas educativas en general de la escuela.

Estos planes son un medio para lograr el fin de la atención educativa a la diversidad, pero no es el único, ya que se suman otras acciones. Utilizar solo las adaptaciones curriculares, desde lo discutido por Salas y Moreno (2020) corresponde al enfoque de integración educativa. Por esta razón, Martínez López (2020) señala que las adaptaciones curriculares, junto a la planificación multinivel, diversidad de estilos de aprendizaje, diferentes ritmos de trabajo, aprendizaje colaborativo y el DUA, son iniciativas a favor de la inclusión que deben desarrollarse en los entornos educativos.

Partiendo de lo señalado por Simón et al. (2016), trabajar solo con adaptaciones curriculares implica que se cambia el programa y se hacen ajustes significativos y no significativos, cuando se conoce la existencia de la necesidad, por lo que el docente no diseña y trabaja desde el inicio con un currículo accesible para todos, sin necesidad de adaptarlo o modificarlo después para un grupo. En cambio, desde el DUA, si se busca el abordaje de las necesidades de todos a partir de la utilización de diversidad de estrategias y no de una única alternativa para abordar el aprendizaje. Para ello, se siguen los tres principios fundamentales que plantea: acceder al aprendizaje desde varias formas de representación, porque no todos comprenden la información de la misma manera; expresar lo aprendido a través de diferentes medios, ya que si aprenden de formas diferentes, también manifiestan su conocimiento desde varias opciones; y como se motiva para realizar dichas actividades. Desde esa perspectiva se pueden abordar distintos ritmos de aprendizaje en un aula común.

Según los autores precitados, las adaptaciones curriculares han tenido mucha efectividad en aulas especiales, pero en espacios comunes tiene ciertas limitaciones por la forma como se elaboran, así como por el apoyo extra que se requiere para su formulación,

seguimiento y evaluación. Por ello, indican que, en sí, las adaptaciones curriculares no son el problema, sino la manera como se conciben en algunas instituciones dentro de las políticas, culturas y prácticas enfocadas a la educación inclusiva.

Código: Matices en la utilización del término NEE

Según Echeita (2011), Booth y Ainscow (2015), así como Blanco (2014), el término NEE, debe cambiarse porque el uso del mismo, en ocasiones, solo se enfoca en la deficiencia que tiene el estudiante, lo que lleva a catalogarlo que tiene una necesidad que satisfacer. En este sentido, plantea el uso de barreras para el aprendizaje y para la participación en el entorno, y no en el alumno. Sin embargo, admite que aún es utilizado en muchos países, porque está sujeto a la normativa legal vigente, y a su vez aclara, que si se usa, debe tomar la connotación desde una visión inclusiva que busca superar una barrera del entorno y no una necesidad del estudiante, que lo etiqueta como un estudiante con necesidad. Esta visión inclusiva es la que guía el uso del término en este estudio.

Por esta razón, dentro del Índice de inclusión, se reflejan varias preguntas que indagan sobre la manera de nombrar a este grupo de estudiantes, encontrándose que los informantes del estudio utilizan en variadas ocasiones el término, marcando una diferencia entre estudiantes normales y aquellos que tienen alguna condición, como aquellos que pueden o no realizar algo a partir de la necesidad que le genera su condición, por lo que se usa el acrónimo de NEE, como una etiqueta.

“A nosotros en algún momento nos han dado talleres por supuesto y estamos con lo que nos envía la coordinación, coordinación a veces nos pasa lo que esos estudiantes con esa condición necesitan y pues nosotros planificamos, los criterios, pues, si manejamos prácticamente lo mismo que si tiene dominio del tema, como se desenvuelve, así, en ese sentido si nosotros manejamos una escala de estimación el instrumento se aplica normal para ellos pero de manera más flexible”. (DEMG2)

“Cuando nosotros planificamos, verdad, y notamos que hay casos específicos o casos especiales dentro del aula, tenemos que diseñar la planificación de acuerdo al caso, es decir, que hay estudiantes con alguna condición y no pueden elaborar ciertas actividades, cómo las que puede hacer el resto del grupo. Siempre las actividades tienen que hacerse de acuerdo a las necesidades del grupo porque no podemos generalizar una actividad para todo un grupo. Si tenemos un estudiante con autismo en donde sus habilidades para hablar son mínimas, para escribir son mínimas, entonces la planificación tiene que diseñarse de acuerdo a la condición

del estudiante, de las habilidades que él pueda desarrollar al momento de hacer la actividad”. (DEMG5)

“Bueno como equipo siempre estamos prestos y dispuestos ayudar a esos estudiantes con condición, pero a veces, pues no obtenemos los resultados necesarios y es cuando nos corresponde ya llevar las cosas a otras instancias y pedir apoyo de instituciones especializadas para ayudar a estos estudiantes con condiciones”. (DEMG5)

Código: Planificación flexible y adaptada

Para planificar sus dinámicas de clases, los docentes asumen que el diagnóstico de aula, es una de las principales acciones que se deben realizar para conocer y trabajar con las NEE de los estudiantes. Esto les ayuda a diseñar estrategias y actividades ajustadas a las necesidades de la clase. Esta valoración inicial incluye la revisión de diagnósticos médicos y recomendaciones de especialistas, por lo que consideran que es el punto de partida más importante para planificar el trabajo del aula. No obstante, Sancha et al. (2023) puntualizan que el hacer uso de diagnósticos médicos reduce las posibilidades de diseñar realmente dinámicas inclusivas, porque se enfocan en lo que le falla o falta al estudiante y no en aquello que le permite aprender, sus habilidades para el aprendizaje.

Sin embargo, con base en lo identificado en el diagnóstico, estos docentes elaboran su planificación, que adaptan a las circunstancias que se presentan durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como sustento de esto, se reflejan algunas situaciones en el discurso que explicitan como hacen cambios de métodos, estrategias y evaluaciones para responder a algunas situaciones que se presentan en y sobre su práctica docente.

A su vez, para esa planificación, toman en cuenta el contexto social y familiar del estudiante. Por ello, es común que los docentes involucren a la familia, consulten directamente a los alumnos y busquen asesoramiento de expertos para comprender mejor las particularidades de cada caso. El diagnóstico de aula, en este sentido, sirve como una orientación para planificar, pero al enfocar todo su discurso en el uso y exigencia del informe psicológico o médico para realizar ese diagnóstico, regresan por el lenguaje utilizado, al modelo de integración escolar que parte de ese informe médico para trabajar con el estudiante, olvidando las habilidades del estudiante y enfocándose en sus limitaciones. Por ende, se encuentran contradicciones en esta acción.

“Con el diagnóstico que nos da el psicólogo entonces se planifica con base en eso, pero no va a ser la misma planificación porque va a ser menos exigente en cuanto a que si son 4

actividades sean solo 2 o 3, o hasta donde den porque muchos no llegan ni a la tercera actividad, pero si es menos exigente y con algún diseño como mapas mentales, conceptos cortos, de acuerdo a lo que indica el especialista es que nosotros lo hacemos” (DEMG1).

“Nosotros antes de empezar hacemos diagnóstico vemos que les cuesta a los muchachos para poder hacer actividades que los involucremos, porque hay estudiantes que no tienen condición, pero entonces no ven bien no leen bien, entonces hay que planificar para ellos porque son los que se sientan de primeros, si tengo varios niños que no leen bien, pues se planifican actividades que tengan lectura escritura, pero tengo muchachos que les gusta dibujar entonces también en el diagnóstico tratamos de poner actividades que tengan dibujos, ya que esa es la manera de integrarlos” (DEMG4)

“Ese diagnóstico nos va a permitir conocer las habilidades o destreza que tenga el estudiante. Sí. Y percatarnos si el estudiante tiene algún tipo de condición o una actitud que le impida desarrollar cierto tipo de actividades” (DEMG5)

“Cuando sabemos que hay un estudiante que tiene alguna condición, planificamos con una adecuación curricular, una planificación especial para ellos y muchas veces, pues, no conocemos el estudiante que es el que está calladito allá atrás, pero cuando nos enteramos ya uno busca la ayuda enviándolo para que lo vea el psicólogo, si los papas pueden pagarlo, pues, lo llevan a un privado, pero si no se lleva al plantel Venezuela, está el desarrollo integral del niño, niña y adolescente, y también la psicóloga que maneja la institución” (DEMG1)

Según Booth y Ainscow (2015), la planificación desde el enfoque inclusivo, se puede apoyar en el DUA (UNICEF, 2014d), en el cual se busca diseñar actividades que desde el inicio incorporen a toda la diversidad del alumnado, asumiendo que todos tienen diferentes formas de acceder al conocimiento, pero permite hacer ajustes razonables mínimos al currículo conforme surjan necesidades concretas en el aula. Para ello, es importante asumir y conocer la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1995; Armstrong, 2001; 2006) la cual reconoce que los estudiantes tienen una variedad de formas para acceder al conocimiento, por lo que con ella se abordan las diferentes capacidades, para promover el aprendizaje.

De esta manera, el aprendizaje se concibe como un proceso abierto, en el que la diversidad es vista como un valor que enriquece, más que como un problema que se debe corregir. Si el diagnóstico se realiza desde esta perspectiva, contribuye realmente a generar una planificación flexible y participativa, con actividades diseñadas y enfocadas en objetivos comunes, pero con una variedad de oportunidades para aprender y expresar lo aprendido.

Código: Limitación conceptual

Dentro de las experiencias nombradas por los informantes, persiste la confusión entre la educación inclusiva con el proceso de integración escolar, reflejada en los códigos nombrados y explicados anteriormente, pero directamente se identifica en estas citas:

“Aquí todos tienen derecho sí, pero hay que preguntar algunas cosas, entonces no sé si es verdad que hay que hacer eso, uno de los valores es que todos tienen derecho de ser incluidos, todos tienen derecho a la educación (...) por ejemplo aquí hay un niño que en su expediente decía no es un niño que debe estar adscrito a séptimo año y es un niño que tiene condición, y el profesor decía bueno ya lo promovieron, está aquí, ese informe lo hizo la psicopedagoga que lo atendió y dijo que el niño debía estar en primaria para que el niño afianzara más la parte social y cognitiva, pero la que le dio sexto grado lo aprueba, pero si nos apegamos al informe él no debería estar, después nos dimos cuenta de que tal vez el psicopedagogo si tenía razón, él cognitivamente era un niño de 7 años, por eso era que él se sentía aturdido, perseguía a las niñas no les hablaba, pero las perseguía entonces ellas qué profe el niño me quería tocar, no, él quería jugar con ellas, pero ellas estaban en otro mundo y pensaban que el niño las estaba persiguiendo. Él tiene cosas que uno debe saber, no es solo el valor de ingresar, sino también hay que saber a quién ingresamos porque después no sabemos cómo atenderlo” (DEMG4)

“La intención de que sea totalmente inclusiva si la tenemos, pero no se logra totalmente porque tenemos la formación de tratar esos niños, pero no tenemos el espacio y el tiempo para dedicarnos solo a ellos a incluirlos, a los demás niños sí, pero con los niños que tienen alguna condición yo pienso que falta más tiempo y espacio para dedicarnos a ellos, aquí se está aturdiendo y sabemos que eso le está haciendo daño porque se toca el timbre, los gritos de los muchachos, son como 300 muchachos en receso (DEMG4).

Según lo que se aprecia en la entrevista, los docentes tienen una concepción idealista y confusa de la educación inclusiva en el aula regular, con los recursos didácticos que existen para una incorporación satisfactoria del alumno; pero obviando la necesidad de contar con herramientas pedagógicas que verdaderamente ayuden a la atención eficaz.

Dimensión: Desafíos

Código: Actividades para el desarrollo profesional

El Índice de Inclusión promueve, dentro y fuera de las instituciones educativas, los espacios para un desarrollo profesional sistemático que ayude a la transformación de las

escuelas y las llevé a ser espacios para la inclusión, eliminando y disminuyendo las barreras para acceder al aprendizaje. De esta manera, se afirma que es importante el papel que tiene la formación permanente y la actualización constante del docente para responder a las dinámicas cambiantes que ocurren en el aula de clases, y sobre todo cuando se trata de educación inclusiva (UNICEF, 2014). En este caso, se hace referencia a la capacitación que han recibido los docentes a través de talleres por parte de especialistas que les han dado algunas herramientas para abordar a los estudiantes con NEE en el aula. Las citas de las experiencias coinciden con algunas utilizadas en el código “participación de todos los agentes claves del sistema educativo”.

“A nosotros en algún momento nos han dado talleres, por supuesto y estamos con lo que nos envía la coordinación, coordinación a veces nos pasa lo que esos estudiantes con esa condición necesitan y pues nosotros planificamos”. (DEMG2)

“A nosotros nos dan talleres de planificación, nos reúnen por áreas. Se habla de los problemas que haya en el aula, como lo vamos a resolver, por ejemplo con estos niños las especificaciones que da el psicopedagogo”. (DMEG1)

Aunque, los informantes consideren que esa formación tiene limitantes por su alcance y profundidad, también manifiestan que la misma les ha ayudado a ser más sensibles y comprensibles para atender a este estudiantado. También reflejan que tiene restricciones porque no se abocan a fortalecer realmente la capacitación para la educación inclusiva, donde se desarrollen estrategias o prácticas para la inclusión, sino para el abordaje en particular de un estudiante.

Código: Falta de formación específica y desarrollo profesional insuficiente

Los docentes identifican que tienen una necesidad de aprender y actualizarse continuamente para mejorar sus prácticas educativas enfocadas a la atención de los estudiantes con NEE, que lo lleven a generar una educación inclusiva que abarque a estos estudiantes y a todo su alumnado. Ellos recalcan que han recibido varios talleres o actividades de sensibilización que, son útiles en ese momento de ejecución, pero tienen limitaciones a la larga en contenido y profundidad, porque no abordan plenamente las estrategias pedagógicas ni el manejo de la diversidad dentro del aula.

A su vez, no manejan de la manera correcta los recursos pedagógicos, ni existen recursos humanos disponibles en la institución que los acompañen o asesoren constantemente sobre sus dudas.

“A nosotros nos dan talleres de planificación, nos reúnen por áreas. Se habla de los problemas que haya en el aula, como lo vamos a resolver, por ejemplo con estos niños las especificaciones que da el psicopedagogo, como nos vamos a ir ubicando en la comprensión lectora, que lean lo que les interese, y así vamos ordenando, porque usted sabe qué castellano se mueve en todas partes” (DEMG3).

“La intención de que sea totalmente inclusiva si la tenemos, pero no se logra totalmente porque tenemos la formación de tratar esos niños” (DEMG4)

Los docentes han revelado en sus entrevistas que, en ciertos casos, se han gestionado talleres de formación, con respecto a la atención de las NEE para la mejora del proceso educativo, en función de propiciar el desarrollo de las potencialidades que presentan dichos estudiantes. Sostienen que varios especialistas en el área, son los expertos que les asesoran y les ofrecen la orientación que requieren para atender los casos de NEE, aportándoles especificaciones que deben saber para el abordaje de estos estudiantes en aula.

Código: Sobrecarga laboral y tiempo limitado

El alto número de estudiantes de las aulas de la Educación Media General, limita a algunos docentes para la planificación y ejecución de actividades que se desarrollen en ambientes inclusivos. En otros códigos se reflejan valoraciones positivas hacia la educación inclusiva, pero en este caso, se inclina esta barrera hacia el estudiante, cuando es el entorno el que debe modificarse para que se genere la atención educativa de los mismos.

“No tenemos el espacio y el tiempo para dedicarnos solo a ellos a incluirlos, a los demás niños sí, pero con los niños que tienen alguna condición yo pienso que falta más tiempo y espacio para dedicarnos a ellos, aquí se está aturdiendo y sabemos que eso le está haciendo daño porque se toca el timbre, los gritos de los muchachos, son como 300 muchachos en receso. Pero si tenemos la intención y planificamos, pero el espacio y el tiempo que tenemos no nos permite involucrarlos a ellos efectivamente, si hacemos actividades para ellos, pero creo que al 100% no los incluimos” (DEMG4).

Los docentes expresaron que sus aulas de clase no cuentan con una organización adecuada de los espacios que permitan la atención diferenciada a los estudiantes con NEE, lo cual supone la existencia de limitaciones que impiden ofrecer una atención inclusiva ante las necesidades que muestran algunos alumnos. Guerrero (2014) coincide con esta situación y puntualiza que los estudiantes en este nivel educativo no acceden a suficientes experiencias pedagógicas porque el docente trabaja con una sola dinámica para todos los estudiantes, y por

lo general usa estrategias de enseñanza y aprendizaje homogeneizadoras para todo el grupo, debido a la cantidad de estudiantes que atiende en un corto tiempo.

Código: Ausencia de lineamientos claros y continuo apoyo del MPPE

Existe una ausencia en la precisión de los lineamientos y políticas educativas que respalden de forma consistente la labor docente hacia la educación inclusiva, ya que se ha encontrado diferencias significativas entre lo que plantean los discursos y programas nacionales con relación a la “inclusión educativa” y lo que internacionalmente se maneja para el logro de la “educación inclusiva”. Los docentes tienen apoyo externo, pero se desconoce su calidad y pertinencia; además, no hay una formación constante que aborde sus inquietudes, lo que les genera incertidumbre y desconfianza respecto a su efectividad. Está limitante se evidencia más en el análisis de la literatura, para comprender los resultados obtenidos, y coincide en que es el mayor reto para los docentes, ya que ellos se enfrentan a la falta de condiciones formativas para profundizar el proceso de educación inclusiva como un cambio integral de la escuela y no simplemente como la atención de casos individuales en el aula.

Hallazgos generales

A partir del análisis detallado, se identifica que, desde la práctica reflexiva de los informantes, surgen elementos que indican que se encuentran en un proceso inicial de sensibilización y consolidación parcial hacia la educación inclusiva en la institución que laboran, ya que no se evidencia en el saber académico derivado de su praxis, elementos completos constitutivos de la misma. La mayoría de las acciones descritas no se enlazan a cambios estructurales en la cultura, política, o prácticas organizacionales de la escuela en su totalidad.

En este orden de ideas, se evidencian varios desafíos que impiden y limitan el desarrollo de la educación inclusiva por los docentes en la institución educativa donde laboran, quienes a pesar de haber recibido varios talleres de capacitación, estos se pueden considerar de sensibilización, más que de formación, los cuales les han ayudado a generar empatía hacia la diversidad, pero son insuficientes para profundizar conocimientos y habilidades que permitan una educación inclusiva sólida. De igual forma, hay una ausencia de recursos y apoyos especializados, así como confusión en las políticas educativas sobre la materia.

Por ende, en el discurso de los docentes se revelan dimensiones de la reflexión crítica sobre sus prácticas inclusivas, el cual es un proceso esencial, pero insuficiente, que requiere fortalecerse en el interior de la escuela y en otros ámbitos de la política educativa, y no solo en sus aulas. Los docentes actúan en su microsistema, el cual es un espacio clave para la

educación inclusiva, pero su labor está condicionada por factores institucionales más grandes que limitan su alcance. Por ahora, los docentes están transitando de una concepción idealista y parcial de integración hacia una educación inclusiva más exhaustiva, proceso que demanda continuar fortaleciendo las políticas, las prácticas, y la cultura escolar inclusiva, pero sobre todo, su formación docente.

www.bdigital.ula.ve

Categoría: Competencias Docentes para la Educación Inclusiva

Esta categoría alberga subcategorías, dimensiones, subdimensiones, códigos e indicadores, que surgen de la codificación a los resultados arrojados del grupo de discusión realizado con los cinco informantes claves de la DEMG, y de las entrevistas a los especialistas denominados DMEE y DEU.

En primer lugar, se identificaron las competencias que tienen los docentes para la educación inclusiva a través de un grupo de discusión generado para tal fin. Luego, haciendo uso de la entrevista semiestructurada, se indagó con especialistas en el área, las competencias necesarias en los docentes para que logren la educación inclusiva.

Estas competencias docentes para la educación inclusiva, se describen en la literatura como necesarias para abordar la diversidad en el aula. En este orden de ideas, la AEDEANEE (2012), especifica todo el perfil de competencias educativas necesarias en un docente para generar una educación inclusiva en un aula común. Ese perfil se organiza alrededor de cuatro valores fundamentales: apoyar y valorar la diversidad del alumnado, trabajar en equipo y desarrollarse profesionalmente. Para lograr este perfil, el docente requiere manejar una serie de actitudes, conocimientos y habilidades para lograr la inclusión desde el contexto educativo en el que esté inmerso.

En la investigación, partiendo de este constructo teórico, se identifican cuáles son las competencias que desarrolla el docente de la DEMG a partir de la reflexión sobre su praxis con este grupo de estudiantes, y cuáles sugieren los docentes DMEE y DEU que deben tener, las cuales se presentaran a continuación como Categorías Emergentes I, y a los puntos de encuentro con el perfil, Categorías Emergentes II.

Subcategoría: Aportes que emergen desde la reflexión cooperativa de los docentes DEMG

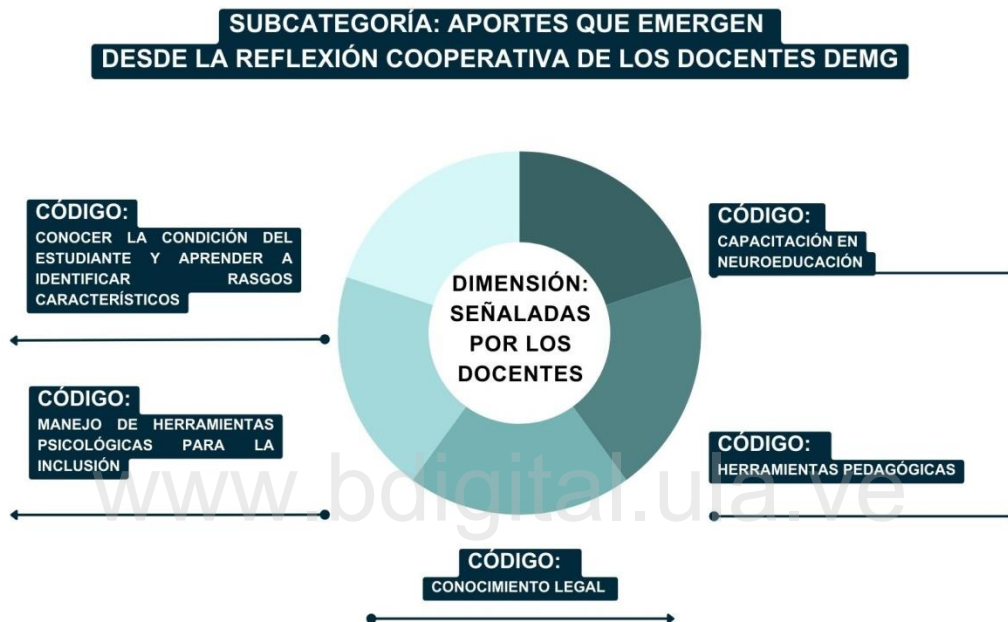
Tomando en cuenta lo discutido en la categoría anterior, *practica reflexiva en contextos inclusivos*, se pueden identificar dos elementos importantes. A partir de las limitaciones que tienen los docentes en las bases para la educación inclusiva, ellos recalcan la necesidad de consolidar una serie de competencias en su labor académica para subsanar las debilidades identificadas. De igual forma, en las experiencias brindadas a través de la discusión grupal, organizadas alrededor de las dimensiones: contenidos y dimensiones de la reflexión, se identifican algunas competencias docentes, que aun con las limitaciones prescritas para consolidar la educación inclusiva, están presentes en ellos.

Categorías Emergentes I

Dimensión: Competencias docentes para la educación inclusiva señaladas por los informantes en la discusión grupal

Figura 8

Competencias docentes para la educación inclusiva señaladas por los informantes en la discusión grupal



Código: Conocer la condición del estudiante y aprender a identificar rasgos característicos

“Yo considero que conocer la condición del estudiante también es relevante, porque a veces no sabemos, no sabemos de eso, o no traen el informe. Bueno, yo parto de allí, del informe que da el psicopedagogo, eso te dice o te recomienda cómo ese niño tiene que ser tratado, porque como nosotros vamos a diagnosticar, uno puede ver que tiene alguna falla en lectura o escritura” (DEMG3)

Tomando en cuenta lo reseñado hasta el momento, conocer la NEE del estudiante le ayuda al docente a concretar acciones pertinentes para desarrollar dinámicas de trabajo eficientes en el aula, que responda a las necesidades que presentan. No obstante, no puede catalogarse como condicionante para trabajar con el estudiante, tal como lo están reflejando los docentes, ya que la función del educador en un aula inclusiva es la de diseñar situaciones de aprendizaje que brinden la oportunidad de participar a todos los estudiantes,

independientemente de su condición. Por ello la UNICEF (2014d) plantea que más que manejar conocimiento específico o dominar algunas habilidades para el trabajo con alguna condición en particular, lo que se necesita es desarrollar una actitud reflexiva y valores inclusivos que le permitan valorar la diversidad del alumnado que tiene a su cargo.

Código: Conocimiento legal y manejo de herramientas psicológicas para la inclusión

“estrategias que pueden ser legales, psicológicas, porque a veces carecemos de eso. El rol docente es un ámbito, yo diría, muy delicado, en función como nosotros tratemos a esos estudiantes para ser un poquito de lo que nosotros vamos a ser o lo que nosotros queremos que ellos sean. Entonces imagínese profesora, si nosotros no tenemos esas herramientas legales, esas herramientas pedagógicas, somos susceptibles y sin querer podemos dañar a ese ser vivo” (DEMG2)

Con relación a la conceptualización legal de la atención educativa de los estudiantes con NEE en aulas comunes del sistema educativo venezolano, se refleja como uno de los conocimientos claves que requiere el docente manejar para sustentar sus actividades desde lo establecido en la ley. Sin embargo, desde el sistema educativo no han recibido formaciones en esta área, solo exigencias para cumplir con la atención pedagógica de los estudiantes.

Aunado a ello, en la cita se refleja la necesidad de manejar herramientas psicológicas, que pueden estar abocadas al manejo psicológico desde su concepción de docente, como herramientas para el manejo de situaciones conflictivas o disruptivas en el aula, o desde la parte psicológica del estudiante, para el manejo de sus emociones.

Código: Herramientas pedagógicas

“Más que todo en tener herramientas de cómo enseñar si hay la posibilidad, si hay ese especialista que se haya dedicado, que haya tenido la praxis en el área de matemáticas, psicología y nos pueda dar esas estrategias, que nos pueda servir también en otro tipo de estudiante que no tenga ninguna condición, pero si tenga un problema de aprendizaje, a todas las diversidades” (DEMG2).

La formación en la atención educativa de estos estudiantes, es una constante en la investigación, por lo que se sustenta en lo planteado por la UNESCO (2020a), así como lo reseñado por Amiama-Espaillet (2020), Carmona y Rodríguez (2017), Ledezma (2017) y Prado Pérez et al., (2019), quienes señalan que la falta de formación no ayuda a los procesos inclusivos.

Código: Capacitación en neuroeducación

“Ahí es necesaria y obligatoria una capacitación en el área” (DEMG5).

Esta categoría surge, debido a la constante necesidad de valorar y reconocer la diversidad de estudiantes que existen en el aula, específicamente aquellos con NEE. Por ello, conocer postulados de la neuroeducación, puede ayudar a conceptualizar las herramientas, recursos y estrategias más idóneas, para atender la diversidad de estudiantes, con capacidades y necesidades diferentes, desarrollando una variedad de alternativas educativas que consideren las diferentes funciones del cerebro (Forés, 2021).

Todos estos elementos señalados por los docentes corresponden al valor del perfil llamado: desarrollo profesional y personal, en la competencia, formación inicial docente, como base para el aprendizaje y desarrollo profesional (AEDEANEE, 2012). Las categorías descritas previamente, coinciden en estos indicadores, porque ellos requieren actualización urgente para consolidar los mismos, y lo han manifestado abiertamente durante toda la investigación. Estos resultados muestran la perspectiva que tiene el docente de la educación inclusiva, y su preocupación e interés por trabajar con las NEE de los estudiantes desde una perspectiva pedagógica adecuada.

Dimensión: Competencias docentes para la educación inclusiva identificadas en los informantes en la discusión grupal.

En atención a lo anterior, como segundo aporte, tomando en cuenta todas las experiencias planteadas por los docentes en la discusión grupal, se han identificado en ellas, algunas de las competencias necesarias para la educación inclusiva, señaladas por la AEDEANEE (2012). Los docentes desconocen que poseen ciertos conocimientos, habilidades y actitudes que le ayudan en su trabajo diario. Claro está, no es suficiente solo manifestar parte de ese perfil. Es una primera parte del camino hacia la educación inclusiva que necesita la reconstrucción de todo un sistema educativo para lograr la equidad y la inclusión total.

La necesidad de la educación inclusiva es una realidad que amerita ser abordada con mayor profundidad en esta institución educativa, pero no existe una sola forma de lograrla, ya que cada escuela vive experiencias diferentes que se pueden encaminar hacia la inclusión. Es un camino que este grupo de docentes ya iniciaron, evidenciando un compromiso hacia el logro de la inclusión, y a su vez, reconociendo las debilidades que tienen para lograrla. La información que se agrupa en esta subcategoría, se organiza alrededor de códigos denominados como los valores que se estipulan en el perfil de competencias docentes para la

educación inclusiva. Cada código describe las actitudes, conocimientos y habilidades que se identifican en el docente, y las que contradicen su accionar para la educación inclusiva.

Categorías Emergentes II

Figura 9

Competencias docentes para la educación inclusiva identificadas en los informantes en la discusión grupal.



Subdimensión: Valorar en positivo la diversidad del alumnado

Al valorar las diferencias que cada estudiante tiene dentro del entorno educativo, le permite al docente tener una visión diferente sobre la manera de abordar su proceso de enseñanza y aprendizaje. Si se considera que el aula es heterogénea, desde ese punto de vista se abordan las estrategias diferenciadas utilizadas en el aula. En este grupo de docentes, existe cierta valoración por la diversidad de estudiantes, específicamente por aquellos con NEE, pero la ausencia de formación prevalece como limitante para ir más allá de lo que han manifestado hacer.

Las áreas de competencia para este valor son dos. En primer lugar, **concepciones de la educación inclusiva**. Para este caso, se evidencian diferentes acepciones del término educación inclusiva, la mayoría (tres) considera conceptualmente el proceso de manera correcta y el resto (dos) lo asocia más a procesos de integración hacia la inclusión. No se

detectan situaciones de segregación directamente en el aula de manera constante, pero sí se evidencian desde el discurso de los docentes, experiencias donde se aísla al estudiante en momentos precisos de la jornada de clases para prevenir situaciones de conflicto con el resto de los estudiantes. Por lo que desde el discurso teórico, se muestra un manejo adecuado del término, pero desde lo que dicen sobre sus experiencias, se observa la limitación en la definición.

Con relación al comportamiento que deben manifestar en esta competencia, no se hacen notorios elementos en la descripción de sus experiencias que consideren a la educación como base para la igualdad (a). Así como descriptores relacionados con que la educación inclusiva se trate de una reforma social (b) ni que la misma sea necesaria para ofrecer una educación de calidad (c), pero si existe una preocupación y confusión en los docentes durante todos sus discursos, que solo permitir el acceso a la educación regular, es suficiente para la inclusión (d). Se reconoce que no es así, aunque ellos buscan las estrategias para que todos participen, esta visión errada les lleva a cometer errores en su ejecución, como lo manifestaron en varias de las experiencias descritas previamente.

Por su parte, en el conocimiento necesario para desarrollar esta competencia, se logra detectar que: desconocen los principios de la educación inclusiva (a) y las normativas (b) para lograrla, estos dos indicadores no se evidencian en sus experiencias. Pero si es notable que manejen cierto conocimiento para organizar el aprendizaje de los estudiantes que así lo requieran (d), y permiten el acceso, participación y consecución de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje (e). Sin embargo, a pesar de que durante el estudio se especificó que la educación inclusiva es para todos, pero que el grupo vulnerable es el que se denomina con NEE, ellos siempre hacen alusión solo a ese grupo cuando se hace referencia a la educación inclusiva. Por lo que el indicador que señala que la educación inclusiva es para todo el alumnado (c) está presente en algunas descripciones y en otras no.

En referencia con las habilidades, en sus experiencias si se hace evidente la revisión constante de las implicaciones éticas y sociales de su práctica docente, por lo que se examinan sus creencias (a), aunque en el estudio no se profundiza en su análisis, los docentes si están conscientes de como las mismas inciden en el aprendizaje de los estudiantes. A su vez, se considera que las prácticas docentes descritas son éticas (b) pero no tienen la habilidad para comprender mejor las situaciones que se presentan en el aula (c) por la ausencia de formación inicial en esta área, que los imposibilita para trabajar en estos entornos educativos (d). Las dos

habilidades que se evidencian con mayor frecuencia durante toda la investigación, se aboca hacia la muestra de empatía (e) y el respeto hacia la diferencia (f).

La segunda competencia planteada, se denomina **el punto de vista del docente ante las diferencias entre estudiantes**. Para esta competencia, el comportamiento que tienen los docentes van enfocadas hacia la valoración, de que es normal ser diferente (a), ya que en varias oportunidades describen como manejan el tema con los estudiantes en el aula, por lo que fomentan el respeto y la valoración por el otro (b). Escuchan y valoran la opinión de los estudiantes (c), aunque solo se evidenció en una docente, y reconocen que su accionar influye en la autoestima de los mismos (d). Pero, la manera como se diagnostican las NEE en la institución y se trabaja con ellas, está marcada por procesos que pueden resultar perjudiciales (e) porque etiquetan al estudiante y lo exponen al resto de docentes para conocer un diagnóstico clínico con el fin de diseñar el trabajo educativo en las aulas.

En la parte del conocimiento, manejan cierta información de las necesidades de los estudiantes (a) pero con limitaciones, porque desconocen herramientas académicas para abordarlos en sus aulas. No se notaron en sus experiencias descritas que los propios estudiantes ayudaran a comprender la diversidad (b) ni como aprenden de los otros (c), porque no se nombraron estrategias de aprendizaje y enseñanza cooperativa por parte de los docentes. Se muestra en un solo docente que sus acciones afectan la autoestima del estudiante, pero no como la escuela lo hace (d), y tampoco describen acciones donde se especifique que la diversidad de estudiantes no se puede ver como algo estático, sino dinámico y en evolución.

Las habilidades que tienen los docentes en esta competencia, se abocan hacia el manejo de diferentes enfoques y estilos de aprendizaje (d) para abordar la enseñanza de este estudiantado, pero en muchas ocasiones describieron que aunque lo hacen, se bloquean en su desarrollo, porque desconocen muchos elementos sobre la especificidad de cada NEE. Esta ausencia de conocimientos, no le permite aprender a aprender de las diferencias (a), identificar las maneras más adecuadas para responder a la necesidad del estudiante (b), señalando que lo hacen por intuición, pero no porque saben cómo hacerlo. Tampoco señalan la diversidad del ser humano como parte de lo que se puede desarrollar como contenido en el aula (no describieron estrategias ni experiencias sobre este tópico). Pero si se evidencia esta habilidad: contribuyen a la valoración de los logros de los estudiantes (e), porque eso les ayuda con su autoestima.

Subdimensión: Apoyar a todo el alumnado

Con el segundo valor, se busca que los docentes promuevan el aprendizaje de los estudiantes en clases heterogéneas. Las áreas de competencia para este valor son dos. En primer lugar, señalan **promover el aprendizaje académico, práctico, social y emocional de todos los estudiantes.**

Los comportamientos que están presentes en las experiencias de los docentes para este indicador se asocian a que aprender es una actividad social (a), desarrollar los aspectos sociales, académicos y emocionales en todos los estudiantes es muy importante en aulas inclusivas (b) y que las expectativas que tiene el docente sobre el estudiante influye en su éxito académico (c). Todas estas premisas se evidencian en algunas partes del discurso del docente. Pero, hay otros elementos en los cuales hacen mucho énfasis, como por ejemplo: todos los estudiantes deben participar en las tomas de decisiones del trabajo en el aula (d), así como la vinculación con la familia para lograr el aprendizaje (e).

Los docentes hacen referencia en la entrevista individual que la familia es un factor clave en el proceso inclusivo, y reciben su colaboración para ello. Pero en la discusión grupal este apoyo se convierte en experiencias negativas, por lo que no hay un consenso en la efectividad que tienen, en ese contexto, el rol de la familia en la educación inclusiva. También es resaltante la necesidad de desarrollar la autonomía en los alumnos (f) y estimular las potencialidades de cada estudiante (g).

En el área del conocimiento, los docentes comprenden lo que implica apoyarse en la familia para desarrollar las actividades del aula (a), pero desconocen cómo desarrollar habilidades sociales y comunicativas en algunos estudiantes (b). Esto se evidencia cuando expresan su preocupación por un estudiante que no se comunica con ellos, y a su vez, no manejan más allá de lo expresado por los especialistas, como trabajar con los diferentes modelos y enfoques para el aprendizaje que adoptan los estudiantes (c).

Sin embargo, en las habilidades para esta competencia, se presentan varios vacíos epistemológicos y conceptuales. Desconocen cómo tener una comunicación efectiva con los estudiantes para responder a sus necesidades (a), y esto se revela cuando ellos manifiestan bloqueos para generar situaciones de enseñanza y aprendizaje significativas. No conocen como desarrollar las capacidades y habilidades comunicativas de los estudiantes (b) así como la capacidad de enseñar a “aprender a aprender habilidades” en los estudiantes (c), competencia clave y necesaria nombrada más adelante en el grupo entrevistado de DEU.

Tampoco se detectan experiencias donde las situaciones de aprendizaje desarrolladas lleven al estudiante a correr riesgos seguros (g).

Solo generan algunas actividades para formar estudiantes autónomos e independientes (d). A su vez, se generan algunas actividades (uno de ellos lo hace) para trabajar de manera cooperativa con los otros estudiantes (e) que le ayuden a facilitar las interacciones sociales en el grupo (f) y readaptan la evaluación a las necesidades académicas, sociales y emocionales de los jóvenes (h).

La siguiente competencia se denomina, **enfoques metodológicos eficientes en clases heterogéneas**, y es la clave de todo el estudio, justamente porque es lo que requiere en mayor relevancia la escuela inclusiva para lograr esta educación señalada por la UNESCO en los últimos decenios y la UNICEF, que todos los estudiantes estén juntos en un aula con diversidad de intereses, capacidades y necesidades.

Los docentes del estudio, en cuanto al comportamiento que deben manifestar para alcanzar esta competencia, asumen la responsabilidad de generar situaciones académicas que involucren a todos los estudiantes (b), pero solo una docente (DEMG3), es la que expresa y describe en detalle la realización de actividades de este tipo, los demás, se enfocan en explicar solo lo que hace el estudiante con NEE. El resto de los indicadores se evidencian con poca frecuencia y énfasis en sus discursos.

Los indicadores señalan que los profesores, cuando son eficientes, lo hacen para todos (a) y no solo para un grupo, y allí está un foco de disrupción para los docentes del estudio, al considerar que deben enfocar las actividades diseñadas solo para el estudiante con NEE. Si abordan el trabajo en el aula desde el enfoque de aulas heterogéneas desde un inicio, sin hacer la diferenciación de la existencia de estudiantes con NEE, sino que todos son diversos, pueden lograr realmente ser más eficientes en su trabajo, y así lo demuestran las experiencias de los investigadores en el área como Anijovich (2014).

Justamente, al trabajar en estas aulas, ellos pueden lograr que los estudiantes se desarrollen y aprendan desde las capacidades que tienen (c), demostrando que manejan muchas destrezas, y aprendan a aprender (d) en un proceso de aprendizaje que sea igual para todos (e). Pero respetando y valorando la importancia que en algunas ocasiones sí necesita hacer esas adaptaciones curriculares (f), las cuales, los docentes han manifestado hacer desde el principio del estudio. Estos indicadores señalan el ideal de un aula inclusiva.

Con relación al conocimiento necesario para trabajar en estas aulas heterogéneas, el perfil señala, aspectos que un docente en general debe conocer, y otros que específicamente son para aulas diversas. En el primer aspecto, se visualiza que se debe entender como ocurre el proceso de aprendizaje (a). Dicha situación se enfoca en la necesidad de manejar las diferentes teorías que explican como ocurre este proceso, y los modelos que adopta el docente para gestionarlo en los estudiantes. A su vez, como organizar el aula para apoyar el aprendizaje (b), tomar en cuenta el entorno (c) así como realizar las evaluaciones de manera formativa (f). Puntualiza que, se requiere conocer y manejar las competencias básicas de un docente, con sus diferentes enfoques metodológicos y evaluativos (e).

Específicamente para trabajar con la diversidad, se plasma que un docente necesita conocer cómo se identifica una barrera para el aprendizaje y como se da respuesta a ella (d). Los docentes, identifican algunas de ellas, pero desconocen cómo abordarlas. También señalan que es necesario diversificar la manera de acceder al currículo, ofreciendo diversas estrategias y materiales que les ayuden abordar todas las necesidades de los estudiantes (g), a personalizar los procesos de enseñanza y aprendizaje (h) y a realizar también planes individuales (i).

Desde las experiencias analizadas, los docentes manifiestan que desconocen y necesitan formación para desarrollar la educación inclusiva, pero el perfil señala que estos son elementos que no necesariamente son abordados desde una formación inicial para la inclusión, los mismos se pueden vincular en todos los planes de formación académica a nivel universitario en general en el área de educación. Por lo tanto, este grupo de docente, si tiene parte de esta formación, solo que no contextualiza esa realidad de la formación inicial a su entorno inmediato, que lo considera muy complejo y “frustrante”, tal vez por las exigencias laborales y por una creencia limitante sobre lo que es generar situaciones de aprendizaje inclusivas para este grupo de estudiantes y para todos.

Como última parte de esta competencia, se necesita que los docentes desarrollen ciertas habilidades. En este grupo de docentes, se logra identificar que, en ocasiones, si el tiempo se los permite, se enfocan en trabajar con los estudiantes de manera individual (b), y se apoyan en las familias para personalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje (c). A veces recurren a la utilización de varios métodos de enseñanza para abordar un tema (h) (un solo docente), asumen la evaluación formativa como parte esencial de su trabajo (k), y buscan soluciones a los problemas del aula a través de la cooperación entre todos (m).

En contraparte, con escaso o nulo énfasis, en los docentes no se identifican estas habilidades: ser líder en la organización de enfoques de aprendizaje en el aula (a), apoyarse en los contenidos para lograr la inclusión (c), identificar problemas relacionados con la diversidad en la elaboración del currículo (d), diferenciar los métodos, contenidos y resultados del aprendizaje (e), generar compañeros tutores en el aula (g), y emplear tecnologías asistidas como apoyo a métodos de enseñanza más flexibles (i).

Subdimensión: Trabajar en equipo

El docente necesita la colaboración con otros para lograr el proceso inclusivo en sus aulas. Las áreas de competencia para este valor son dos. Se denomina **trabajo con las familias**, en la cual, con respecto a los comportamientos, reconocen la importancia de la comunicación con las familias (a) y asumen la responsabilidad de establecerla constantemente (c). Solo el indicador referido hacia las raíces culturales o sociales de las familias (b) no se detecta en el estudio.

Al hablar del conocimiento que poseen para esta competencia, se evidencia que conocen del impacto de las relaciones que ellos establecen en el aula con los estudiantes (c). De igual forma, expresan la importancia que ellos le dan a la educación inclusiva desde el trabajo en equipo (a), pero se observa poco el deber ser sobre la necesidad de manejar competencias personales positivas para desarrollar este enfoque (b).

Con relación a las habilidades, en ellos se evidencian que, en algunos casos, logran comprometer a las familias para que participen en el proceso de aprendizaje de sus hijos (a), y trabajan en consonancia con varios especialistas para buscar orientación sobre la inclusión (c). No se evidencian habilidades sobre la comunicación efectiva con las familias de diferentes raíces culturales o étnicas (b), porque ese no es el enfoque del estudio, pero ese grupo de personas también forman parte de la sociedad y tienen derecho a una educación inclusiva.

Para la otra competencia: **trabajo con un amplio número de profesionales de la educación**, se detectan los siguientes comportamientos, según lo prescrito en el perfil. La educación inclusiva necesita que los docentes trabajen en equipo (a), que se genere un ambiente de colaboración y compañerismo en la institución educativa (b), y que este trabajo cooperativo fomente el desarrollo y crecimiento profesional de todos (c).

Con relación al conocimiento, reconoce los beneficios del trabajo en equipo (a), e identifica todos los especialistas que le pueden dar asesoramiento en el aula (b). No se evidencian indicadores sobre la utilización de modelos de trabajo de colaboración con otros

expertos o disciplinas (c) o de modelos educativos específicos para el trabajo en equipo (d) para el proceso de enseñanza y aprendizaje en aulas inclusivas, solo señalan que se reúnen en equipo, pero no especifican modos de trabajo.

Entre las habilidades, se destaca que existe la colaboración entre todos para la resolución de problemas del aula (f), y que se apoyan con recursos externos a la institución (c), para generar una enseñanza flexible y en colaboración (a). Pero no se reflejan elementos sobre liderazgo de equipos dentro de la institución (a), sobre construcción de comunidades de aprendizaje dentro de la escuela (d), evaluación crítica de la misma hacia la inclusión (e), o vincularse con otras instituciones para lograr más apoyo (g). Por lo antes descrito, a nivel de equipo tienen habilidades desarrolladas, pero necesitan ampliarlas.

Subdimensión: Desarrollo profesional y personal

Finalmente, el último valor a tener en cuenta para desarrollar competencias docentes para la educación inclusiva, se titula: **desarrollo profesional y personal**. La primera competencia se llama, **los profesores como profesionales que reflexionan**, en la cual se enfatiza el papel de la reflexión en el grupo docente, que alcanzan llegar hasta la dimensión crítica de la reflexión y generan un conocimiento desde la práctica.

Se detectan los siguientes comportamientos en los docentes. Ellos planifican la enseñanza de los estudiantes y están en constante evaluación y reflexión para cambiar e intervenir sus dinámicas de aula (a) y en la práctica reflexiva se vinculan con los padres (en algunas ocasiones) y con otros profesionales de la educación. A nivel de conocimiento, se revela la ausencia de destrezas meta-cognitivas personales para “aprender a aprender” (a), estrategias para evaluar la efectividad de su trabajo (b), solo señalan que no es efectivo por ausencia de formación docente, y la utilización de métodos de investigación (c). Solo se evidencia la forma como reflexionan (discutida en la dimensión anterior) (d) y como utilizan sus estrategias personales para resolver problemas (e).

Las habilidades que emanan de sus experiencias se enfocan en: evaluar constantemente el trabajo que realizan (a), y contribuir a la larga con sus acciones al desarrollo inclusivo de la escuela en su totalidad (c). Pero no se evidencian acciones donde involucren al resto del personal de la institución en esos procesos y prácticas reflexivas.

La última competencia se llama, **la formación inicial docente como base para el aprendizaje y desarrollo profesional continuo**. Con relación a los comportamientos, los docentes entrevistados manejan los siguientes indicadores: consideran que el ejercicio de la

docencia amerita la actualización constante y el asesoramiento de expertos en temas que no se manejan (c), como en el caso descrito, que no conocen herramientas claves para trabajar con los estudiantes con NEE. Esto no debe considerarse una debilidad, sino una oportunidad para crecer académicamente, aunque ellos lo describen como una limitante. A su vez, en este apartado se describe que un docente no puede ser experto en todo lo que implica la educación inclusiva (d), pero debe manejar un conocimiento básico para iniciarse en este proceso y constantemente ir avanzando en la formación continua. Esta es la situación que se presenta con estos docentes, ellos manejan cierto contenido para lograr la inclusión, pero solicitan asesoramiento para avanzar en propuestas educativas más inclusivas.

Como la sociedad vive constantes cambios, la formación recibida en el inicio de la carrera docente, no permanecerá inmutable durante el ejercicio de la docencia (e). Estos cambios también se evidencian dentro de las necesidades que han vivenciado los docentes entrevistados en sus aulas. Se formaron como mínimo 12 años atrás, por lo que tienen que desarrollar habilidades para responder a las necesidades actuales de los estudiantes. Sin embargo, hay dos indicadores que frenan esta actualización desde el contexto.

El perfil señala que los docentes son responsables de su desarrollo profesional constante (a) y que el primer paso para este desarrollo se da en la formación inicial (b). Los sujetos de estudio, en este caso, solicitan a sus superiores encargados en el MPPE que los formen y capaciten, obviando la oportunidad de formación que tienen desde la reflexión de su praxis que viven diariamente en el aula, así como todas las capacidades, destrezas y habilidades construidas en su formación inicial y mejorada en el transcurso del tiempo. Se asume que las creencias enfocadas en la ausencia de formación, es lo que los limita a ir más allá de lo que han logrado hacer en la institución.

Con respecto a los conocimientos, solicitan apoyo para adquirir parte de esta competencia, señalando que desconocen el contexto legal para la educación inclusiva (a) así como todas las responsabilidades y obligaciones que tienen. De igual forma, no perciben las oportunidades y posibilidades para lograr una práctica docente inclusiva desde los recursos que poseen en la institución educativa (b). En última instancia, se describen las habilidades necesarias para el desarrollo de la formación continua del docente. Se espera que sean flexibles en la búsqueda de estrategias que promuevan su aprendizaje personal (a), que busquen el tiempo adecuado para crear oportunidades de formación (b) e identifiquen el valor del conocimiento que tienen los compañeros para contribuir a su capacitación (c) que le permita ayudar en el aprendizaje de toda la comunidad educativa sobre los procesos de inclusión.

Hallazgos generales

Se infiere, a partir de todas estas experiencias, que los docentes poseen algunas competencias para la educación inclusiva, pero no reconocen su existencia en la labor académica que ejercen, lo que se convierte en una limitante o barrera para su implementación. Se identifica que los docentes en su formación inicial construyen una base conceptual sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, las teorías del aprendizaje, dinámicas de trabajo en el aula, estrategias de evaluación formativa, que le ayudan hacer frente a procesos inclusivos, en un primer momento. Pero eso no excluye, que durante el ejercicio de la profesión docente, necesite capacitarse en las especificidades que se presentan en el aula, ya que las competencias básicas de un docente, están presentes. Esa inseguridad que algunos manifiestan, le impide articular lo que ya conoce, con el contexto real de aprendizaje que está viviendo, lo que crea un desajuste entre lo que sabe y lo que él cree que sabe.

De sus experiencias se revelan ciertos conocimientos sobre la educación inclusiva, aunque prevalezcan acciones enfocadas a la integración educativa. Ellos describen situaciones donde adaptan las estrategias en el aula, identifican en algunos casos, la mejor forma de acceder al aprendizaje, evalúan dependiendo de lo que el estudiante alcanza a realizar, socializan experiencias con los demás docentes, pero durante todo el discurso acompañan estas ideas, con la expresión “no estamos capacitados para eso”. Por esta razón, estos docentes requieren reconocer las competencias que tienen, entre tanto, construyen, a través de una capacitación más formal y sistemática, todas las competencias descritas para la educación inclusiva.

Partiendo del análisis realizado, se infiere que los docentes tienen consolidados algunos de los comportamientos, conocimientos y habilidades que conforman las competencias descritas en el perfil para que el docente logre la educación inclusiva en sus aulas. Estas se enmarcan y se vinculan con las competencias genéricas que necesita un individuo para ejercer la profesión docente, y las específicas que requiere un profesor en Venezuela para laborar en la Educación Media General.

Figura 10

Desarrollo profesional y personal del docente



Constantemente, los docentes manifestaron que diseñan situaciones de aprendizaje a partir de las necesidades de los estudiantes, por lo que son parte de las competencias didácticas que se requieren para trabajar en aulas inclusivas. Coinciden con muchos planteamientos, en el cual el docente inmerso en su rol ético por ofrecer actividades pedagógicas creativas, logra involucrar al estudiante en el aula.

Evidentemente, el docente logra alcanzar competencias profesionales y personales, cuando reflexiona sobre su práctica. Se ha demostrado en la investigación a nivel individual y grupal, que aunque no lo hacen con el mismo nivel de profundidad, sí se abocan a procesos reflexivos que llevan algunos a generar prácticas reflexivas. Esta dinámica genera conocimiento desde su praxis docente, y esto ayuda a evidenciar elementos de la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2015), que aunque son mínimos, permean sus prácticas y les ayudan a gestionar su acción académica.

De manera específica, la reflexión docente es considerada como una de las principales competencias que debe tener el profesorado en el ejercicio de la docencia, porque le permite conocer si las decisiones tomadas para el desarrollo de las actividades en el aula son las correctas o no para el desenvolvimiento pedagógico de los estudiantes (Droguett-Araya, 2023; Perranaud, 2011). También se consideran elementos de la práctica colaborativa con otros docentes, que le ayudan a consolidar prácticas y a gestionar el conocimiento que no posee. Ciertamente, no posee todas las competencias, pero sí tienen algunos elementos, y eso le permite actuar y resolver los problemas que se le presentan en el aula.

Aunado a las competencias que se identifican en su práctica, están las competencias que señalan como necesarias para un accionar pedagógico de calidad, las cuales se ubican en el valor del perfil llamado: desarrollo profesional y personal, en la competencia formación inicial docente, como base para el aprendizaje y desarrollo profesional. La primera de ellas se ha denominado: conocer la condición del estudiante y aprender a identificar rasgos característicos, la cual se relaciona con el comportamiento necesario para la inclusión enmarcado en el asesoramiento de expertos, que lo lleva al otro aspecto del perfil, la actualización constante.

Ambos ítems requieren que los docentes se aboquen a generar conocimiento para atender las diferencias en el aula. Sin embargo, hay otro ítem que expone el perfil, el cual señala que no es necesario ser experto en todos los elementos de la educación inclusiva, se necesita es la actualización constante enfocada en las situaciones del aula que emergen en cada experiencia educativa, y lo lleve a responsabilizarse sobre su desarrollo profesional. Pero, los docentes han descrito que esta actualización y formación no la hacen de manera oportuna, fuera de los recursos que le ofrece la institución.

También hay que resaltar, que conocer la condición del estudiante, en ocasiones puede llevar al docente a estigmatizar su condición en vez de ayudarlo. Sancha et al. (2023) explican que manejar un diagnóstico médico sobre una condición, poco le ayuda a un docente al proceso de enseñanza y aprendizaje, porque allí se visualiza en muchos casos, lo que le falta o le falla a un estudiante, y él como profesional de la docencia, requiere conocer es como diseñar y desarrollar estrategias, cuáles son sus intereses, cómo se le ha enseñado, y cuál es la mejor forma por la cual aprende. Estas características sí contribuyen y son útiles para la práctica educativa, ayudando a entender lo que vive el estudiante.

En ocasiones, los diagnósticos médicos determinan lo que un estudiante puede lograr en la institución educativa. Durante todo el discurso analizado, se notó que los docentes a partir de los informes psicopedagógicos, psicológicos o médicos es que diseñan sus actividades, e inician el proceso de inclusión, que se ve opacado por la constante negación hacia esta práctica inclusiva, aunque los docentes refieren de muchas actividades para lograrla, también expresan su frustración para desarrollarlas. El punto crucial de este apartado, es la mirada e interpretación que le dé el docente a la información que recibe de esos diagnósticos. Si diseña estrategias de aprendizajes diversas (Anijovich, 2014), puede abarcar los distintos modos de acceder al aprendizaje de los estudiantes, independientemente de las NEE que tengan.

Ahora bien, conocer los rasgos característicos de algunas condiciones de los estudiantes para hacerlo parte de su formación académica, si es algo que amerita formalizar en

ese proceso de construcción de esta competencia, ya que esto también le ayudaría a canalizar y desarrollar las mejores estrategias pedagógicas en el aula. Sin embargo, no es algo obligatorio o restrictivo de la práctica, ya que al tomar en cuenta lo señalado en la literatura sobre las inteligencias múltiples, los estilos y ritmos de aprendizaje, si se diversifican las estrategias desde el inicio de las planificaciones, anticipando que van a existir las diferencias en el aula, no es necesario ser especialista en ninguna de ellas.

Lo descrito sobre la actualización docente también vincula la necesidad de tener herramientas psicológicas para la inclusión, herramientas pedagógicas y capacitación en neuroeducación. Los tres criterios nombrados ameritan que el docente busque alternativas fuera de la institución más allá de lo que siempre hacen, e identifiquen alternativas para formarse, tomando en cuenta el perfil del profesional de la docencia en el país, que le lleva a responsabilizarse sobre el rol y la importancia que tiene en la escuela.

www.bdigital.ula.ve

Subcategoría: Aportes que emergen desde la postura de los docentes DMEE

Del discurso emanado en las entrevistas realizadas a los tres informantes DMEE, surgen una serie de categorías que buscan darle significado a la situación concreta descrita por los informantes clave. En la codificación abierta, se revisó cada línea de la entrevista transcrita exactamente a lo expresado, para así asignar códigos agrupados de acuerdo a la similitud que tengan. Cada código que emerge está anclado a una o varias citas, las cuales son evidencias reveladas por los docentes, que se han organizado alrededor de cuatro categorías clave: función del docente ante la educación inclusiva, retos del docente ante la educación inclusiva, trabajo en la educación media general, y competencias docentes. A ellas se denominan Categorías Emergentes I.

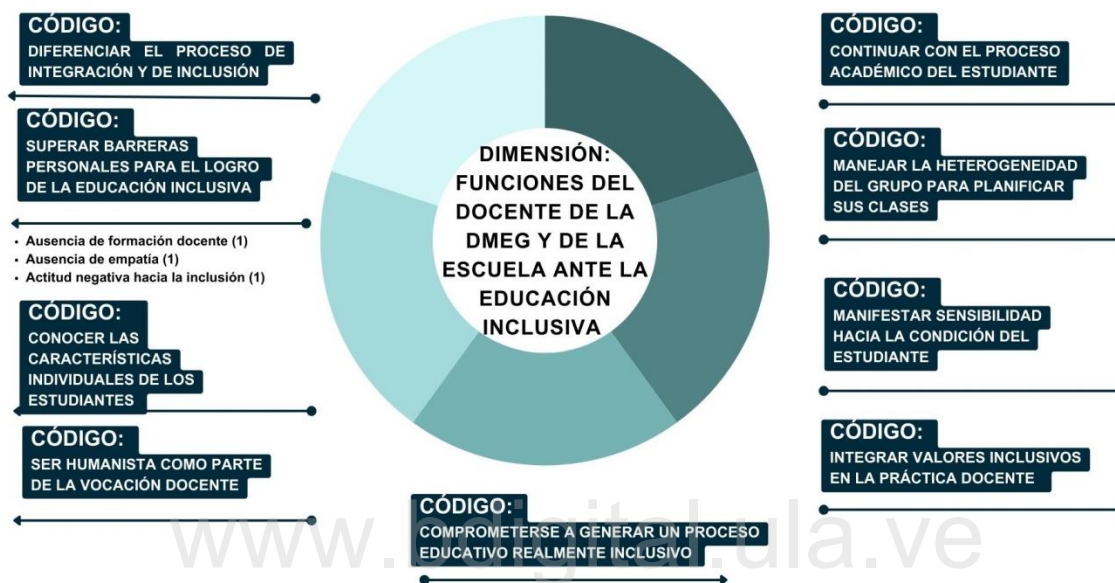
Sin embargo, al leer y analizar cada una de ellas, se han detectado puntos de coincidencia con las competencias para la educación inclusiva que se expresan en el perfil de AEDEANEE (2012), a las cuales se han llamado Categorías Emergentes II. Por ello, inicialmente se explica lo que significa cada una de estas categorías con los códigos que tienen inmersos, y luego se detalla cómo se enlaza con las competencias, siguiendo un análisis en partes para luego ir a una general. Este proceso fue recursivo, ya que se regresaba a los datos originales de la entrevista transcrita para verificar y modificar los códigos asignados inicialmente. A continuación, se presentan la descripción e interpretación detallada de los códigos asignados a las categorías emergentes I y II en esta parte del estudio.

Categorías emergentes I

Dimensión: Funciones del docente de la DMEG y de la escuela ante la educación inclusiva

Figura 11

Funciones del docente de la DMEG y de la escuela ante la educación inclusiva (DMEE)



Código: Diferenciar el proceso de integración y de inclusión

“Yo creo que necesitamos una educación inclusiva para todos, lastimosamente seguimos segregando las cosas, vemos que lo inclusivo es solo para lo que tienen algún defecto físico o psicológico, pero realmente la educación debería ser inclusiva para todos porque aun cuando los niños neurotípicos no tienen una condición cognitiva o física o algo, también tiene que ser inclusiva para ellos porque hay ciertas condiciones con diferentes contextos que también, pues es difícil entender” (DMEE3)

En primer lugar, se observa en esta respuesta que la función primordial del docente en esta etapa educativa es aprender a diferenciar estos dos conceptos, los cuales inciden en la ejecución real de los procesos. Investigadores como Ainscow (2019), Ocampo (2017) y UNESCO (2020a) plantean que este tipo de situación lleva a más procesos de segregación dentro de las aulas de educación regular, disfrazados de procesos inclusivos, porque consideran que la inclusión solo es para los estudiantes con algún problema de aprendizaje, y

al aceptarlos en las instituciones ya se están incluyendo. La realidad ha demostrado que esta dinámica sigue siendo parte del proceso de integración escolar.

Código: Superar barreras personales para el logro de la educación inclusiva

“La función actual del docente y de la escuela en este contexto, es fundamental, pero se evidencia en la mayoría de las instituciones una falta de empatía, desinterés y desconocimiento del tema, lo que trae consecuencias desfavorables en el abordaje de la inclusión en los educandos con NEE” (DMEE2)

En este código se subscriben tres indicadores que se describen como ausencia de formación docente, ausencia de empatía, y actitud negativa hacia la inclusión, los cuales son elementos limitantes en un contexto inclusivo, y los informantes entrevistados expresan que si un docente los supera, él puede abocarse al trabajo educativo desde los principios inclusivos. Así lo reflejan en esta sección del instrumento.

La formación docente ya ha sido reseñada en otras categorías, por lo que se hará énfasis en la actitud hacia la diversidad y la empatía hacia procesos inclusivos, lo cual incide en el logro de este constructo educativo. Desde lo señalado por Tobón (2006) y contextualizado por Mudhar et al. (2023) en la educación inclusiva, la actitud tiene tres dimensiones: lo cognitivo, relacionado con el conocimiento de los docentes hacia los procesos inclusivos; lo afectivo vinculado a las emociones o sentimientos que manifiestan los docentes; y el conductual que se externaliza en acciones de los docentes para promover la inclusión de estudiantes con NEE.

Por ende, el docente debe configurar su accionar hacia una actitud positiva hacia la educación inclusiva, y superar la connotación negativa que tiene de la misma. Arnaíz (2019) señala que esto lo logra cuando se forma y tiene herramientas así como experiencia sobre cómo responder a las necesidades de los estudiantes. De esta manera, la actitud se configura como una competencia clave, que lo lleva a su vez a generar la empatía.

Código: Conocer las características individuales de los estudiantes

“siempre se va a presentar un estudiante que tenga un ritmo de aprendizaje diferente a consecuencia de un factor que nosotros debemos conocer, ser objetivos, ver la realidad, porque puede ser un estudiante que tenga problemas en el hogar o que estén vulnerados sus derechos, entonces si no tenemos el tiempo para conocer el entorno de ese estudiante, de las necesidades que él requiere para que pueda entender el contenido que se le está explicando” (DMEE1)

En este caso, el docente especialista sugiere que los profesores de la educación media general necesitan conocer el ritmo de aprendizaje de cada estudiante, ya que no todos pueden acceder al aprendizaje de la misma forma ni en el mismo tiempo, coincidiendo con lo que indica Anijovich (2014) sobre la importancia de tomar en cuenta los ritmos de aprendizaje. La situación personal que cada uno lleva al aula, puede permear su productividad en la misma. Un docente inclusivo requiere analizar y reflexionar sobre cómo hacer que el entorno de la escuela y del aula, sean accesibles y significativos para todos los estudiantes (UNICEF, 2014d)

Código: Ser humanista como parte de la vocación docente

“El humanismo es el pilar fundamental que nosotros estamos pidiendo” (DMEE1)

Esta idea expresada por un informante supone que la vocación del docente debe inspirarse en la comprensión del ser humano, resaltando su valor y respetando su singularidad, desde una postura humanista. El docente requiere entonces, rescatar la parte humana de su rol, ya que según Perdomo (2020), su accionar está inmerso actualmente en un proceso de deshumanización que no le permiten ser y hacer de manera consciente en las escuelas, por lo que se enfocan en enseñar teóricamente y no toman en consideración al ser humano diverso que educan.

Desde un enfoque psicológico, el humanismo como teoría en el ámbito educativo, busca comprender al estudiante como ser humano en constante interacción con su entorno. Según Martínez Miguélez (2007) el humanismo es un modo de pensar sobre un individuo a partir de cuatro características principales: se es consciente de lo que significa ser humano y de todas sus experiencias; resalta lo que hace que la persona sea humano, como su capacidad de elegir, crear, apreciar y formarse para crecer; le da valor al significado de las cosas; y valora al hombre resaltando su dignidad.

En este orden de ideas, Escobar (2020) sostiene que el enfoque humanista en la educación, busca que el estudiante sea el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, reconociendo su individualidad, potencialidad y capacidad, así como la motivación intrínseca que tiene, lo cual le permitirá construir, a partir de las experiencias vividas, aprendizaje experiencial y significativo. Por lo tanto, el docente actúa como facilitador del aprendizaje, creando las condiciones para que este ocurra, y a su vez, fomenta la autonomía y la responsabilidad en el estudiante.

Según estos planteamientos, desde la educación se deben generar espacios para que los estudiantes encuentren y definan quienes son, ya que cada uno es diferente y desde la

diversidad se construye también la identidad del ser. Cuando se aprende a través de la exploración y proyectos de interés particular de los estudiantes, se logran mejores aprendizajes basados en la experiencia, y estos son más significativos, les ayudan a su crecimiento personal y a resolver problemas de forma creativa.

Por esta razón es necesario que el docente, en este contexto de la educación inclusiva, tenga cualidades humanistas, que le permitan mostrar interés por la diversidad de alumnado que tienen en su aula, sean receptivos a las diferentes formas de aprender que se manifiestan, promover el aprendizaje cooperativo, la empatía y la comprensión con sus alumnos, ejercer un liderazgo más asertivo y menos autoritario, para que así logre transmitir confianza a sus estudiantes.

Código: Comprometerse a generar un proceso educativo realmente inclusivo

“dentro del contexto educativo todavía no lo hemos logrado llenar hasta el 100%, todavía estamos trabajando, porque el proceso inclusivo dentro de las aulas no es tan estimulado por los profesores y mucho menos en media general, entonces permite como que haya esos aislamientos como esas segregaciones, no hay todavía como ese compromiso, esto no quiere decir que no haya algunas excepciones, yo siempre digo que el niño con alguna necesidad educativa o con alguna condición no fracasa dentro del salón dentro del sistema educativo, es el sistema educativo el que fracasa en función de brindarle a ese niño determinadamente sobre alguna condición que tenga” (DMEE3)

La respuesta permite inferir que el docente especialista considera que la ausencia de políticas inclusivas por parte del sistema educativo, ha ocasionado que el profesor de aula vea el proceso de inclusión como un elemento que supera sus propias fortalezas y constituya un elemento forzado en el aula, que provoca la ausencia de atención a las NEE. Por esta razón, lo señalado por Vigotsky (1997) emerge en esta expresión, porque el entorno es el que está estructurado para que el estudiante no desarrolle sus capacidades, por lo que la condición humana que caracteriza al individuo, ve limitada su expresión por el contexto donde está inmerso. Debido a ello, el docente debe comprometerse a generar un proceso inclusivo al valorar otros elementos del estudiante y no solo en lo que falla. Para ello, también debe asumir la postura de las inteligencias múltiples.

Código: Integrar valores inclusivos en la práctica docente

“La educación inclusiva busca que todos los estudiantes tengan acceso a oportunidades educativas de calidad y equidad, en un entorno que fomente la diversidad y la participación” (DMEE2).

Desde esta percepción, el docente especialista refiere que es necesario que los docentes de DEMG, consoliden en su accionar los valores para la educación inclusiva como la equidad, la participación activa, la valoración de la diversidad, la flexibilidad pedagógica, y la colaboración, que sustentan los principios para la educación inclusiva señalados por la UNESCO (2021b).

Código: Manifestar sensibilidad hacia la condición del estudiante

“debe tener esa reflexión de poder ayudar a los demás, sí, no tenemos esa sensibilización, no podemos ser radicales, insensibles ante alguna situación que presente un estudiante” (DMEE1).

Según lo que se interpreta, la sensibilidad y preocupación de los docentes hacia la colaboración y solidaridad con los estudiantes con NEE, es necesario para tener un carácter humanista en la actitud del profesorado, para lograr la educación inclusiva. De este modo, la empatía es relevante en los procesos inclusivos. Calandri et al. (2025), señalan que la misma forma parte de la competencia emocional del docente para la educación inclusiva, porque en diversos estudios encontraron que tiene una relación directa con la implementación y diseño de entornos de aprendizaje que utilizaban la enseñanza diferenciada, métodos más activos e inclusivos, y a su vez, se involucraban en procesos de formación continua en el área con mayor frecuencia.

Código: Manejar la heterogeneidad del grupo para planificar sus clases

“estamos hablando de niños que presentan ciertos desafíos en los procesos de aprendizaje, que tienen una necesidad de readaptar los procesos académicos a ese nivel, entonces cuando hablamos del proceso que debería tomar la escuela en el proceso de inclusión, conseguimos que aunque haya muchas políticas educativas que velen por el proceso de inclusión de los niños y niñas dentro del contexto educativo, vemos que el sistema o el manejo del docente con respecto a esa organización inclusiva no es tan eficiente porque aunque hay soportes en documentos, pues realmente el docente a priori establece como una misma regularidad para poder desarrollar los contenidos” (DMEE3)

La opinión destaca la necesidad de comprender que en el aula de clases existe heterogeneidad en el comportamiento, actitudes y forma de ser de cada estudiante, que impulsa hacia la adopción de cambios o transformaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta situación requiere que el docente, maneje lo planteado desde los fundamentos teóricos del estudio, lo señalado por Vigotsky (1997), Gardner (1995) y Armstrong (2001; 2006) para la enseñanza en estos entornos, así como lo reseñado conceptualmente en los lineamientos para la educación inclusiva desde la UNESCO (2005) y UNICEF (2014d).

Código: Continuar con el proceso académico del estudiante

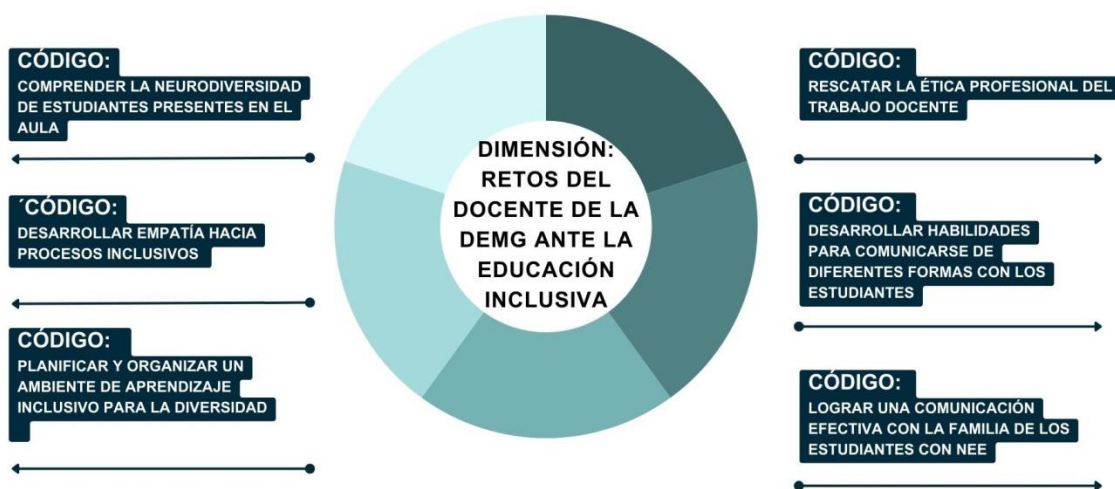
“la función del docente de educación media es continuar el proceso que tiene el niño desde educación básica, viene en un proceso de formación de lo que es un contenido académico y las formas como va a conseguir que ese niño, con proceso inicial vaya desarrollando académicamente sus habilidades para la prosecución de un nivel o estatus que va a tener, entonces para mí esa es la función que tiene un docente de media general como continuar el proceso de formación de esa escuela que viene, el periodo de básica” (DMEE3)

De acuerdo con esta opinión, los docentes entienden que se debe dar continuidad al proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con NEE, con la finalidad de atender los requerimientos y permitirles insertarse en la sociedad como sujetos capaces de aportar desde sus propias potencialidades. Esto se plantea desde el MPPE (2017a).

Dimensión: Retos del docente de la DEMG ante la educación inclusiva

Figura 12

Retos del docente de la DEMG ante la educación inclusiva (DMEE)



Código: Comprender la neurodiversidad de estudiantes presentes en el aula

“es una educación que necesita que el docente sensibilice el proceso y comprenda lo diferente o el cerebro norma típico que es diferente al cerebro neuro típico, es simplemente uno que tiene más conexión no se da con tanta fuerza o tiene conexiones muy abiertas, eso hace evidentemente que el proceso sea más activo en el niño y el profesor tiene que entender que por ejemplo lo característico en el espectro autista es la flexibilidad del pensamiento entonces ese niño que no comprende esa es la organización del aula de clases, que no comprende que primero hay que hacer algo determinado para producir, si no que se convierte en una persona inflexible en algunas situaciones entonces el profesor considera que él lo está haciendo como para retarlo, entonces el docente no se ha dado la posibilidad de entender realmente la situación que reside dentro del aula y yo creo que eso es un condicionante de un reto que tenemos ahorita actualmente dentro de la educación” (DMEE3).

Entender que las aulas son diversas, es un reto estipulado por este informante, y a su vez, se convierte en una competencia clave, descrita por los docentes en el estudio. Como bien se expresa en esta respuesta uno de los retos que más se presentan en el contexto académico actual es la necesidad de entender que la neurodiversidad es un factor palpable en el aula de clases y, que, por lo tanto, no se debe negar que cada vez es más importante planificar y evaluar en función de las diferencias individuales que se observan en los estudiantes.

Código: Desarrollar empatía hacia procesos inclusivos

“El reto que tiene el docente actualmente es la motivación, el profesor no está motivado y lamentablemente hemos tratado de justificar la situación mercantilista con la calidad que yo tengo que brindar como profesional, hemos hecho ese puente entre mi calidad y mi beneficio y hemos olvidado la posibilidad realmente de respetar esa ética profesional que tenemos, pues de brindar el 100 % con esto no quiere decir que no haya excepciones, creo que hay todavía muchos profesores que son de vocación de carrera aún independientemente de la situación mercantilista, creo que es el principal reto que hay, porque si tú me dices que si es una educación diferente no, es una educación que necesita que el docente sensibilice el proceso y comprenda lo diferente o el cerebro norma típico que es diferente al cerebro neuro típico (...) Primero el sistema mercantilista que tenemos y lo segundo es que tenemos un proceso que la empatía que se debe dar es muy poca.” (DMEE3)

El entrevistado señala que los procesos inclusivos, ameritan empatía de parte del docente, y él ha observado desde su experiencia que es muy poca, por lo que enfatiza que

deben ser docentes motivados y vinculados a esta labor por vocación, y no por reivindicaciones económicas, por lo que sugiere que se debe superar la limitación económica que le impide ofrecer una educación de calidad. Este planteamiento se aleja un poco de la realidad actual que vive el docente a nivel económico en el país, pero es el ideal dentro de un aula inclusiva. Por lo que también señala, que la empatía debe ir de la mano de la ética de la profesión docente, ya que el docente dentro de aulas y escuelas inclusivas, requiere estar comprometido y actuar con integridad, para solucionar las situaciones que se presenten, y no solo, hacer cumplir normas sin un contexto académico adecuado.

Estos planteamientos coinciden con Perdomo (2020), quien ha señalado que el acto educativo, desde la visión del docente, necesita rescatar esa parte humana, empática y ética hacia procesos inclusivos, que vayan más allá del ejercicio de la docencia como un acto solo operativo. Salazar (2021) y Hernández y Machado (2025), exponen que lograr estos procesos, incluyen mejorar la formación del docente en el país, porque los programas de estudio están desactualizados y no hay incentivos atractivos económicos que hagan que el docente considere esta área como parte de su profesionalización.

Código: Planificar y organizar un ambiente de aprendizaje inclusivo para la diversidad

“Uno de los principales retos del docente es la transformación que debe asumir como docente para estar dispuesto a transformar realidades en los espacios educativos, tener ese compromiso para estar dispuesto a enfrentarse a situaciones de diferentes adversidades y diversidades donde debe aprender a trabajar con el estudiante desde un enfoque biopsicosocial, desde una atención equilibrada hacia las necesidades específicas de cada estudiante” (DMEE2)

Desde la perspectiva de este docente, que coincide con la de los otros informantes del estudio, un ambiente de aprendizaje inclusivo requiere diseñar acciones pedagógicas que realmente garanticen experiencias de aprendizajes significativas, en las cuales, todos los estudiantes se puedan desarrollar académicamente de manera plena. Los docentes consideran que los ambientes de aprendizaje deben ser adaptados a la atención de la población con NEE y a la de todos los estudiantes, con la finalidad de poder ofrecer situaciones de aprendizaje que propicie la inclusión natural y no forzada en el aula de clases.

Desde este punto de vista, la UNICEF (2014d) plantea una serie de herramientas para trabajar en estos espacios, puntualizando que todos los docentes requieren centrar el proceso

de enseñanza y aprendizaje para todos los estudiantes en aulas convencionales, sin diferenciar que hay individuos con NEE, sino valorar que en ese contexto, todos los individuos tienen habilidades, intereses y necesidades diversas que requieren su atención. Por consiguiente necesita modificar su modo de proceder en el aula que iguala el grupo, enfocándose en trabajar en espacios flexibles, atractivos y accesibles, que ofrezca oportunidades de aprendizaje significativas, mediadas por la diversidad de habilidades e intereses de cada estudiante. Para ello, debe tomar en cuenta todos los estilos de aprendizaje presentes en el aula, las inteligencias múltiples, los ritmos de aprendizaje de cada uno, para diseñar actividades que puedan involucrarse desde el DUA. A su vez, requieren valorar la importancia del aprendizaje cooperativo en estos entornos, así como adaptar el proceso de evaluación para lograr la educación inclusiva.

Código: Rescatar la ética profesional del trabajo docente

“hemos olvidado la posibilidad realmente de respetar esa ética profesional que tenemos, pues de brindar el 100 % con esto no quiere decir que no haya excepciones, creo que hay todavía muchos profesores que son de vocación de carrera aún, independientemente de la situación mercantilista, creo que es el principal reto que hay” (DMEE3)

Según el informante, existe una apreciación de extrañeza de la ética profesional en la función del docente que se considera como un elemento que ha provocado la ausencia de un sentido de empatía y solidaridad para esta población escolar, como consecuencia de haber perdido el sentimiento de trabajar en función de mejorar a la sociedad que se educa.

Fernández Batanero (2013) considera que la ética es una competencia importante en el entorno de trabajo para la educación inclusiva, ya que permite vincularse de manera positiva en el mismo. Desde la visión de Perrenoud (2004), la competencia ética, forma parte de las competencias específicas que debe tener un docente, que se vinculan a lo estipulado en el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (2000) en Venezuela, en el artículo 6, deber 1 y 11 del reglamento, donde se estipula que el docente debe actuar con honestidad, integridad, responsabilidad y respeto en el ejercicio de su labor, lo que le permite generar un clima de convivencia inclusivo, sin discriminación, con una comunicación asertiva y respetuosa para todos. Por ende, es necesario que esta competencia se consolide en los docentes actuales.

Código: Lograr una comunicación efectiva con la familia de los estudiantes con NEE

"A veces, por prejuicios sociales, los representantes esconden los informes, entonces como va a hacer un trato especial con el estudiante, si no tiene la información, puede ver a simple vista que hay una diferencia, pero indagando no encuentra una respuesta por la cantidad de estudiantes o situaciones que se encuentran, entonces el docente no se detiene a analizar qué estudiante requiere un apoyo específico" (DMEE1)

Para este docente, el intercambio de ideas con la familia, y la comunicación constante para conocer el desempeño del estudiante en el ámbito familiar y escolar, también es un reto que se convierte en una de las competencias necesarias en el docente para lograr la inclusión.

Desde lo emanado por el Índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2015) y la UNICEF (2014e), la colaboración y la comunicación constante con los padres de los estudiantes con NEE y de toda la diversidad existente en el aula, favorece a todo el entorno educativo, porque los padres se vuelven más receptivos y sensibles al desempeño de sus hijos, los docentes conocen las dinámicas de las familias, las escuelas mejoran su credibilidad y los estudiantes se sienten apoyados.

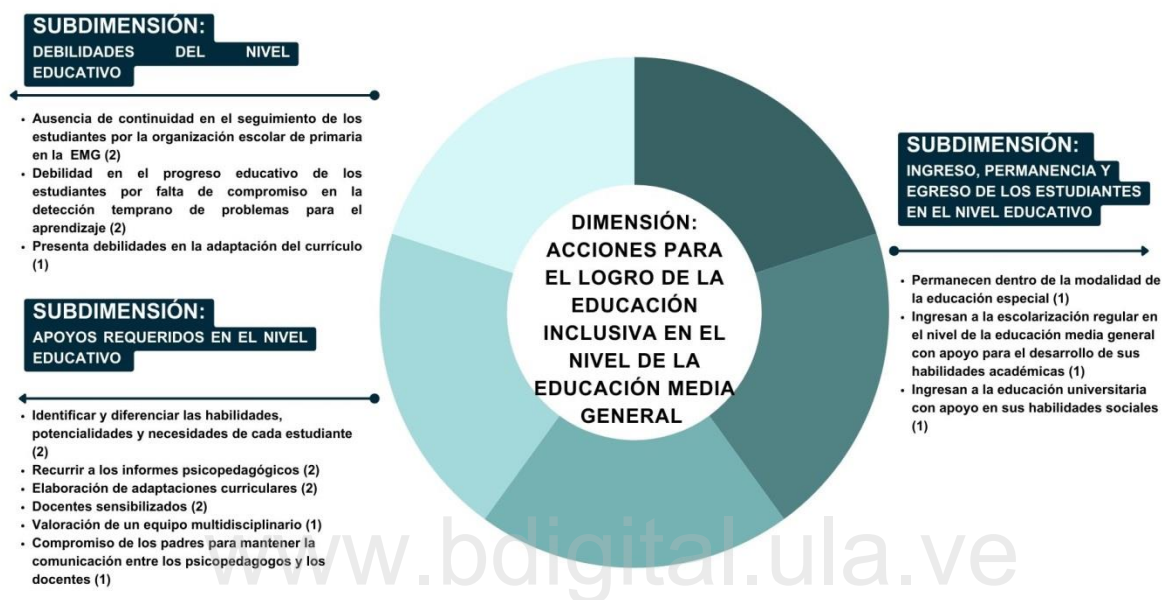
Código: Desarrollar habilidades para comunicarse de diferentes formas con los estudiantes

"cuando hablamos con estudiantes con discapacidad auditiva afortunadamente no hay discapacidad cognitiva, hablando pedagógicamente, la sociedad no está completamente preparada para darle toda la información, lo importante es hacérsela llegar en su lenguaje. Cuando vemos a un estudiante que va al hospital y nadie lo entiende, vemos que es una limitante social, por lo cual se puede decir, que somos un país subdesarrollado, porque no tenemos toda esa visión para brindar una atención así en cualquier institución a las personas con alguna discapacidad, y así fluir ante estas situaciones. Sin embargo, hay instituciones de formación preescolar, primaria y media general para la atención de personas con discapacidad auditiva" (DMEE1)

Dimensión: Acciones para el logro de la educación inclusiva en el nivel de la Educación Media General

Figura 13

Acciones para el logro de la educación inclusiva en el nivel de la Educación Media General (DMEE)



Subdimensión: Debilidades del nivel educativo

“el sistema en básica tenemos como que vamos llevando la situación, vamos interviniendo que en algún momento evidentemente pasan a media general, se lleva el proceso y ese seguimiento se corta, pero intencionalmente, no con un seguimiento a perçe, porque en el momento que pasa a media general, digamos para el equipo si hay buen seguimiento multidisciplinario, se habla con 12 o 15 profesores, son 12 personalidades y los profesores, pues su sistema es muy diferente. Entonces, atiendo 45 minutos y después me voy, no se encarga de revisar de tener esa secuencia. Sin embargo, nosotros acá realmente tratamos en la medida de lo posible realizar ese acompañamiento, hasta donde se pueda hacer” (DMEE3).

“Pero en media general, hay una gran debilidad en ese sentido diferenciar los planes para que el estudiante tenga mayores oportunidades y pueda obtener su título de bachiller” (DMEE1).

“Tenemos un defecto lamentablemente, el profesor de básica si el niño no aprende dice más adelante va a aprender, con condición o sin condición, con necesidad o sin necesidad,

pero cuando el niño o el adolescente llega a media general ya el tiempo se le acaba, entonces tú ves que el profesor de básica dice en cualquier momento más adelante aprende y el profesor de media general dice, pero este niño no sabe ni sumar y que hace en primer año. Allí nace una necesidad educativa, que probablemente ese niño cognitivamente tuvo un trastorno de aprendizaje o tiene una dificultad para aprender y eso no fue intervenido para atenderlo a tiempo, ahí hay una gran diferencia de como a un niño que pueda tener otra característica dentro de un trastorno, entonces que está pasando que es algo que vemos hoy día a día, el profesor de básica más adelante aprende y cuando llega a media general, pues el tiempo se les acaba y no aprendió” (DMEE3).

Como debilidades del sistema educativo en este nivel, desde los aportes de los informantes, se identifican tres. El primero de ellos, se relaciona con la ausencia de continuidad en el seguimiento de los estudiantes con NEE por la organización escolar dentro de la educación primaria, y desde ella a la educación media general. Esta transición, según la UNESCO (2009), permeada por escasos mecanismos de seguimiento, es clave para prevenir que el estudiante abandone el sistema educativo, y para asegurar que al mantenerse en él, pueda participar realmente en el proceso pedagógico.

A su vez, se observan dos debilidades más, que pueden surgir a raíz de no implementarse esta acción de seguimiento. Pueden existir limitaciones en el progreso de los estudiantes, por falta de compromiso en la detección temprano de problemas para el aprendizaje dentro de los entornos escolares iniciales, que cuando llegan al nivel de la educación media general, es más complejo atender, por las variabilidades de la edad del estudiante, y de las características de la nueva etapa educativa que enfrenta. Es así que, se requiere que el entorno educativo se aboque desde la educación inicial y primaria, a trabajar con dinámicas educativas inclusivas, que puedan permear e influir en todo el sistema.

Transformar estas limitaciones en acciones positivas para la atención del alumnado diverso, ayudará, como ya está estipulado por los organismos internacionales, a que no sea necesario adaptar el currículo a las necesidades individuales de cada estudiante, sino a personalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, desde el inicio de las prácticas educativas, con actividades diversas y abocadas al fortalecimiento y respeto de las capacidades de los estudiantes.

Subdimensión: Apoyos requeridos en el nivel educativo

“De todas las formas se tiene que atender, yo creo que un docente de media general lo primero que tiene que hacer es observar, ver que funcionamiento hay, cuáles son las capacidades, las potencialidades del estudiante para posteriormente dirigirse al expediente, para mí es muy importante que ese expediente este nutrido, para que en media general se pueda enriquecer y pueda entender que características o modificaciones se pudieran hacer y si tú me preguntas que debería hacer es observar e intervenir” (DMEE3)

“Todo se rige a través de los informes médicos y psicológicos actualizados, las recomendaciones hay que interpretarlas y darlas a conocer a los docentes para que ellos tengan en cuenta que hay una limitación allí” (DMEE1)

“Los atienden a través de esos docentes que han tenido una sensibilización, de esas estrategias que le permiten al docente seguir avanzando, entonces cuando no se tienen estos procesos, los estudiantes buscan una nueva alternativa de ir” (DMEE1)

“se debe hacer el seguimiento mediante los docentes de aula integrada, realizando un control de avances académicos y pedagógicos. Dependiendo de la situación presentada se debe realizar un trabajo con la evaluación de un equipo multidisciplinario para obtener una valoración psicológica en la cual, a través del informe emitido por el psicólogo, quien es el autorizado para diagnosticar al estudiante que condición cognitiva o necesidad especial posee, para lograr la prosecución al siguiente grado o en su defecto, si está apto para iniciar en el nivel de media general u otra modalidad” (DMEE2)

“La transición de los niños en aulas regulares, se logra a través de una atención temprana desde el preescolar” (DMEE2)

“Dependiendo de la situación se sensibiliza al docente y también a formar en cuanto a las adaptaciones curriculares que debe hacer para el estudiante para lograr el avance en su aprendizaje. Es decir, el docente debe planificar diferente para ese estudiante de acuerdo a sus capacidades. Adaptar los contenidos a los diferentes grupos” (DMEE2)

“nosotros acá realmente tratamos en la medida de lo posible realizar ese acompañamiento hasta donde se pueda hacer, qué se les dice a los papas que evidentemente en media general tengan esos informes actualizados, esas rutas clínicas, todo lo que tiene que ver con el servicio de psicología, para que los docentes puedan mantenerse nutridos en el proceso; sin embargo, llevar un proceso es complicado porque se puede presentar alguna

irregularidad con la carga de profesores que los estudiantes, pues tienen en el aula de media general” (DMEE3)

Conforme a lo planteado, desde las experiencias descritas por los docentes, se precisa que, en este nivel educativo, se requiere identificar y diferenciar las habilidades, potencialidades y necesidades de cada estudiante. Por ende, es necesario que el docente conozca cómo identificar las inteligencias múltiples, los estilos de aprendizajes y los ritmos de aprendizaje, para así lograr trabajar y potenciar cada una de ellas (Anijovich, 2014; Armstrong, 2006; Contreras, 2024; Gardner, 1995; Padilla et al., 2024; Vallejos et al., 2025). Es por esta razón, que se requiere hacer apoyo para hacer estos diagnósticos, pero no solo enfocado en la parte médica que indica aquello en lo que tiene dificultad, como los docentes lo manifiestan al indicar que necesitan recurrir a los informes psicopedagógicos, sino en conocer estos aspectos referidos a la parte pedagógica.

A su vez, indican que es necesario recurrir a la valoración del equipo multidisciplinario para lograr trabajar y elaborar adaptaciones curriculares idóneamente para los estudiantes. Es visiblemente necesario, por las respuestas dadas, que los docentes deben estar sensibilizados con los procesos inclusivos para atender a la diversidad de estudiantes con NEE presentes en su aula, así como el compromiso de los padres para mantener la comunicación entre los psicopedagogos y los docentes de este nivel educativo.

Subdimensión: Ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes en el nivel educativo

“Los estudiantes con algún retardo por la normativa institucional ellos siguen en la educación especial, inician acá a los 3 años hasta los 15, y luego pasan a talleres de formación laboral y los preparan para la vida, ven los que tienen el perfil gracias al apoyo de la familia, institución, y así seguir con esas habilidades y potencialidades. También tenemos realidades de estudiantes que por su condición son bastante limitantes, entonces son proyectos de vida donde los representantes tienen que poner su gota de responsabilidad. Tenemos estudiantes en el área regular que tienen dificultad en el aprendizaje, entonces son estudiantes que hay que aprovechar todo lo que ellos puedan trabajar, porque cuentan con aula integrada, con orientadores, hacen los planos diferenciados, pero en media general, hay una gran debilidad. En ese sentido, es necesario diferenciar los planes para que el estudiante tenga mayores oportunidades y pueda obtener su título de bachiller. A su vez que el título sea acorde a su discapacidad, se logre esa prosecución hasta la universidad. Ya la Universidad de Los Andes cuenta con educación especial donde se atienden estudiantes con discapacidad auditiva o los

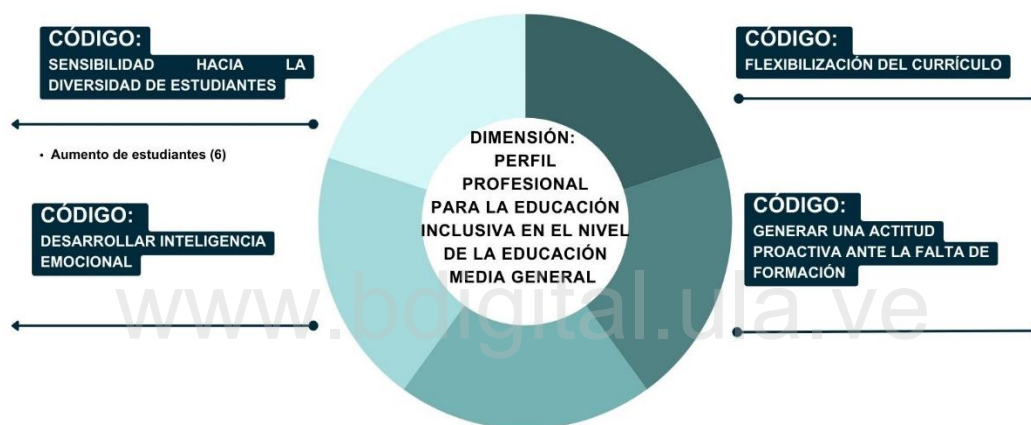
estudiantes que tienen un potencial cognitivo, pero que en sus habilidades sociales está la situación de conectar (DMEE1]

Según el docente entrevistado, algunos estudiantes permanecen dentro de la modalidad de la educación especial, por la condición que tienen. Otros ingresan a la educación regular en el nivel de la educación media general con apoyo para el desarrollo de sus habilidades académicas, e ingresan a la educación universitaria con apoyo en sus habilidades sociales.

Dimensión: Perfil profesional para la Educación Inclusiva

Figura 14

Perfil profesional para la Educación Inclusiva



Código: Sensibilidad hacia la diversidad de estudiantes

“ponerse en el lugar de la otra persona, mirarlo y comprenderlo” (DMEE1)

“No es que tengamos más niños dentro del espectro, no es que tengamos más niños dentro del TDH, lo que pasa es que hay más profesionales y te entiende que algo pasa, eso permite de cierta forma intervenir lo más rápido o anticiparnos a algo que está pasando, antes igual existía, lo que pasa es que no había la accesibilidad inmediata al proceso y cuando se hacía la intervención en el proceso era porque la situación estaba era grave como para llamar a los papas y decirles que tenían que llevarlo al psicólogo; dentro del sistema era muy difícil, era mucho más difícil hablar con ese papa” (DMEE3)

“vemos que estamos regalando pantallas, y si algo vemos nosotros que ayuda al desarrollo es el movimiento, y si eso lo estamos dando a tempranas edades y no estamos regulando para que la red sináptica haga una, digamos una emisión de neurotransmisores de

tiempo o que dure mucho más tiempo, entonces es como un predictivo a todo esto que estamos viendo, pero evidentemente yo pienso que estamos ante un proceso muy importante, ya que el cerebro está adaptándose a la cantidad de estímulos, nunca en la historia de la vida habíamos tenido una estimulación tan grande y creo que estamos evolucionando respecto a eso, no sabemos si es para bien o para mal, pero sabemos que sí ,evidentemente seguimos con el mismo ritmo, si yo sigo dando esta cantidad de pantallas lumínicas y yo llego a un aula de clases donde no utilizo nada de eso, pues es lógico que el niño se fatiga y la permanencia en todas las funciones que se tienen que lograr que están siempre inhibidas, entonces siempre van a estar con ese niño mucho más activo” (DMEE3)

“si hay una predisposición en todo lo que está relacionado con el sistema de crianza si, esta juventud de ahora es un poco más permisiva en su rol de padres y hace que haya mayor estabilidad en la función ejecutiva, que es la capacidad que tengo yo para poder tener esos episodios de respeto de secuencia y organización, vemos que la educación no ha cambiado, pero los papas si han cambiado” (DMEE3)

“estamos viendo sobre diagnósticos, que le están dando fármacos a un niño sin alguna condición, porque la característica genotípica es la característica dentro del trastorno, dentro del espectro, pero cuando hacemos esa modificación conductual, la conducta desaparece y decimos no es que el niño tiene TDH, es que el medio y el ambiente lo llevo a eso, pero eso apenas se está trabajando y se está descubriendo. Tenemos estudiantes que no es que tengan TDH o autismo, pero su característica es así, no sabemos que está provocando eso, pero está pasando, y eso es lo que está generando un sobre diagnóstico, porque cuando va y lo lleva al control clínico dice la conducta es, cuando lo empieza a intervenir cuando le empieza a dar fármacos eso baja, y le dice a los papas, aquí está la pantalla, aquí están los estímulos. Para un niño es necesario aburrirse, por eso necesitamos que los niños se aburran un poquito más para poder lograr más” (DMEE3)

Los docentes del estudio, señalan que se deben sensibilizar los docentes de este nivel educativo para la atención de la diversidad, porque hay un aumento de estudiantes en las aulas regulares con NEE. En primer lugar, porque las leyes así lo estipulan. La UNESCO ha establecido una ruta para la educación inclusiva actualmente a partir de la cumbre de Incheon (2016), desde la cual Venezuela ha tomado parte de sus preceptos y ha incorporado dentro de su ámbito educativo, varios elementos para involucrar en aulas comunes a todos los estudiantes, con las limitaciones y desacuerdos que hemos presentado en este estudio.

Esta incorporación ha despertado y movilizado grupos de docentes sensibilizados, que promueven la educación inclusiva y exigen la transformación completa del sistema, para la inclusión real de todos. Esto incide en que existan más profesionales especializados en el área, para detectar tempranamente e intervenir en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estos estudiantes, pero menos docentes formados a nivel general para trabajar la diversidad en el aula, debido a lo que ya se ha planteado sobre la formación docente de manera parcializada.

De igual forma, enfatiza que, el acceso temprano a la tecnología, los cambios en los estilos de crianza de los niños, y el aumento de sobre diagnósticos, han llevado a la mesa de diálogo educativo, este tópico tan importante dentro del sistema educativo actual. Con relación a la tecnología, en un informe emanado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Rizzoli et al. (2022) señala que

El mal uso de la tecnología puede impactar negativamente en diversas áreas el desarrollo, por ejemplo, el lenguaje, el afecto, la socialización o el aprendizaje; sin embargo, bien utilizada también puede tener efectos positivos como favorecer procesos de aprendizaje y educación y formar vínculos más cercanos con personas que se encuentran lejos. (p.13)

Debido a esta situación, el informante señala que han aumentado los casos de alumnos que requieren un mayor foco de atención en el aula, y aunque este informe está basado en el análisis de la primera infancia, esto repercute en el desarrollo a posteriori del estudiante, si no se cambian las condiciones en las que se encuentra. Dicho planteamiento puede entrelazarse con los estilos de crianza actual, otro de los aspectos que se nombran, en el cual muchos padres dan a sus hijos desde edades tempranas recursos tecnológicos sin supervisión. Aunque, como el mismo entrevistado señaló, son estudios que se están realizando actualmente, se identifican algunas coincidencias con estos planteamientos en este informe de la OEI, donde Marín y Gallardo (2022) explican que la familia es el primer ente socializador del niño y debe participar como mediador ante la era digital en la que están inmersos en la actualidad, asumiendo un rol activo y no permisivo que afecte su desarrollo cognitivo.

Código: Desarrollar inteligencia emocional

“debe tener un manejo de las emociones en todos los sentidos porque sabemos que sin eso no podemos ayudar a otras personas, la situación confusa que vive el docente actual hasta contra eso debe volverse un docente psicólogo, padre, aflojar el humanismo en todos los sentidos si tenemos todas estas características dentro de un docente se va a lograr” (DMEE1)

Esta competencia, la refleja como necesario un docente y se considera importante dentro de los constructos estudiados. Calandri et al. (2025) explica que si el docente es capaz de reconocer sus emociones y las de los demás, conoce como regular y controlar su estado emocional y aplica estas herramientas en sus relaciones sociales en las aulas de contextos diversos, él puede tener éxito en la enseñanza en ese entorno. Por ende, es necesario que el docente consolide esta competencia dentro de su quehacer docente.

Goleman (2022) es quien desarrolla la teoría de la inteligencia emocional, y su conceptualización coincide con lo que Gardner (1999) denomina inteligencia interpersonal e intrapersonal. Sin embargo, este último aclara que

cuando Goleman habla de la inteligencia emocional como si comportara un conjunto de conductas “recomendadas” -empatía, consideración, actuar en pro de la familia o de la comunidad- se sale del ámbito de la inteligencia, en un sentido estrictamente académico, y se adentra en la esfera de los valores y de la política social. (p. 55)

Dentro de las aulas inclusivas se presentan desafíos pedagógicos, sociales y emocionales, que ameritan habilidades para manejar conflictos, gestionar emociones, y favorecer el bienestar colectivo. Por ende, el docente requiere tener un conjunto de habilidades que le den la capacidad de percibir sus emociones y las de los demás de forma precisa, conectar con ellas y poder gestionarlas (Goleman, 2022)

Código: Flexibilización del currículo

“La inclusión es para los estudiantes que de verdad tengan un potencial, unas habilidades cognitivas para procesar toda la información de los contenidos programados que tiene media general, sin embargo, debe existir un perfil del docente en lo que es la flexibilización de ese mismo contenido o de otro, además de las actualizaciones que se pueden dar, por ejemplo dentro el espectro hay estudiantes que tiene un sistema cognitivo por arriba de la media, ponerse en el lugar de la otra persona, mirarlo y comprenderlo. Dentro el perfil también sería conocer la adaptación cognitiva de manera que pueda profundizar, conocer el contexto real del estudiante” (DMEE1)

En primer lugar, este docente puntualiza que la inclusión es solo para el estudiante que tenga potencial para estar en las aulas de educación media general, por lo que a pesar de que sugiere que el currículo sea flexible, difiere de lo que emana la UNESCO (2020) sobre la incorporación de todos los estudiantes en un espacio común. A razón, de que el docente de este nivel, no está preparado para manejar las situaciones pedagógicas que se derivan de la

atención de un alumnado diverso. De manera que, se refuerza el constructo que la educación inclusiva desde la etapa de formación del docente, también debe ser para todos los educadores, no solo para un grupo de personas que se inclinen a estudiar o especializarse en el área.

La UNICEF (2014d) plantea que para ello, se requiere movilizar los modelos de formación de uno separado, en el cual los contenidos sobre esta temática se conocen en unidades curriculares individuales y opcionales, que no son obligatorios para la formación de todos los profesores, a un modelo integral o transversal, que esté presente durante toda la formación inicial del docente y en el ejercicio de su práctica, que lo ayude a consolidar valores y actitudes inclusivas en el aula.

De esta manera, puede trabajar con la flexibilización del currículo, dando apertura a varias estrategias, recursos y dinámicas que les permitan a todos los estudiantes acceder al aprendizaje.

Código: Generar una actitud proactiva ante la falta de formación

“los profesores tenemos la capacidad de experimentar, me refiero a probar que es lo bueno y que es lo malo y no quedarme atado de manos porque no estudie eso, que es un gran error que estamos cometiendo hoy en día. Entonces, no es que yo no estudie educación especial, es que no hay una materia o digamos una formación que diga que tú eres profesor en necesidades educativas especiales. No lo hay, no lo van a conseguir, puedes por ejemplo tener especialidades en autismo, pero todas están separadas, son muy grandes, y por decirte de las simples porque hay niños con diferentes síndromes y todo eso pertenece a las personas con necesidades educativas especiales, entonces yo considero que el docente tiene que observar y hacer como esas comprobaciones esos experimentos, y por ejemplo siempre que voy a una conferencia me preguntan cómo experimento con un niño, no te estoy mandando a que hagas transfusiones de sangre te estoy diciendo que pruebes que si realmente tienes la posibilidad de probar un terreno diferente lo hagas, porque siempre como especialista en tu materia tienes la posibilidad de hacer tu modificación, lo comprendes porque es tu materia, entonces para mí eso es lo que se debería hacer. ¿Qué se esté haciendo? Lo dudo. Que algunos profesores modifican algo, si puede ser que algunos profesores empíricamente lo estén haciendo y apostamos por ello porque esa es la idea que los profesores tengan la capacidad de ir buscando alternativas para esto que, cada vez, nos arroja mucho” (DMEE3)

Desde este punto de vista, el docente entrevistado afirma que el docente de media general, debe gestionar experiencias de aprendizaje desde lo que sabe y responsabilizarse por consolidar sus competencias personales y profesionales en el ejercicio de su profesión docente. Partiendo de lo enunciado por Perrenoud (2004), el docente requiere autogestionar sus recursos, reflexionar sobre su práctica, y adaptarse al cambio para avanzar en el desarrollo de su profesión.

Todas estas competencias serán explicadas con mayor detalle a continuación.

Categorías emergentes II

Dimensión: Coincidencias con lo expresado en el perfil profesional del docente en la educación inclusiva, de la AEDEANEE (2012)

Figura 15

Coincidencias con lo expresado en el perfil profesional del docente en la educación inclusiva, de la AEDEANEE (2012)



En función de los enunciados previos, que se refleja en las citas textuales extraídas de la entrevista a cada uno de los docentes DMEE, se visualizan puntos de encuentro con las competencias descritas en el perfil estudiado.

Subdimensión: Valorar en positivo la diversidad del alumnado

Inicialmente, al revisar los indicadores del **primer valor denominado, valorar en positivo la diversidad del alumnado**, varios de los códigos identificados se pueden agrupar alrededor de la **competencia: concepciones sobre la educación inclusiva**. Estos códigos son:

- Comprometerse a generar un proceso educativo realmente inclusivo: este código identificado se vincula con las actitudes necesarias en un docente inclusivo en la competencia planteada. El perfil, dice que la educación se basa en creer en la igualdad, en los derechos humanos y en la democracia para todos los estudiantes, así como de una reforma social, que lleve a una educación de calidad. Pero, recalca que solo el hecho del acceso de los estudiantes a las aulas de educación regular, no garantiza este hecho. Es necesario la participación activa del estudiante en el proceso. Por ello, los profesores entrevistados, según lo descrito anteriormente, coinciden con este punto del perfil estudiado, por lo que es algo necesario y urgente que se desarrolle en los docentes de la educación media general, del contexto estudiado.
- Diferenciar el proceso de integración y de inclusión: esta subcategoría se relaciona con el indicador dentro del conocimiento que requiere un profesional inclusivo. El mismo dice manejar “los conceptos y principios teóricos y prácticos que estructuran la educación inclusiva en contextos globales y locales”. Los profesores entrevistados hacen énfasis en este aspecto, porque hay muchos elementos de la educación inclusiva que no conocen los docentes adscritos a las aulas regulares, tal como se ha expresado durante todos los resultados del estudio.
- Manifestar sensibilidad hacia la diversidad de estudiantes y desarrollar empatía hacia procesos inclusivos: ambos elementos se relacionan con parte de las habilidades descritas en el perfil para esta competencia. Se ubica exactamente en el indicador “mostrar la empatía suficiente con las diversas necesidades de los estudiantes”. A juicio de los informantes, la sensibilidad del docente hacia procesos inclusivos es clave para el logro de la educación inclusiva, y la empatía con la condición del estudiante, permite abordar las formas de aprendizaje desde diferentes enfoques.

Dentro de este escenario, se pueden vincular otros códigos con la **competencia: el punto de vista del docente ante las diferencias de los estudiantes**

- Integrar valores inclusivos en la práctica docente: este código se relaciona con los indicadores “es normal ser diferente”, y “la diversidad de los estudiantes debe respetarse, valorarse y comprenderse como un recurso que amplía las oportunidades de aprendizaje y añade un valor a los centros de enseñanza, a las comunidades locales y a la sociedad”. Todo esto corresponde con las actitudes o comportamientos necesarios en el docente para la inclusión, descrito desde esta competencia.
- Identificar y diferenciar las habilidades, potencialidades y necesidades de cada estudiante. Los docentes que reflejan en su discurso este código, coinciden en que es necesario tener conocimiento e “información esencial sobre la diversidad del alumnado (necesidades de apoyo, cultura, lengua, procedencia socioeconómica, etc.)”, lo cual se ha descrito también por los docentes DEMG, los cuales señalan que necesitan conocer y formarse en esta área.
- Comprender la neurodiversidad de estudiantes presentes en el aula: este código corresponde con las habilidades, las cuales son “identificar la manera más apropiada de responder a la diversidad en todas las situaciones”. Desde este punto de vista, en las citas se detecta, desde la percepción de los entrevistados, que los docentes de media general necesitan conocer y reconocer la diferencia en el otro, y entender que cada estudiante, con o sin condición, tiene una forma única y diferente de aprender.

Subdimensión: Apoyar a todo el alumnado

Seguidamente, para **el valor: apoyar a todo el alumnado**, también son revelados algunos códigos del discurso analizado, que se pueden agrupar alrededor de las dos competencias que se involucran en este valor. Para la primera **competencia: promover el aprendizaje práctico, social y emocional de todos los estudiantes**, se vislumbra el siguiente código:

- Desarrollar habilidades para comunicarse de diferentes formas con los estudiantes: esta categoría se relaciona con el indicador “ser un comunicador verbal y no verbal efectivo, que pueda responder a las diferentes necesidades comunicativas de los estudiantes, padres y otros profesionales”. Lo señalan como una habilidad necesaria en el docente, porque el entorno educativo inclusivo, en muchas ocasiones le demanda comunicarse de manera diferente e ir más allá de lo que conoce, como la utilización del lenguaje de señas, braille, interpretar silencios o el lenguaje no verbal de algunos estudiantes.

Para proseguir con la siguiente **competencia: enfoques metodológicos eficientes en clases heterogéneas**

- Manejar la heterogeneidad del grupo para planificar sus clases: en este caso, las citas que se agrupan en esta categoría permiten identificar que las actitudes necesarias en un docente que coinciden con el perfil, son: los profesores eficientes lo son para todo el alumnado y los docentes asumen la responsabilidad de facilitar el aprendizaje de todos los estudiantes en el aula. En ambos casos, los docentes coinciden con estos indicadores, porque los grupos no son homogéneos, y para atender la diversidad, requiere gestionar cambios en su accionar docente para lograrlo.
- Conocer las características individuales de los estudiantes: los docentes especialistas de la modalidad de la educación especial, señalan que los profesores de aula regular ameritan manejar “conocimiento teórico sobre los procesos de aprendizaje, además de modelos de docencia que apoyen tales procesos” enfocados a la atención de las NEE en sus aulas.
- Flexibilización del currículo: a juicio de los informantes, también se consideran como habilidades clave, “señalar problemas relativos a la diversidad en los procesos de elaboración del currículo” y “diferenciar los métodos, contenidos y resultados del aprendizaje”, las cuales se involucran en este código. Para lograr dichas habilidades, desde el discurso de los docentes se rescata la idea de la modificación de objetivos, contenidos y evaluaciones, así como la diversificación de las estrategias usadas en el aula.

Subdimensión: Trabajo en equipo

Como siguiente valor, se expone al **trabajo en equipo**. De este valor, los docentes se abocan a la **competencia: trabajo con la familia**.

- Lograr una comunicación efectiva con la familia de los estudiantes con NEE: los profesores entrevistados coinciden en que los procesos de enseñanza y aprendizaje para la educación inclusiva de estos estudiantes, se deben trabajar vinculados con la familia, considerándose como una habilidad importante a desarrollar en los docentes.

Subdimensión: Desarrollo profesional y personal

Conforme a lo planteado, el último valor que describe el perfil, se llama **desarrollo profesional y personal**, desde la competencia: **formación inicial docente como base para el aprendizaje y desarrollo profesional**, señala que todos estos constructos deben

fundamentarse en un docente desde la formación inicial. Sin embargo, para contrarrestar los escasos elementos contruidos hacia la inclusión en esa etapa formativa del docente, señalan que el mismo debe generar una actitud proactiva ante la falta de formación, así como superar la limitación económica que le impide ofrecer una educación de calidad.

- Generar una actitud proactiva ante la falta de formación y superar la limitación económica que le impide ofrecer una educación de calidad: ambos códigos se vinculan con la actitud “los profesores son responsables de su desarrollo profesional constante”. Por lo que en ellos reside la responsabilidad de buscar alternativas de formación ante la ausencia del mismo. En este escenario, también se enfatiza, desde el perfil, “un profesor no puede ser un experto en todas las cuestiones relacionadas con la educación inclusiva. Un conocimiento básico es imprescindible para los profesores que empiezan en la educación inclusiva, pero un aprendizaje continuo es esencial”, por lo que autoformarse le ayudara abordar las situaciones que se presenten en el aula.

Dentro de los aportes dados por los docentes, se identifica un nuevo constructo que no lo aborda el perfil estudiado, porque forma parte de las competencias básicas del docente en cualquier ámbito educativo, pero los entrevistados enfatizan que es algo necesario para abordar desde el contexto estudiado al docente para lograr la educación inclusiva. Hacen énfasis **en ser humanista** como parte de la vocación docente, así como trabajar en el **rescate de la ética** de la profesión docente en el país (Perdomo, 2020). También señalan que necesitan **superar barreras personales** para el logro de la educación inclusiva enfocadas a la ausencia de formación docente, una actitud negativa hacia la inclusión y falta de empatía.

Otro de los constructos que no se visualiza en el perfil, se relaciona con el **desarrollo personal**, específicamente, ellos mencionan que es necesario que el docente maneje herramientas para el **desarrollo de la inteligencia emocional**. Desde el punto de vista académico, un docente que gestione las emociones que emergen desde su ser en las dinámicas áulicas, contribuye al desarrollo de un ambiente óptimo de aprendizaje, porque también ayuda al desarrollo de la misma en sus estudiantes. Sin embargo, como en la realidad, los docentes, manifiestan frustración e inseguridades al trabajar con los estudiantes con NEE, esta competencia es poco manejada en los DMEG entrevistados, y los informantes DMEE desde su experiencia, señalan que es importante vincularla dentro de las competencias necesarias en un docente para la inclusión.

La inteligencia emocional está descrita y explicada por Goleman (2022). De igual forma, las subcategorías sobre el humanismo y la ética de la profesión docente, están desarrolladas

por Perdomo (2020) en Venezuela. En el término de esta investigación, estos aspectos que emergen como nuevos en el estudio, serán desarrollados y contextualizados a los objetivos de la investigación, en el modelo de competencias que surge.

www.bdigital.ula.ve

Subcategoría: Aportes que emergen desde la postura de los docentes DEU

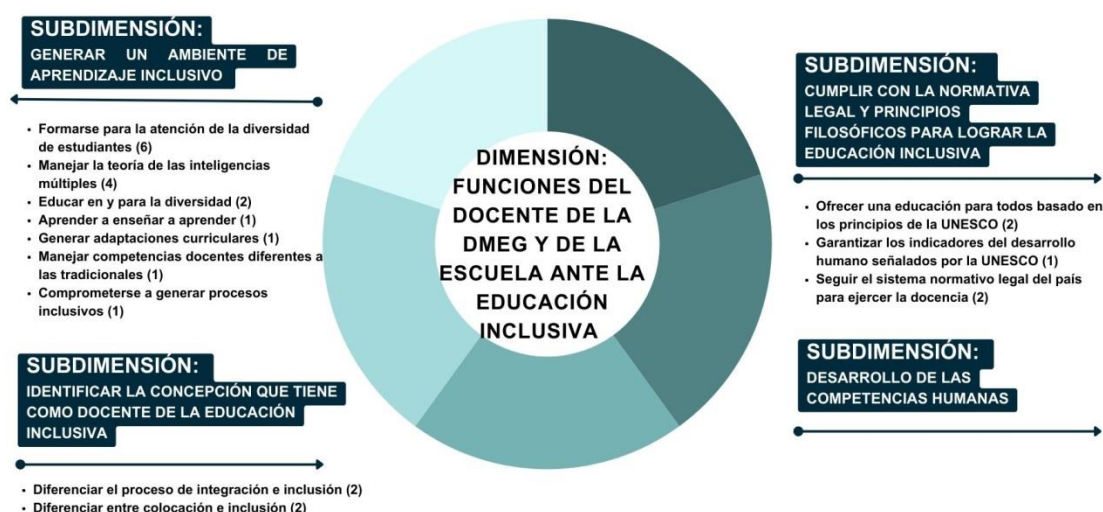
Los códigos que emergen de las entrevistas grabadas a los tres docentes DEU, tomados como informantes clave en esta parte de la investigación, se agrupan alrededor de cuatro categorías clave: función del docente ante la educación inclusiva, retos del docente ante la educación inclusiva, barreras para el logro de la educación inclusiva y competencias docentes, denominadas Categorías Emergentes I.

A partir de la lectura y análisis de cada una de esas categorías y subcategorías, se han detectado, al igual que la subdimensión anterior, puntos de coincidencia con las competencias para la educación inclusiva que se expresan en el perfil de la AEDEANEE (2012), a las cuales se han llamado Categorías Emergentes II. En atención a lo expuesto, primero se explica lo que significa cada una de estas subcategorías con los códigos que tienen inmersos, y luego se detalla cómo se enlaza con las competencias, siguiendo un análisis en partes para luego ir a una general. El proceso de análisis fue recursivo, ya que se regresaba a los datos originales de la entrevista transcrita para verificar y modificar los códigos asignados inicialmente.

Dimensión: Funciones del docente de la DMEG y de la escuela ante la educación inclusiva

Figura 16

Funciones del docente de la DMEG y de la escuela ante la educación inclusiva (DEU)



Subdimensión: Generar un ambiente de aprendizaje inclusivo

“Entonces, cuando tú dices cuál es la función del docente en la escuela ante la educación inclusiva, tiene que desarrollar competencias totalmente diferentes para el formarse,

para enseñar algo a personas que son diferentes. Nosotros, por ejemplo, aquí en la institución trabajamos con las propuestas de Gardner que son las inteligencias múltiples, entonces eso supone que si un niño con una discapacidad tiene siete opciones para que ese concepto se le acerque a él, entonces por eso tenemos que aprender a enseñar a que el otro aprenda, no son palabras diferentes, son acciones y competencias del docente diferentes, para acercarse a la persona” (DEU1).

“Dentro de la formación debería haber talleres, conversatorios, de manera que el docente de educación media pueda trabajar mediante esas herramientas pedagógicas para que exista una verdadera inclusión, así como usar las adaptaciones curriculares, ya que no se trata de planificar doble, sino planificar y adaptar esos contenidos de acuerdo al estudiante y su condición. Lo que pasa es que no están preparados, entonces allí hay que hacer una revisión curricular profunda, adecuarlos y actualizarlos para poder que exista la inclusión (DEU2).

Según las apreciaciones de los profesores universitarios entrevistados, una de las funciones de los docentes de educación media para la atención de las NEE, se enfoca en la generación de un ambiente de aprendizaje inclusivo. Se nombra así esta categoría porque en estos espacios educativos, se da la interacción entre la heterogeneidad del estudiante con los métodos, estrategias, materiales y recursos que utilice el profesor. En atención a lo expuesto, el informante DEU1, puntualiza que el docente de DEMG requiere aprender inicialmente como enseñar en aulas con diversidad de alumnado. Desde este punto de vista, todos estos elementos están explícitos en los lineamientos emanados por la UNICEF (2014d) y en diferentes estudios sobre inteligencias múltiples, estilos y ritmos de aprendizaje. Es considerado como un reto por los docentes DMEE, al generar la categoría “planificar y organizar un ambiente de aprendizaje inclusivo para la diversidad”.

Específicamente, el docente señala que el foco de atención está en conocer cómo enseñar a aprender a esos estudiantes, para que así puedan construir su conocimiento, a partir del ritmo y estilo de aprendizaje que tengan, así como sus necesidades, para que aprendan por sí mismo de manera autónoma. Por ende, el proceso pedagógico debe estar centrado en el estudiante. Pujólas (2002) menciona que de esta manera se puede ayudar a que el estudiante autorregule el aprendizaje.

De igual forma, expresa que las inteligencias múltiples de Gardner (1995), son esenciales en estos espacios, por lo que ayudan a desarrollar dinámicas significativas que valoren la heterogeneidad del alumnado y la manera como cada uno aprende. En virtud de ello, se requiere que el docente esté involucrado en un proceso de sensibilización y empatía hacia la

diversidad que presentan los estudiantes, con la finalidad de lograr esa intervención pedagógica en el aula de clases. De tal manera que se pueda comprender cómo aprende un alumno en el aula y con base en ello orientarle e impulsarle hacia el logro de metas que supongan la superación de las limitaciones, en lo que sea posible.

Por otro lado, el informante DEU2, se centra específicamente en la formación del docente, como un paso importante para la atención educativa de los estudiantes que presentan una condición y todos aquellos que están presentes en el aula, pues permite transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje con relación a los requerimientos que necesitan. De este modo, el docente debe estar abierto a entender una realidad estudiantil que muchas veces es evadida por los profesores y que no se le presta la debida atención.

Por consiguiente, se necesitan manejar competencias docentes diferentes a las tradicionales, manejar la teoría de las inteligencias múltiples, aprender a enseñar a que el otro aprenda, así como formarse para la atención de la diversidad de estudiantes.

Subdimensión: Cumplir con la normativa legal y principios filosóficos para lograr la educación inclusiva

“Las funciones que debería tener ese docente de media, recordemos que nuestra educación es una educación que tiene que regirse bajo los mismos principios de la UNESCO, es una educación que debería ser de todos, por ende la funciones de ese docente deben estar contempladas primero y deben responder a esas connotaciones que hay desde la UNESCO y sobre todo a la especificidad del contexto de cada país, entonces nosotros tenemos nuestra carta magna, tenemos un reglamento aunque eso nunca se ha actualizado del ejercicio de la profesión docente, y tenemos un perfil profesional cada uno de acuerdo a la función que ejerza dentro del sistema educativo venezolano” (DEU3)

“un docente debe ser creativo debe ejercer funciones de gerente, de mediador y de facilitador del aprendizaje, debe adecuar su proceso de enseñanza al contexto específico donde está dando clase y así, o sea, él no puede cambiar las funciones, porque las funciones están contempladas dentro de la normativa, lo que está fallando aquí es hacer vida de los principios filosóficos, éticos, morales del propio ejercicio de la profesión docente (DEU3)

“por ende el docente se adhiere a unos funciones donde piensa que su desempeño va al desarrollo de las competencias dentro del propio desarrollo humano para la propia vida humana y el desempeño humano dentro de la sociedad, pero desde ese enfoque y desde esa mirada holística del ser, con los diferentes componentes que lo acompañan: el biológico, el

lógico, el psicológico, el social, el educativo, el espiritual, el familiar, todos esos componentes que acompañan su propia condición humana y viendo las necesidades que presente como compensarlas a través de ese desarrollo humano, esas competencias humanas, para estar dentro de la sociedad y poderse sentir vivo y pleno, no solamente en situación de derecho sino en situación que él puede aportar algo y convertirse en alguien a través de la educación, entonces es un poquito revisar, donde estamos, como lo concibe el mismo docente de educación secundaria, porque si tú le preguntas, quizás hasta él desconoce hasta sus propias funciones, quizás solo ve sus funciones de gerente en el aula donde él está para transmitir conocimiento en una unidad curricular específica, y no lo ve como un todo, donde todos están involucrados, todos tienen la responsabilidad de formar esos seres humanos para, y hay viene los principios de la educación el cual están inmersos entonces, este cambio de estas funciones se pueden generar repensando como dice Moran en esa educación del futuro, pero ese futuro es inmediato, viendo nuestras propias incertidumbres y desaciertos, como convertir esto en unas acciones tangibles que puedan pensar en esa educación de todo y para todos, entonces eso hay que revisarlos”. (DEU3)

La docente se enfoca en describir a un profesional que sea innovador en el proceso de aprendizaje que genera en el aula, que logre la mediación de los contenidos, con características de líder positivo, que guíe su accionar diario a través de los principios éticos de la profesión docente. Desde este punto de vista, la cita textual de la informante DEU3, refleja que, la función del docente ya está estipulada a nivel legal, y es la misma para todos los profesionales de la educación en el país, pero él, debe revisar como concibe ese proceso, detenerse a observar si esos preceptos están internalizados en su labor docente, a partir de la realidad que vive. El Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (2000) establece una serie de deberes que tiene el docente para ejercer la profesión en el país, y son las competencias específicas que debe tener un docente desde lo establecido por Perrenoud (2004) en el contexto donde está inmersa la investigación.

Subdimensión: Identificar la concepción que tiene como docente de la educación inclusiva

“Lo más importante es tener en cuenta que es inclusión, ya que, es una definición que parece un juego de palabras, pero la realidad es una serie de conceptos que nos lleva a una intervención pedagógica muy específica. Voy a decir primero que es integración porque esa era la gran polémica y viene de los años 60 y se hizo como muy general a partir de la problemática de los Estados Unidos que recibían grupos multirraciales que no dominaban el inglés. Entonces

hubo películas en la que los niños hispanohablantes funcionaban muy mal en el desarrollo de los exámenes, específicamente en lo que tenía que ver con números porque no entendían la pregunta que los llevaba a la respuesta acertada de ese ejercicio. Una docente descubrió que si esos niños eran preguntados sobre ese mismo tema, pero en su idioma natal podían ser mejores que los locales, pero que era lo que realmente se estaba haciendo con ellos, en el mismo espacio físico y con los mismos instrumentos, o sea como las tablas, los formularios, todos iban a tener acceso a la misma situación, pero cada quien se iba a beneficiar de ellas a partir de sus competencias, que cuál es su competencia, su lengua materna más no la lengua extranjera, no es cuánto tiempo interno necesitas, es que no tenías ciertas competencias internas para acercarte al grupo. Entonces empiezan a revisar el concepto de integración que era compartir en el mismo espacio, con las mismas herramientas, mismos docentes al mismo tiempo para beneficiarse de acuerdo a su potencial, entonces sale la señora inclusión, y se supone que todos van a estar en la misma aula con el mismo docente, para aprender a enseñar y enseñar a aprender. Entonces no es que el niño o el adolescente se va a acercar al conocimiento, sino que nosotros vamos a acercar el conocimiento a él, por eso es que nosotros como docentes tenemos que aprender a enseñar, a que otros aprendan, no es un juego de palabras son acciones totalmente diferentes.” (DEU1).

Esta categoría permite consolidar la importancia de tener una concepción correcta de lo que significa educación inclusiva. En este orden de ideas, la primera informante señala que es relevante que los docentes conozcan la diferencia entre la integración y la inclusión, porque las acciones que se hacen en cada proceso son distintas. Desde la integración, DEU1 señala que los estudiantes están en el mismo espacio, con los mismos recursos y docente, pero no todos, acceden al aprendizaje, porque no se modifica el entorno, solo se aspira que el estudiante se adapte a él. Se diferencia del proceso de inclusión, donde están de igual forma, en un espacio común, con los mismos recursos y docente, pero se generan dinámicas que ayudan a que el estudiante pueda aprender desde las capacidades que tiene, acercando el conocimiento a sus posibilidades, enfatizando la importancia de que el docente en este ámbito inclusivo logre “aprender a enseñar a que otros aprendan”.

Estas diferencias están sustentadas en aportes de varios autores (Echeita y Ainscow, 2015; Salas y Moreno, 2020; UNICEF, 2014a). Específicamente, la confusión entre estos términos está estipulada por la UNESCO (2020a), como una de las causas para que no se logre la educación inclusiva. Por esta razón, es importante que los docentes de la educación media general conozcan y manejen la definición correcta de la misma. Para ello es necesario

que dentro de las mismas políticas educativas en el país, se aclare el término y se establezca su uso correcto.

“Si los docentes pensasen que ellos están dados para generar el proceso de educación, entonces como conciben ellos mismos la educación, la educación la concebimos como un principio, como un fin, como una adherencia social que necesitamos para, entonces el educador tiene que revisar primero dentro de sus propias funciones como está concibiendo la educación, cuál es el concepto que lleva de educación, ok, está viendo la educación como un objeto de o como un principio o un fin de, entonces aquí, sus funciones tienen que ser muy intrínsecas y no pueden ser expuestas, por lo que reúne al docente y a todos los docentes, es el ser docente, y su vocación para educar en, que nosotros llamamos educar en y para la diversidad, la inclusión y el desarrollo humano” (DEU3)

“no hay una apertura para la inclusión, sino para la colocación, porque el mismo concepto de inclusión que se ha tomado del ámbito educativo que habla de educación especial está errado, porque como principio filosófico es pensar en todos y para todos en condición de derecho, de equidad, de justicia, y todos esos derechos que están contemplados dentro del propio proceso de la propia educación, entonces hay que revisar eso y nuestro sistema educativo todavía se ha quedado en un proceso normativo de colocación y masificación y allí es donde ha venido el problema, entonces hay que revisar realmente que es inclusión, como un eje de la educación de todos, que es lo que estamos llamando nosotros cuando decimos que estamos educando en y para la diversidad, y el desarrollo humano, si pensáramos realmente que nuestras funciones es garantizar que se hagan vida esos indicadores de desarrollo que habla la UNESCO, conseguir la calidad de vida durante el todo un proceso continuo donde la educación está allí presente” (DEU3)

Por otro lado, la docente DEU3 hace énfasis, en primer lugar, en lo importante que es para el docente conocer, manejar y dominar, el concepto de educación en sí misma, antes de llamarla inclusiva. Él debe tener claro que es ser docente, y puntualizar si su vocación está encaminada a ejercerla, como realmente lo contempla la ética de la docencia. A partir de allí, si considera que el docente debe diferenciar lo que es el proceso de inclusión y el de integración, al cual llama colocación. Enfatiza la idea, que es el propio sistema educativo que maneja esta concepción erróneamente, al masificar la inscripción de estudiantes diversos en aulas comunes, sin transformar el sistema, ni formar docentes para la atención de estudiantes con NEE (Carmona y Rodríguez, 2017), y en general, para atender al ser humano diverso (Perdomo, 2020).

Desde estos aportes, se concibe que se debe revisar la concepción que maneja el profesional educativo sobre los aspectos nombrados, porque al no tener claro estos conceptos, no logra involucrarse realmente en la educación inclusiva.

Subdimensión: Desarrollo de las competencias humanas

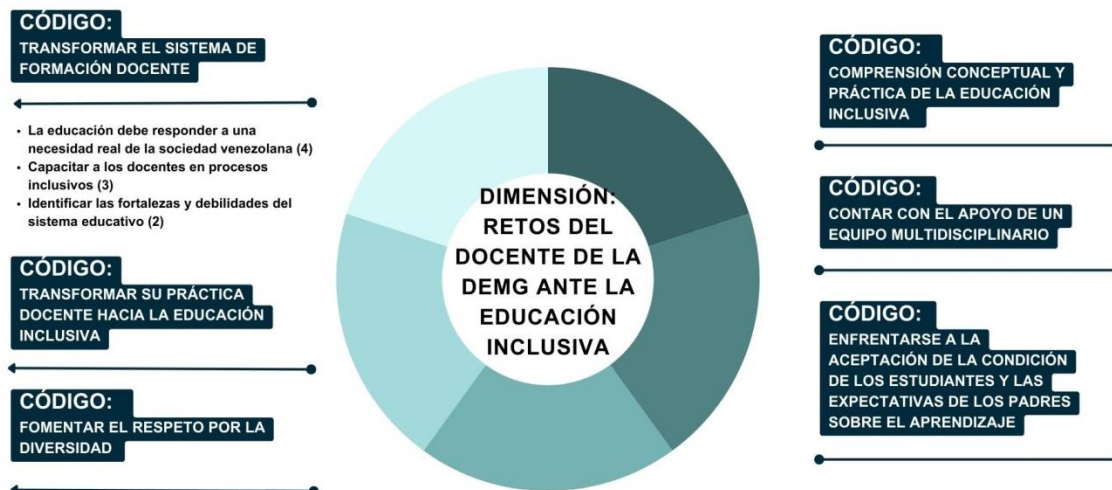
“el docente se adhiere a unos funciones donde piensa que su desempeño va al desarrollo de las competencias dentro del propio desarrollo humano para la propia vida humana y el desempeño humano dentro de la sociedad, pero desde ese enfoque y desde esa mirada holística del ser, con los diferentes componentes que lo acompañan: el biológico, el lógico, el psicológico, el social, el educativo, el espiritual, el familiar, todos esos componentes que acompañan su propia condición humana y viendo las necesidades que presente como compensarlas a través de ese desarrollo humano, esas competencias humanas, para estar dentro de la sociedad y poderse sentir vivo y pleno, no solamente en situación de derecho sino en situación que él puede aportar algo y convertirse en alguien a través de la educación” (DEU3)

Desde este punto de vista, la experiencia de esta informante apunta a señalar que es necesario que el docente valore la condición humana del estudiante, porque de esa manera puede valorar toda la diversidad que tiene en el aula. Perdomo (2022) considera que el docente debe tener esa capacidad de educar valorando las competencias humanas, porque de esa manera puede contribuir al desarrollo del individuo desde sus capacidades individuales.

Dimensión: Retos del docente de la DEMG ante la educación inclusiva

Figura 17

Retos del docente de la DEMG ante la educación inclusiva (DEU)



Código: Transformar el sistema de formación docente

“cuando convertimos el conocimiento y queremos convertir el conocimiento y la transformación a través de la ideología del propio conocimiento, por ende entramos en la concepción errada y en las incertidumbres que se dan en el proceso de educar. Allí es donde tenemos quizás el mayor reto, de que la educación no se vea como un fin o principio que responda a una agenda política y social de un momento, sino que responda a los principios con la cual se concibe la educación de un todo y de una sociedad, de en este momento la sociedad venezolana, o sea nuestro reto es, yo les digo a mis estudiantes de la maestría sobre todo los de diversidad y los de pregrado, yo les digo que aquí hay que quitarse la cabeza, hay que quitar la cabeza de este nuevo docente que necesitamos, donde hay que quitar los errores de la cognición que vienen mal concebidos dentro de lo propio que es la concepción del propio ser humano diverso, en él está la situación de vulnerabilidad o de atención prioritaria que es de las personas con situación de discapacidad y aquellos grupos que presentan barreras de aprendizaje y participación mediante la tangibilidad de las NEE, entonces bueno, primero tenemos que mirar cómo vamos a repensar la educación desde el eje de la inclusión, la diversidad y el desarrollo humano, allí es donde viene el reto. Debemos mirarnos primero, que es lo que estamos haciendo y ver lo que realmente acontece en el propio contexto” (DEU3).

“Debemos mirarnos primero, que es lo que estamos haciendo y ver lo que realmente acontece en el propio contexto y eso es lo que estamos tratando de hacer nosotros, hacer ese

aprendizaje situado y de donde ellos miren, inclusive desde un pensamiento crítico se comparen con otros y transformen, porque aquel país está logrando eso, que es lo que nos falta a nosotros, a pesar de que el principal problema es la compensación económica de nuestro trabajo, si no lo que se está haciendo, y lo que sigue haciendo mal. Entonces, hasta que no veamos el error ni transformemos las incertidumbres desde el propio error, entonces no podemos llegar al cambio y lograr que esos retos se hagan tangibles, el reto es, empezar hacer tangibles educar desde ese gran pensamiento que dice la UNESCO, educación de todos, para todos, pero sigue haciéndose intangible por las barreras de los principios ideológicos, políticos, sociales, que han acompañado un programa de una agenda económica de un país, y la educación no debería responder a eso, debería responder a la necesidad real” (DEU3).

Desde estas citas, se infiere que la informante se enfoca en que el cambio para la transformación del sistema de formación y del sistema educativo en su totalidad, debe ir encaminado a una necesidad real de la sociedad, y no a responder a fines políticos. Es necesario revisar como se ve la educación desde la postura de la inclusión y lo humano, para responder al mismo como alguien diverso, con necesidades y particularidades individuales. Para Salazar (2021) los programas de formación inicial del docente en Venezuela, deben modificarse en función de los requerimientos para una educación inclusiva, porque están ausentes los elementos señalados por la UNESCO, lo que implica que se requiere una actualización urgente que se extienda también a la formación dentro del ejercicio de la profesión docente.

La docente entrevistada señala, que es necesario capacitar a los docentes en procesos inclusivos, lo cual reincide su aparición como categoría emergente en el estudio, porque en todos los grupos es nombrada como una competencia central.

A su vez, la docente asoma dos puntos clave del ejercicio de la profesión docente para la inclusión. Uno se enfoca en la limitación económica en la que se encuentran inmersos los docentes en el país, expresado en varios análisis de Ramírez (2024) y Salazar (2021), y la otra, en la búsqueda de experiencias positivas en otros contextos, que ayuden a visualizar, que acciones se han tomado que puedan servir de base para hacer “tangible” la educación para todos en este entorno educativo. El perfil docente para la educación inclusiva, tomado como referente, justamente se plantea a partir de la revisión de las experiencias de varios países que han logrado involucrar estos aspectos a sus sistemas de formación docente.

Código: Transformar su práctica docente hacia la educación inclusiva

“El reto es cambiar la visión, la mentalidad de ese personal docente para poder atender las necesidades básicas de estudiantes con discapacidad, pero para eso se necesita tener áreas específicas que puedan apoyar al docente, también hay que aclarar que la formación empieza por el docente, para poder que se dé una educación inclusiva tiene que empezar por el jefe de aula, eso se da en poca medida porque se puede ver que son muy pocos los talleres que se dan en los liceos para que el docente tenga las herramientas necesarias para atender a un grupo de estudiantes con discapacidad” (DEU2).

Una de las opiniones de un docente entrevistado destaca que los retos del docente para la atención de las NEE están en el cambio de visión en cuanto a lo que representa tener en el aula de clases a estudiantes con NEE. Esto implica, la posibilidad de formarse de manera adecuada para conocer las capacidades de estos estudiantes, así como las estrategias y actividades idóneas que se pueden desarrollar para ofrecer una atención que satisfaga los requerimientos de lograr un aprendizaje significativo, a pesar de las diferencias que se evidencien. Al referirse a un cambio de visión, quiere decir que el docente de una institución de educación media debe desligarse de pensamiento y actitudes de prejuicios que eviten tener la compasión como apreciación inicial y más bien se permita el crecimiento personal e intelectual de dichos alumnos.

Código: Fomentar el respeto por la diversidad

“falta de cultura, los mismos estudiantes empiezan con las faltas de respeto porque no tienen la capacidad para entender a esos estudiantes que son diferentes a ellos. Cometan el error de decirle, no cambie de institución, búsquele un instituto de educación especial, entonces todo es la visión, el conocimiento, el no saber cómo tratar a ese estudiante y es bravo porque los casos van aumentando año tras año” (DEU2).

Si los docentes reconocen, valoran y aceptan las diferencias de todos los estudiantes, y se enfocan en los principios y valores inclusivos para la atención de la diversidad en el aula, se encamina en uno de los valores desarrollados en el perfil, el respeto, lo que lo lleva a tener una actitud positiva hacia lo diferente. De esta manera, promueve espacios para el desarrollo de la empatía en todo el entorno educativo, que disminuya los prejuicios en el aula y se fomente la inclusión social (UNICEF, 2014a)

Código: Comprensión conceptual y práctica de la educación inclusiva

“¿Conocen los docentes que es inclusión?, entonces cuáles pueden ser las herramientas que utilizan, por eso te preguntaba, quienes son las personas que están en el aula, porque si tienen problemas cognitivos no deberían estar cursando bachillerato, porque razón, porque el retardo mental es una condición que en concepto no llega a la abstracción y todos los conceptos que se manejan en bachillerato suponen cierto nivel de abstracción (...)Howard Gardner habla de estrategias que tiene múltiples inteligencias, para tu acercarte a un concepto desde diferentes formas. Quien se va a meter con la educación inclusiva, tiene que tener a Gardner, tiene que tener el ABC del docente, que asuma la responsabilidad de trabajar con estos (...).” (DEU1).

Esta categoría se enfoca en explicar cómo la concepción de la educación inclusiva, en la práctica de la realidad venezolana, a veces no es factible. Desde este punto de vista, en primer lugar, la informante expresa, y coincide con la primera categoría descrita, que hay que conocer y comprender que es la inclusión, pero también hace mucho énfasis, en que se debe reconocer quienes realmente pueden estar en aulas inclusivas.

Desde esta afirmación, se contradice el principio de la educación inclusiva, en el cual se especifica, que todos los estudiantes deben aprender juntos independientemente de sus diferencias. Sin embargo, como desde el sistema de formación en el país, aún no se maneja el trabajo en aulas diversas utilizando todas las estrategias de enseñanza y aprendizaje señaladas por la UNICEF (2014d), es entendible que no se promueva la vinculación en estos espacios educativos, de estudiantes con situaciones de aprendizajes que no logren ser manejadas por los docentes de aula regular, como las de los estudiantes que menciona la informante, con algún tipo de retardo mental.

Con esta afirmación coinciden, Carmona y Rodríguez (2017) al decir que

Si bien es cierto que podemos encontrar personas con discapacidades altamente resilientes, capaces de desarrollar su máximo potencial humano; también es cierto que existen otras con condiciones altamente complejas (debido a etiologías orgánicas a nivel del sistema nervioso central) que ameritan espacios educativos altamente estructurados y con la participación permanente de profesionales de diversas disciplinas. Tales son las situaciones que presentan las personas con Trastorno del

Espectro Autista (grado III), personas con discapacidad intelectual de mayor compromiso en su integridad cognitiva, o las personas con discapacidad mental. (p. 36)

El MPPE (2017a) indica dicha separación, que aquellos estudiantes con NEE más complejas, seguirán en la modalidad de la educación especial, porque no se les puede negar el derecho a la educación. El desafío en esta situación de dilema, radica en que los docentes logren formarse a futuro para atender la diversidad desde un sistema flexible que valore las diferencias y diseñe situación de aprendizaje que permita que cada estudiante pueda aprender en espacios comunes. Por esta razón, hace mención del trabajo desde las inteligencias múltiples en contextos inclusivos, porque es la teoría central que da cabida a la interacción del estudiante con el aprendizaje a partir de sus habilidades, y no desde sus limitaciones.

No obstante, la vinculación de estudiantes en la institución sujeto de estudio, con las capacidades o no, adecuadas para estar en ese espacio, no está regido por la investigadora. Los 14 estudiantes que se identificaron en el discurso de los docentes informantes DEMG, están inscritos en ese nivel educativo, debido a varias razones. Desde los padres, algunos no aceptan o desconocen la condición de su representado; otros tienen unas expectativas de los estudiantes muy diferentes a las capacidades reales que tienen; y un grupo de ellos, están seguros de que sus hijos tienen la capacidad cognitiva para que estén en ese espacio, por el seguimiento que han tenido de la condición de su hijo desde la educación primaria. Ahora, la institución, ha permitido la inscripción de estos jóvenes, porque el sistema educativo se lo exige, pero no le ofrece recursos idóneos para manejar las situaciones que se presentan. No hay una capacitación ni lineamientos claros para este proceso.

Código: Contar con el apoyo de un equipo multidisciplinario

“Es importante resaltar que a veces inscriben a los estudiantes sin un informe médico, sin eso se está trabajando a ciegas porque uno lo va a atender como un estudiante convencional, de ahí es donde viene que el estudiante trabaja poco que es muy lento que va retrocediendo, por eso es tan importante tener un equipo de trabajo completo con los especialistas” (DEU2).

El informante considera como un reto contar con el apoyo de un equipo multidisciplinario en el nivel de la educación media general, porque en este nivel no hay un mayor seguimiento de los estudiantes por parte de este equipo. Desde las experiencias de los informantes DEMG y desde lo descrito por los especialistas DMEE, este apoyo es limitado. Sin embargo, como la UNICEF y la UNESCO indican que los docentes especialistas deben trabajar

de la mano con los docentes de aulas regulares, estos se consideran un recurso clave para la formación continua de los docentes.

Código: Enfrentarse a la aceptación de la condición de los estudiantes y las expectativas de los padres sobre el aprendizaje

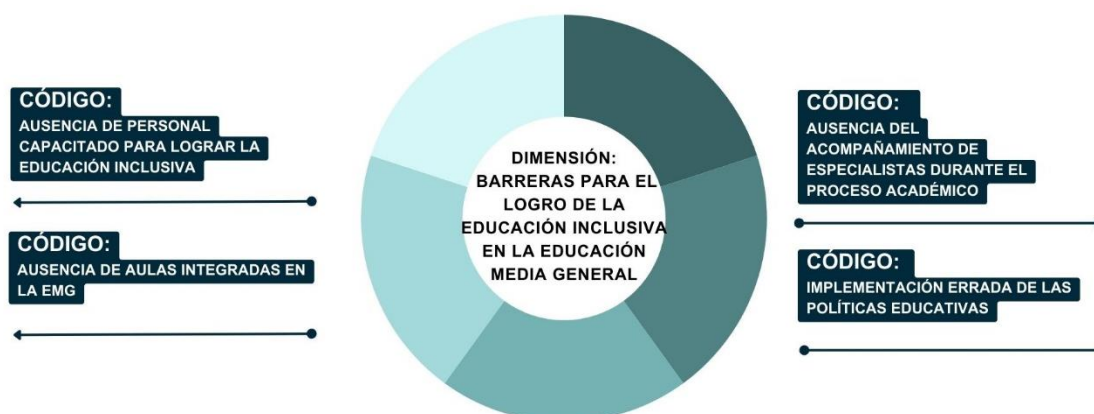
“En estos casos el representante no ha elaborado lo que se llama duelo, entonces sigue en su mente presionando para que ese alumno funcione como una persona con inteligencia conservada. Que es lo que quiere, que su hijo cumpla las expectativas de ella, no que se manifieste de acuerdo a sus posibilidades” (DEU1)

En esta cita, emerge una situación de vinculación con la familia, que amerita, desde lo establecido en el perfil de competencias, un trabajo en equipo con ella, para poder ayudar al estudiante. Pero, se requiere que la familia comprenda el proceso de enseñanza y aprendizaje que atraviesa su hijo para que logre brindarle la ayuda más idónea. Los padres deben reconocer las capacidades y limitaciones reales de sus hijos y comprender que el aprendizaje es único para cada estudiante, por lo que sus logros serán individuales. Depende de este apoyo, que el estudiante esté motivado por la confianza que se le ha brindado para desempeñarse en el aula, o desmotivado de las actividades que hace, por la presión y comparación que ejerce la familia sobre él para hacerlas.

Dimensión: Barreras para el logro de la educación inclusiva

Figura 18

Barreras para el logro de la educación inclusiva (DEU)



Código: Ausencia de personal capacitado para lograr la educación inclusiva

“Acuérdate que ellos van de la escuela primaria a la secundaria, entonces dentro del sistema hay grandes debilidades, la falta de personal, las renunciadas masivas, y hay muy pocos especialistas de acuerdo a la especificidad de las necesidades que algunos estudiantes presentan” (DEU3).

“Dentro de las barreras que se identifican a partir de las entrevistas de este grupo de docentes, se identifica que existe esta ausencia de aulas integradas, así como enlaces con el equipo multidisciplinario. Hay poco personal capacitado para lograr la educación inclusiva, porque no hay una preparación y actualización de los docentes en esta educativa relacionada con la inclusión, desde la visión de los especialistas. También es evidente, y así ellos lo refieren, la ausencia del acompañamiento de especialistas durante el proceso académico” (DEU2).

La ausencia de personal capacitado, a raíz de la escasa formación docente sobre la educación inclusiva, es una constante en estos estudios. En Venezuela, las investigaciones de Martínez López (2022), Rivero (2019) y Rojas (2017) coinciden en que la mayoría de los docentes requieren esta capacitación, dándole más soporte a lo encontrado en el informe de la UNESCO (2020) que especifica que los casos de éxito de procesos inclusivos están en los países que han transformado sus sistemas de formación docente desde el inicio y en el ejercicio de su profesión.

Código: Ausencia de aulas integradas en la EMG

“Lo ideal sería que estas aulas integradas estén, que actualmente les llaman aulas inclusivas, que está totalmente errado desde el propio concepto de inclusión, deberían estar funcionando en las escuelas secundarias verdad, en el segundo nivel, para que ellos pudiesen tener el apoyo necesario y efectivo, no solo para estos estudiantes sino para todos, porque actualmente todos nuestros estudiantes presentan una barrera de aprendizaje y participación” (DEU3).

Desde el MPPE (2017a), las aulas integradas son un servicio de apoyo educativo que se da a los estudiantes con algunas NEE para garantizar su atención integral en la escuela. Se ofrece en la misma institución que estudia el individuo o el equipo de esta aula, ayuda en otras instituciones en el proceso de inclusión e integración que se da en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Analizando la función que tienen, desde lo emanado por la política educativa, en primer lugar, hay un error conceptual en lo que se refiere a la educación inclusiva, por lo que coincide con la opinión de la informante, al decir que su nombre de

integrada o inclusiva, ya es erróneo en este nuevo contexto y discurso enfocado hacia la atención total de la diversidad del alumnado, porque no debería existir un apoyo para un grupo específico, ya que dentro del contexto de la educación inclusiva, todos pueden presentar alguna barrera para acceder al aprendizaje.

A su vez, ya lo informaba DMEE3, son limitados estos apoyos en la educación media general, porque no existe el personal suficiente que aborde todo el sistema educativo. Por lo que, no funciona de manera constante. En un proceso de transformación y de cambio en el sistema de formación docente (Salazar, 2021), el equipo formado y preparado para la modalidad de la educación especial, es necesario para la sensibilización y capacitación del resto del personal del sistema educativo (Carmona y Rodríguez, 2022). Su rol debe transformarse para garantizar que todos puedan recibir la educación de calidad en condiciones de equidad e inclusión.

Código: Ausencia del acompañamiento de especialistas durante el proceso académico

“A veces son los mismos padres que hacen el proceso de integración y colocación de sus hijos, y el docente lo que hace es pasarlo de grado, y de grado, hasta que llegue a la educación secundaria sin acompañamiento. Solo se deja que cumpla la edad suficiente para egresarlo, y cuando llega a la educación secundaria es cuando comienzan las debilidades y la presencia de barreras, porque no habido acompañamiento. Y ahora estos profesores no saben cómo entender la especificidad de este estudiante, y es donde viene el rechazo, la exclusión, viene la discriminación, y las denominaciones peyorativas donde dicen no estamos preparados para” (DEU3).

“Entonces ese proceso entre la educación primaria y la secundaria es muy importante, porque si el papa, y el estudiante es detectado a tiempo, el papa es responsable y es sincero con la situación de su hijo, por ende si él tiene un buen acompañamiento desde sus inicios, la educación secundaria sería más garante para él y en equidad como nosotros llamamos” (DEU3).

Esta ausencia de acompañamiento va unido al rol que los padres ejerzan en la educación de sus hijos. Si desde la educación primaria no existe la aceptación, y el seguimiento por parte de la familia, de las situaciones de aprendizaje que realizan los estudiantes, se disminuye la posibilidad de ofrecer y de actuar a tiempo ante necesidades que pueden ser superadas por los estudiantes, si la escuela disminuye las barreras para poder

participar activamente en ella. Por ende, la labor de los padres es importante para que se genere ese proceso de acompañamiento.

Debe estar aunado a lo establecido en la política educativa del MPPE (2017a) que establece un modelo de atención integral al estudiante con NEE, en el cual la familia debe trabajar en una tríada con la escuela y la comunidad, y formarse para lograr la atención educativa de sus hijos. Esto implica que la familia, la escuela y los entes encargados, a través de la atención integral temprana, debe iniciar el proceso de seguimiento de los estudiantes, y los padres comprometerse a seguirlo y hacerlo cumplir durante toda la escolaridad.

Código: Implementación errada de las políticas educativas

“Entonces, lo primero que deberían hacer es como tener esos informes previstos de los especialistas, del nivel que le antecede a este. Y una vez colocado o una vez inscrito este estudiante en educación secundaria, se debe hacer el proceso de capacitación y de formación y de adaptación para que este estudiante a feliz término en la culminación de su etapa, este en el tiempo que él necesite y en el tiempo que le ameriten, no es pasarlo tampoco por pasar, sino este garantizando que la prosecución que sea verdaderamente inclusiva. Entonces ese debería ser el proceso de transición, entonces actualmente todo eso, esos procesos se saltan porque las mismas leyes no se cumplen, aunque actualmente tenemos la nueva ley de la atención e inclusión para personas en situación de discapacidad del 2024 y dice que bueno que se debe garantizar todo este proceso, pero no es solamente tener la ley, sino hacerla cumplir y que cada quien ejerza la obligatoriedad de las funciones que le corresponde. Porque al final estamos trabajando con seres humanos y el bien que buscamos es garantizar ese proceso de calidad de vida de estos estudiantes y la etapa secundaria es muy importante, porque en esta etapa se da y se afianza la profesión vocacional, o sea hay que ver si el estudiante puede culminarla o se le puede garantizar un proceso de orientación donde él puede ejercer y adquirir unas competencias que le permitan desenvolverse como un ciudadano común a través de la educación y trabajo” (DEU3)

*“En el momento que se presentan personas con necesidades educativas especiales, que han llegado a educación media general, ¿qué año fue que estuvo **MH** como ministra de educación?, ya han pasado 12 años. Los niños que estaban en mitad de primaria, más de doce años llegaron educación media, entonces ellos están dándose trastazos en las aulas, ¿por qué razón?, porque se cerraron las instituciones de educación especial, los cdi, que eran preventivos, entonces niños de alto riesgo tenían que ser especialmente atendidos y estimulados en los tres primeros años de vida y eso iba a garantizar que esos niños iban a*

cursar como población regular. Al cerrar los cdi y convertirlos en Simoncito los convirtieron en aulas de clase y los especialistas como fisioterapistas, terapistas de lenguaje, todos esos terapistas especiales, que no son docentes ni psicopedagogos, salieron del sistema y los cdi se quedaron como Simoncito, con la gran fragancia de que esos niños iban a ser estimulados toda la semana, pero ese día que ellos iban al cdi iban a ser especialmente evaluados, atendidos y orientados, por los especialistas en el área y eso se acabó, cuando cerraron los cdi y además cerraron las de educación especial, los niños fueron a dar a los preescolares y ellos llegaron a primaria y llegaron a educación media general, y en qué momento se formaron los docentes. Entonces, usted tiene una discordancia absoluta, eso es una realidad venezolana que tienen que enfrentar las familias, porque si a mí me ponen a ese niño en una institución regular, él no está bien” (DEU1)

Desde esta categoría, se unen dos perspectivas que se consideran barreras para lograr la educación inclusiva. La primera informante señala que, lo primordial en el nivel de la educación media general es capacitar al personal cuando ingresen estudiantes con alguna NEE e informarle de todo el seguimiento que ha tenido en su etapa previa, para que así pueda continuar su labor académica en este nuevo nivel. Sin embargo, el proceso no se realiza así, y lo que estipula la ley no se cumple. Por lo que es una implementación errada de la política educativa en esta materia. Esto ocasiona que, el estudiante esté inmerso en un espacio en el que los docentes no están formados para trabajar con él.

Esta información la corrobora Ledezma (2017), al decir

A pesar del reconocimiento del valor de la inclusión, los hallazgos de numerosos estudios muestran cuan inseguros e incompetentes se sienten los docentes en aulas heterogéneas, responsabilizando por ello a la falta de apoyo y a su poca o casi nula preparación para el abordaje de las diferentes condiciones biológicas, sociales, culturales y académicas con que los estudiantes emprenden el aprendizaje. (p. 96)

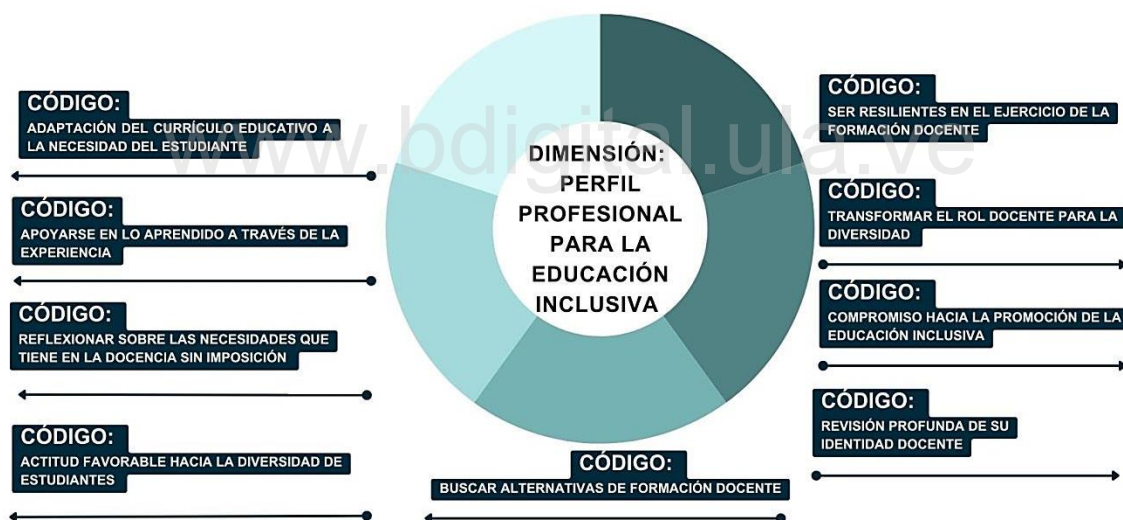
Dicha situación se convierte en una barrera, ya que el sistema educativo, teóricamente, promueve espacios inclusivos, pero no realiza cambios de transformación profunda para ello. En este sentido, la segunda informante plantea que, parte de estas políticas mal implementadas se evidencian actualmente en las aulas de educación media general, con el ingreso de muchos estudiantes en las aulas regulares, a raíz de los cambios ocurridos a través del MPPE (2012) con la transformación curricular en el ámbito de la educación especial a la educación regular, sin tomar en cuenta al docente ejecutor de esos cambios.

Según Carmona y Rodríguez (2017), el documento de transformación curricular que se utilizó para ejecutar esos cambios en el año 2012, enfatiza que se necesita modificar la modalidad de la educación especial, porque es la única vía para que los estudiantes con discapacidad logren la plena inclusión en aulas regulares. Sin embargo, también argumenta que ningún profesor se va a involucrar en estas dinámicas inclusivas, sin antes transitar por un proceso de formación, ya sea en el momento inicial o en el ejercicio de su profesión docente, que le permita identificar sus recursos personales para trabajar en estos espacios y reflexionar sobre las implicaciones que esto genera en su labor docente; luego si puede desarrollar y manejar técnicas y estrategias que le permitan abordar la diversidad total del alumnado en las aulas.

Dimensión: Perfil profesional para la Educación Inclusiva

Figura 19

Perfil profesional para la Educación Inclusiva



Código: Adaptación del currículo educativo a la necesidad del estudiante

“Cuando nosotros tenemos niños que realmente no logramos incluir, los atendemos en el aula, con todo el respeto para que ellos se enriquezcan de lo que quieren, pero cuando podemos hay lo que se llama adaptaciones curriculares, pero eso tiene que verlo un psicopedagogo específico para eso” (DEU1)

“Las adaptaciones curriculares se dan con base en las necesidades que tenga el estudiante, el docente como tal no tiene competencias de formación porque se construyen por

experiencia. La construye a través de su experiencia, la desarrolla mediante sus experiencias y ahí es donde crea sus propias competencias” (DEU2)

Ambos informantes coinciden en que las adaptaciones curriculares son necesarias. Estas definidas por Palacios-García (2023) como la adaptación que se realiza a los contenidos, métodos, materiales, recursos y evaluaciones para modificar el currículo y que los estudiantes, con algunas necesidades, puedan acceder a él. La Ley Orgánica para la Inclusión, Igualdad y Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad (2024), señala que su elaboración parte de características, potencialidades y necesidades educativas de las personas con discapacidad, para que puedan tener diferentes oportunidades de aprendizaje a través de medidas de apoyo personalizadas y de ajustes razonables. Con su elaboración, se busca que los estudiantes aprendan y desarrollen habilidades para la vida.

Blanco (1992), Echeita y Ainscow (2011) y la UNICEF (2014d) coinciden en que si estas adaptaciones se realizan aisladas de un proceso de transformación profundo del sistema educativo, no son funcionales a largo plazo. Deben formularse aunado a la organización diversa de las situaciones de aprendizaje en el aula, y que los docentes estén inmersos en procesos de valoración a la diversidad.

Código: Apoyarse en lo aprendido a través de la experiencia

“voy creando mis competencias educativas para la atención de esos estudiantes, entonces las competencias debo yo mismo autorregularlas y crearlas yo mismo porque las puedo percibir por el lado de los directivos en el área de formación, pero las competencias básicas que yo tengo son por experiencia porque las estudie. Yo tengo que ver que le gusta al estudiante, si es más auditivo o le gusta escribir, y con base en eso yo voy a hacer mis evaluaciones, por ejemplo, si es de hacer una exposición, pero a ella no le gusta, es más de escribir, bueno se hace un ensayo entonces. Así estoy creando competencias a través de mi experiencia, de igual manera que hago mi adaptación curricular, porque el estudiante está respondiendo y yo lo estoy evaluando, de mi contexto educativo estoy aprendiendo desde mi experiencia, las competencias que nosotros tenemos ha sido por experiencia y por especialista, nos dan talleres y cursos y a través de esa formación es que nosotros creamos esas competencias” (DEU2)

En este punto, el informante coincide con lo plasmado en el perfil de competencias docentes para la educación inclusiva, de la AEDEANEE (2012), ya que en el mismo se enfatiza que el docente de aula regular no puede ser especialistas en la educación inclusiva, es muy

extensa la cantidad de situaciones que presentaran los estudiantes en el aula. Pero si tiene un abanico de teorías que aprendió y construyó en su formación inicial, que puede trasladar a los momentos que se presenten en las clases. A su vez, tiene la responsabilidad de gestionar sus propios medios para la formación docente a partir de las experiencias que vive diariamente en el contexto educativo que esté inmerso.

Ambos elementos, partir de lo aprendido en su formación inicial y contextualizar su formación docente a partir de las experiencias vividas, son parte de las competencias específicas para el desarrollo profesional que establece Perrenoud (2004) como fundamentales en cualquier docente.

Código: Reflexionar sobre las necesidades que tiene en la docencia sin imposición

“hay que trabajar primero desde recrear su propia conciencia y que él se dé cuenta y comprenda junto a otros, donde está el error y hacia donde deben ir y que hay que cambiar, no porque se le impone, sino porque necesita y el mismo lo necesita, porque en el propio hecho de educar él también es vulnerable, entonces hay un fenómeno que siempre está presente en el proceso de inclusión y de la atención a la diversidad para desarrollar las competencias para el desarrollo humano, que es el fenómeno de exclusión y discriminación, y que se va hacia la atención de esos grupos vulnerables, entonces esa vulnerabilidad siempre lo acompaña y lo va a seguir acompañando” (DEU3)

Reflexionar sobre lo que se vive en el aula, también es una competencia necesaria en el perfil de un docente. Carmona y Rodríguez (2017) resaltan que el docente requiere reflexionar sobre lo que implica trabajar con estudiantes diversos. Como parte de los resultados de esta investigación, se encontró que los docentes que logran llegar a dimensión crítica de la reflexión son los que se abocan en esas implicaciones éticas y morales de su práctica educativa. A su vez, la reflexión desde lo estipulado por Schön (1987), también se menciona como parte de las competencias claves en el perfil de la AEDEANEE (2012).

Código: Actitud favorable hacia la diversidad de estudiantes

“...yo trabajo es con actitudes, porque la actitud tiene un componente cognitivo, actitudinario, motivacional, y un componente comportamental. Lo primero es que siento yo, que me moviliza a mí y luego como me comporto. Los docentes tienen muchos tabús y los padres también, uno de esos es, por ejemplo: él puede ser si se esfuerza, puede ser, pero no todos los niños pueden, no pueden ciertas cosas que cumplen con las expectativas del adulto como el

padre o los docentes, el que está aquí tiene que echar palante, no puede. Hay muchos tabús, si ese niño con esa condición está con nosotros se van a contaminar, se van a echar para atrás, entonces que es lo que sucede realmente, que ese niño con esa condición especial pudiera según la condición o el comportamiento, solicitar mayor tiempo del docente para progresar, y eso va en detrimento de la población regular que va muy rápido, o un promedio, hay aulas que tienen un 18, pero un 18 en la ciudad, no es la misma en el campo. Entonces esa es la parte que tiene que ver con la parte afectiva, y la última es comportamental, que es como yo le respondo a ellos, lo mando a pasar y que se frieguen los docentes o hasta me lo llevo a mi casa trabajo algunas horas con el hacerlo parte de la familia para que vea como se trabaja y pueda echar palante” (DEU1)

La inclusión se considera también desde la postura de Arnaíz (2019) y Booth y Ainscow (2015), como una actitud fundamentada en un sistema de valores, que son necesarios para apoyar a todos los estudiantes. El perfil de la agencia europea, que se analiza, se fundamenta en cuatro valores que ayudan a lograr este objetivo: valorar la diversidad de todos los estudiantes, apoyo hacia todo el alumnado, trabajo colaborativo, desarrollo profesional continuo.

En cada una de las competencias que se describen en el perfil se vinculan los valores necesarios para la educación inclusiva. Allí, se especifican una serie de comportamientos, conocimientos y habilidades. Los comportamientos son las acciones que ejecuta el docente en su aula de clases. Siguiendo el texto de Tobón (2006), lo que impulsa el comportamiento en el ser humano es la actitud, siendo esta una disposición afectiva hacia la acción, que lo lleva a tomar decisiones y a responder de una manera determinada en la circunstancia que esté viviendo. Se reconoce como el saber ser en el ámbito educativo. Tiene tres componentes: el cognitivo, que hace referencia a las creencias y pensamientos del docente hacia un hecho particular; el afectivo, vinculado con los sentimientos que le genera la situación vivida; y el conductual, que lo lleva a comportarse de una manera específica.

El conocimiento, por su parte, se considera como el saber conocer, y hay dos tipos: el declarativo, referido sobre “que es” una cosa u objeto, para comprenderlo, y el procedimental, asociado a cómo se realizan las cosas. Ambos, cuando están juntos en una competencia, ayudan a resolver problemas. Finalmente, las habilidades, desde la visión del autor, se relacionan con las capacidades y destrezas para realizar las cosas, denominado el saber hacer, pero en el término de las competencias, el saber hacer las tareas planteadas se enlaza

con la eficacia y la eficiencia, y la comprensión crítica de lo que hace. El manejo de estas habilidades se evidencia en la implementación de estrategias y procedimientos.

Código: Buscar alternativas de formación docente

“Por lo general ellos desarrollan, por ejemplo, como atendí yo a un estudiante autista, si yo no sabía entonces me pongo a investigar en internet, busco apoyo a través de los directivos y voy creando mis competencias educativas para la atención de esos estudiantes” (DEU2)

Desde el perfil se plantea que el desarrollo profesional del docente, recae en la responsabilidad que él ejerza para buscar alternativas educativas que le permitan capacitarse y mejorar su formación. Tal como sugiere Anijovich (2014), el docente desde una mentalidad de crecimiento, en la cual vean a los alumnos con posibilidades de aprendizaje, debe invertir en capacitarse y aprender siempre de las experiencias que vivan con su estudiantado, porque esta formación le brinda más seguridad y dominio sobre las situaciones que se presenten en el aula.

Código: Ser resilientes en el ejercicio de la profesión docente

“como él puede superar, puede ser resiliente, puede recrear su conciencia, puede ver sus propias capacidades, desde lo propiamente humano, para poder ejercer la docencia, entonces las competencias a mi juicio, tienen que venir primero de la propia concepción de ser humano siendo persona junto a los otros con lo otro que es el contexto social donde este circunda el propio acto de la educación y del educar dentro de la propia diversidad, entonces eso estaría allí.” (DEU3)

En esta categoría, la resiliencia se enfoca como una competencia general que requiere el docente para ejercer su rol. Perdomo (2018) señala que la resiliencia forma parte de una capacidad humana para resolver los problemas que se presentan, superarlos, y transitar hacia otro camino fortalecido o transformado. Los docentes necesitan configurarla en su ser para que así puedan ser más sensible hacia la diversidad humana.

Código: Transformar el rol del docente para la diversidad

“Yo siempre me evoco hacia la educación de ese propio ser humano, desde su principio ontológico que él descubra quien es y para que está aquí, ese ser y estar que habla tanto Heidegger, donde estamos, como vemos esos procesos de alteridad y de empatía a los otros a nuestros pares, como concebimos nuestras propias diferencias en la diversidad, es reeducar nuevamente esa concepción del ser personas siendo docentes, allí es donde estaría la punta del lápiz, para poder reescribir las competencias que necesita ese docente y que hagan vida en

ese proceso de inclusión, entonces esto es algo que no es formativo, yo lo he llamado que esto lleva a recrear las propias conciencias humanas, a recrearlas, porque si uno las quiere concepcionar, las quiere como que moldear no llega, porque el mismo tiene que darse cuenta de que se necesita un cambio para, y que él necesita un cambio” (DEU3)

Desde lo estipulado por la UNICEF (2014d) el docente debe asumir un cambio profundo en sus acciones pedagógicas, que le ayuden reconfigurar su labor docente hacia la educación inclusiva. La postura de la informante lleva a la reflexión sobre la necesidad de revisar el rol que ejerce el docente en el aula, para que haga a nivel introspectivo una evaluación de los cambios que amerita. Por ende, se asocia con las otras categorías que busca que en este contexto venezolano, se mire cuidadosamente el ejercicio de la profesión docente, en general, para que así se logre vincular con los preceptos de la educación inclusiva.

Código: Compromiso hacia la promoción de la educación inclusiva

“la escuela de educación es la primera responsable, ¿cuántas asignaturas relacionadas con el área de educación especial hay en nuestra carrera? (...) El seminario optativo y la de educación física. Se inscriben 19 y terminan 6, yo siempre digo cuando vamos a hablar algo que sea con la mano aquí, porque ustedes son mi generación de relevo, yo lo que hice ya lo hice, y si no me chamusco no, a estas alturas de la vida a mí me queda menos por vivir, que lo que ya viví, entonces ustedes son responsables de que en esas aulas haya el respeto que cada estudiante merece y quienes se lo van a dar, son ustedes”. (DEU1)

El compromiso hacia la educación inclusiva, debe iniciar en primera instancia, desde los programas de formación a nivel universitario, los cuales necesitan actualizarse y abocarse a un modelo integral que vincule los fundamentos emanados por la UNESCO, en todos los contenidos curriculares de todos los programas educativos de los futuros docentes (Moliner, 2008; Lagos San Martín et al., 2022; Porter y Towell, 2017). Desde esta perspectiva, la UNICEF (2014d) explica un enfoque de formación que coincide con la experiencia nombrada por la informante, el cual forma parte de un modelo separado, que genera la idea de que no es la responsabilidad de todos los docentes, aprender a trabajar para aulas diversas. Esto a raíz, que el mismo sistema educativo ha establecido esta separación entre la educación especial y la regular, por el contexto en el que la formación docente en Venezuela se ha manejado.

A su vez, también se enuncia en esta cita, que los docentes, en esta realidad, tienen la responsabilidad de actualizarse y sensibilizarse ante la realidad que se vive en las aulas educativas.

Código: Revisión profunda de su identidad docente

“Si uno hace ese proceso que nosotros llamamos desdignidad que él se adentre en sus propios pensamientos, vea, conciba, quien es realmente, y como sale afuera para poderse desenvolver junto a los otros, realmente sus actos lingüísticos, cognoscentes, dialógicos, van en consonancia y congruente con lo que realmente es, entonces allí estaríamos formando un nuevo docente” (DEU3)

La última categoría identificada apunta que el docente inicie un proceso de revisión de su identidad como profesional de la educación en este contexto venezolano, ya que el sistema de formación es para todos de la misma forma, no solo para los que viven en el espacio donde se desarrolló este estudio. Para los que inician el proceso de formación, se parte de la construcción del mismo, pero para aquellos que ya están inmersos en las aulas, es necesario que se haga, ese análisis introspectivo que le ayude a identificar si realmente su vocación está en la docencia.

Estos planteamientos sobre la revisión de la identidad docente, se visualizan en los análisis realizados por Perdomo (2020), Salazar (2021) e incluso Ramírez (2024) quien de manera alarmante señala que en los próximos años no existirá una generación de relevo en el campo de la docencia, porque la mayoría de las personas en el país no tienen vocación de servicio para ejercer tan loable labor, por todas las condiciones socioeconómicas que abrumba a la formación y el ejercicio de los docentes en la actualidad.

Dimensión: Coincidencias con lo expresado en el perfil profesional del docente en la educación inclusiva, de la AEDEANEE (2012).

Figura 20

Coincidencias con lo expresado en el perfil profesional del docente en la educación inclusiva, de la AEDEANEE (2012)



Partiendo de las experiencias citadas en el apartado anterior, extraídas de la entrevista a cada uno de los docentes DEU, se visualizan, igualmente, puntos de encuentro con las competencias descritas en el perfil estudiado.

Subdimensión: Valorar en positivo la diversidad del alumnado

Los indicadores del **primer valor denominado, valorar en positivo la diversidad del alumnado**, coinciden con varios de los códigos identificados agrupados alrededor de la **competencia: concepciones sobre la educación inclusiva**. Estos códigos son:

- Compromiso hacia la promoción de la educación inclusiva: Las actitudes señaladas en el perfil implican que dentro de los programas de formación es necesario promover la educación inclusiva como un derecho humano para lograr una educación de calidad, que incide en el ámbito social del individuo, permitiéndole participar activamente en su proceso pedagógico. Por ello, esta categoría se enmarca en esta competencia, porque evidencia que es necesario actualizar los programas de formación y enmarcarlos en un modelo

continuo que permita atravesar todos los currículos académicos que profesionaliza a los docentes.

- Diferenciar el proceso de integración de inclusión. A nivel conceptual es necesario que el docente conozca el significado real que lleva al logro de la educación inclusiva y lo diferencie de los procesos previos a la inclusión, como lo es la integración. Según el perfil, manejar esta información, así como las normativas legales en las que se enmarca la educación educativa en el país, es muy importante y necesario. Debido a esto, los docentes DEU manifiestan que muchas de las dudas y confusiones con relación a este tópico, surgen de los propios lineamientos que se establecen en este entorno, así como del lenguaje que se promueve.
- Fomentar el respeto por la diversidad: este código se asocia con las habilidades que requiere desarrollar un docente inclusivo, que le permita reconocer, valorar y aceptar las diferencias de todos los estudiantes, a través del respeto, lo que lo lleva a tener una actitud positiva hacia lo diferente.
- Actitud favorable hacia la diversidad de estudiantes: en general todo el perfil se construye alrededor de actitudes favorables que promuevan la educación inclusiva. Es por esta razón, que en este punto se enfatiza la necesidad de que los docentes revisen sus creencias, y el impacto de las mismas en las actividades que desarrolla en el aula, desde una postura ética, empática y responsable, que le permita comprender la realidad que vive.

Tomando en cuenta los demás códigos que emergen en el estudio, uno de ellos se vincula con la siguiente competencia de este valor: **el punto de vista del docente ante las diferencias de los estudiantes**

- Transformar el rol del docente para la diversidad: en el estudio se compara esta categoría con lo estipulado por la UNICEF (2014d), pero también se revela que existe la necesidad de que el docente, en general, revise su rol para que compruebe si su vocación está encaminada en la docencia. De esta manera, en el perfil se estipula que el punto de vista de un docente ante las diferencias, debe partir de: tener actitudes que demuestren que la diversidad de estudiantes en un aula de clases, es lo normal en cualquier contexto educativo. Esto lo lleva a trabajar desde el respeto y la valoración a lo diverso.

Conceptualmente, el docente amerita conocer la individualidad de cada estudiante a partir de la interacción que tengan en el aula, y en el apoyo constante que reciba para identificar, manejar y diseñar estrategias que le ayuden a abordarlas. De este modo, precisa

manejar habilidades que le permitan identificar como responder a lo que ocurre en el aula, desde la diversidad de enfoques, ritmos y estilos de aprendizajes, y la manera de trabajar conjuntamente con otros para responder a las diversas necesidades de los estudiantes.

Subdimensión: Apoyar a todo el alumnado

Para el segundo **valor: apoyar a todo el alumnado**, también hay códigos del discurso analizado, que se vinculan alrededor de las dos competencias de este valor. En la primera **competencia: promover el aprendizaje práctico, social y emocional de todos los estudiantes**, se vislumbra el siguiente código:

- Desarrollar la autonomía de los estudiantes (aprender a enseñar a aprender): en este código se refleja una habilidad que el docente necesita comprender y manejar, enfocada hacia el desarrollo de la capacidad de “aprender a aprender habilidades” en los estudiantes, que a posterior, ayuda a formar estudiantes autónomos e independientes en el aula.

La siguiente **competencia: enfoques metodológicos eficientes en clases heterogéneas**

- Generar un ambiente de aprendizaje inclusivo: esta categoría coincide en la competencia nombrada, porque agrupa parte de los elementos necesarios para trabajar en las aulas heterogéneas, como se ha desarrollado desde la literatura en el apartado de enseñanza y aprendizaje para la educación inclusiva, y como lo señalaron los informantes. El perfil indica que en estos espacios pedagógicos donde se promueva la educación inclusiva, el docente debe ser eficiente con todos los alumnos, proporcionándoles todas las oportunidades de aprendizaje posible para que desarrollen sus capacidades y habilidades y así logren aprender a aprender.

Lograr estas premisas, depende de la construcción que haga docente a nivel conceptual de los siguientes elementos y de las habilidades que maneje para ejecutarlas: procesos de aprendizaje, organización de aulas diversas, barreras para el aprendizaje, evaluación formativa, diferenciación curricular, personalización del aprendizaje, elaboración de planes individuales cuando así se requiera (adaptaciones curriculares).

Subdimensión: Trabajo en equipo

Como siguiente valor, se expone al **trabajo en equipo**. De este valor, los docentes se abocan a la **competencia: trabajo con la familia**.

- Enfrentarse a la aceptación de la condición de los estudiantes y las expectativas de los padres sobre el aprendizaje: en este caso se requiere que el docente logre comunicarse constantemente con la familia y que la misma comprenda su papel de colaborador activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos.

La siguiente competencia se denomina: **trabajo con un amplio número de profesionales de la educación.**

- Contar con el apoyo de un equipo multidisciplinario: desde el punto de vista del perfil, se requiere que en un ambiente inclusivo el docente trabaje en equipo con otros docentes de manera colaborativa, creando redes de apoyo y asesoramiento que le ayuden a resolver las situaciones que se presenten en el aula. Por esta razón, el informante considera que es un reto establecer nexos con otros profesionales de la educación.

Subdimensión: Desarrollo profesional y personal.

Finalmente, en el valor denominado **desarrollo profesional y personal**, se conectan varios códigos. La primera competencia se denomina: **Los profesores como profesionales que reflexionan.**

- Formación desde la praxis: apoyarse en lo aprendido a través de la experiencia: coincide con lo plasmado en el perfil: “la enseñanza es una actividad que resuelve problemas y requiere una planificación continua y sistemática, además de evaluación, reflexión y, posteriormente, cambio”.
- Formación desde la reflexión: reflexionar sin imposición: esto se relaciona con la categoría anterior, porque es necesario que el docente reflexione sobre lo que se vive en el aula, y a partir de allí, modifique y transforme su práctica docente. Coincide con “la práctica reflexiva facilita a los profesores el trabajo con los padres, además del trabajo en equipo con otros profesores y profesionales que trabajan dentro y fuera del colegio”.

En la siguiente competencia: denominada **formación inicial docente como base para el aprendizaje y desarrollo profesional**, se conecta un código y se agregan nuevos que emergen de las opiniones de los informantes.

- Transformar el sistema de formación docente: se amerita esto porque la formación inicial le da una base al docente para trabajar con la diversidad de manera general, ya que en el perfil se enfatiza que el docente de aula regular no puede ser especialistas en la educación inclusiva, es muy extensa la cantidad de situaciones que presentaran los

estudiantes en el aula. Pero si tiene un abanico de teorías que aprendió y construyó en su formación inicial, que puede trasladar a los momentos que se presenten en las clases. Lo que amerita es una serie de actitudes, manejar conceptos y desarrollar habilidades para abordar la enseñanza y aprendizaje en aulas heterogéneas y diversas. Por esa razón, el perfil señala que la formación inicial es el primer paso del aprendizaje profesional de los docentes, pero es responsabilidad de los docentes continuar con este desarrollo profesional.

Dentro de los aportes dados por los docentes DEU, se identifican nuevos constructos que no son abordados en el perfil, ya que las mismas forman parte de las competencias básicas del docente en cualquier ámbito, pero los entrevistados enfatizan que es algo necesario como competencia en el docente para lograr la educación inclusiva en el contexto estudiado.

Siguiendo lo explicitado por Perrenoud (2004), el desarrollo personal y profesional, forma parte de las competencias de un docente y se manifiesta a través de la capacidad para autogestionar sus recursos, reflexionar sobre su práctica, y adaptarse a los cambios que ocurran. Para el desarrollo profesional, emerge como nuevo constructo que el docente maneje como parte de las competencias para el logro de la educación inclusiva, **la normativa legal y los principios filosóficos de la misma**, donde se estipula su función como docente, ya que es responsabilidad de todos hacer cumplir el derecho inigualable a la educación.

Esto implica, desde la visión de la informante, que los docentes ya deberían conocer esa información, porque en el caso de Venezuela, el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (2000), ya estipula que su función es hacer valer el derecho humano a la educación. Debido a esta afirmación, se considera que se necesita puntualizar y aclarar, desde el sistema educativo, la función real del docente en cualquier ámbito, que sea trasladable desde lo que se estipula en la ley, a la educación inclusiva. Para el desarrollo personal, se puntualiza la importancia de **ser resilientes en el ejercicio de la profesión docente**, porque se necesita hacer frente a todas las situaciones que se presenten en el aula al trabajar con la diversidad humana, lo que lo lleva a **revisar su identidad como docente**.

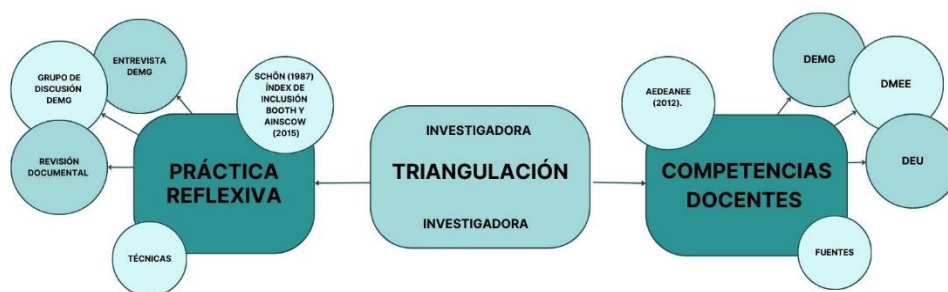
Estos aspectos que emergen como nuevos en el estudio, serán desarrollados y contextualizados a los objetivos de la investigación, en el modelo de competencias que surge.

Triangulación de los datos

En la etapa final de la estructuración, se presenta la triangulación de la información para aplicar el criterio de fiabilidad, con el fin de comprender la información que se ha descrito.

Figura 21

Triangulación



La triangulación en la categoría, práctica reflexiva del docente en contextos inclusivos, se hace de técnicas, porque se compara lo encontrado en la entrevista y el grupo de discusión con la revisión documental sobre la identificación de reflexiones y las bases de la educación inclusiva.

Tabla 20

Triangulación de la Categoría: Práctica reflexiva del docente en contextos inclusivos

OBJETIVO ESPECÍFICO	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	CATEGORÍAS EMERGENTES	AUTORES ASOCIADOS
Identificar las bases de la educación inclusiva para estudiantes con NEE que puedan revelarse desde la reflexión de los docentes de una institución pública de Educación Media General del Estado Mérida	¿Cómo realizan el proceso de reflexión los docentes de Educación Media General para abordar la atención educativa de los estudiantes con NEE, y si en ese proceso se pueden evidenciar elementos claves para la educación inclusiva?	Categoría: Práctica reflexiva del docente en contextos inclusivos	Schön (1987) - Dewey (2007) Perrenoud (2011) Ruffinelli (2017; 2018) Aristizabal Llorente et al. (2023) Torres et al. (2020) Anijovich y Capelletti (2018a;2018b) Candela (2023) Chacón Corzo (2008) Vásquez (2020) Jiménez et al. (2017) Padilla y Madueño (2019) Lara-Subiabre et al. (2017) Droguett-Araya et al. (2023) Rivero (2019) Jay y Johnson (2002) Zeichner (1993)
		Categoría emergente Nivel I: Reflexión docente desde la praxis	
		Categoría emergente Nivel II:	Booth y Ainscow (2015)

En primera instancia se consigue en la entrevista que, los docentes de la Educación Media General, realizan el proceso de reflexión, pero no se evidencia que todos los informantes, en ese proceso de reflexión, generen una práctica reflexiva, ya que la misma necesita que se pase por varias etapas.

Inicialmente, se necesita transitar desde una dimensión descriptiva hasta una dimensión crítica para entender y transformar la práctica pedagógica. Los docentes a nivel individual, no logran pasar por las tres dimensiones, solo describen las acciones que realizan y las comparan con algún punto de referencia para mejorarlas, pero no analizan a nivel crítico, si lo realizado en el aula, afecta el rendimiento y desenvolvimiento del estudiante a nivel cognitivo, emocional o social. Sin embargo, los hallazgos encontrados a través del grupo de discusión, demuestran que la situación cambia, porque en ese punto si logran pasar, cuatro de los cinco docentes, por todas dimensiones, corroborando lo que indica la teoría sobre la importancia del trabajo cooperativo entre el equipo docente para afianzar acciones inclusivas en el aula. Desde ese punto de vista, los docentes realizan una práctica reflexiva.

La literatura revisada señala que, para que un docente sea reflexivo, en un primer momento necesita estar abierto a preguntarse por qué actúa de esa manera en el proceso de enseñanza y aprendizaje. También requiere del valor de la responsabilidad, para indagar sobre lo esperado o inesperado de su acción docente, así como de la honestidad, para examinar sus creencias, y entender que pueden aprender algo nuevo de las situaciones que se presenten en el aula.

A partir de estos planteamientos, de esa práctica reflexiva surge un conocimiento que pasa a formar parte del compendio de saberes pedagógicos que ha construido el docente durante todo su etapa formativa (inicial y continua). Los autores analizados enfatizan que para que se genere conocimiento, esos docentes deben atravesar todas las dimensiones de la reflexión discutidas en la investigación: descriptiva, comparativa y crítica.

Ese saber se constituye como un saber reflexivo, que genera una dimensión generativa de conocimiento. Este tiene que apoyarse en la teoría científica que le da validez al proceso. Es aquí donde se encuentra el punto crucial del estudio, ya que a pesar de movilizarse de la descripción y comparación, a la dimensión crítica, el contenido sobre el que está reflexionando el docente, presenta vacíos conceptuales y confusos. A razón, de que ellos no están formados

en el área, no verifican en la teoría científica lo que están abordando en el aula, y no son validadas por los expertos, aquellas situaciones de aprendizaje que transforman y generan a través de la reflexión en y sobre la acción, por lo que se genera un conocimiento muy superficial. A su vez, esta situación se permea de la constante negación y creencias erradas, sobre la capacidad de ofrecer una atención educativa a estudiantes con NEE por docentes que no son especialistas.

Esto se ve reflejado a partir de las acciones que realizan los docentes en cada momento de la reflexión, ya que la mayoría pertenece a lo que se realiza en procesos de integración escolar y no en los de inclusión. Debido a ello, se puede inferir que el conocimiento que surge de la praxis es mínimo para abordar todas las situaciones de enseñanza y aprendizaje que se deben manejar en contextos inclusivos. Lo que sí debe valorarse, es que la reflexión como proceso sí está consolidada en los informantes, y esta es una competencia clave para un docente inclusivo. El conocimiento que se genera en la práctica reflexiva como tal, es el que presenta límites.

En ese conocimiento mínimo que se genera en la práctica reflexiva, existen algunos elementos de la educación inclusiva, los cuales son valorados de manera positiva desde el Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2015), y otros contradicen por completo lo estipulado. Se evidencian algunos aspectos vinculados a las tres dimensiones que posee el mismo, relacionados con el microsistema del cual está encargado el docente de desarrollar en el aula de clases, y se organiza en tres categorías: progresos, falta de claridad y desafíos, que ayudan a comprender el proceso de transición necesario hacia una educación realmente inclusiva en este grupo de informantes.

En los progresos se encuentra que consideran que la inclusión permite la participación de todos, valoran positivamente a los estudiantes, participan todos los agentes claves del sistema educativo a través del trabajo colaborativo en la atención educativa de los estudiantes con NEE, y existe una comunicación constante entre los profesores para abordar el trabajo en el aula. No tienen claridad en estos aspectos: construcción de adaptaciones curriculares, en la definición correcta del término NEE y del concepto de educación inclusiva, en lo que consiste la planificación flexible y adaptada. Y presentan desafíos en: actividades para el desarrollo profesional, falta de formación específica y desarrollo profesional insuficiente, manifiestan sobrecarga laboral y tiempo limitado para desarrollar actividades en el aula, y no hay lineamientos claros y continuo apoyo del MPPE.

A través de todo el análisis, se identifica que, desde la práctica reflexiva, surgen elementos que indican que se encuentran en un proceso inicial de sensibilización hacia la educación inclusiva, ya que la mayoría de las acciones descritas no se enlazan a cambios estructurales en la cultura, política, o prácticas organizacionales de la escuela en su totalidad.

Las dos situaciones encontradas, ausencia de conocimientos sólidos sobre la educación inclusiva, así como los procesos y prácticas reflexivas en los docentes, se ven reflejadas desde varios puntos de vista en las investigaciones revisadas. En función a ello, en el estudio de Martínez López (2022) se expresa que aunque existe una comprensión a nivel de discurso teórico de la inclusión, a nivel práctico, no saben cómo hacerlo, o realizan acciones completamente distintas a lo que se debe hacer, coincidiendo con las situaciones nombradas en la categoría falta de claridad de las bases de la educación inclusiva. Considera que se ha avanzado mucho en esta área, pero debido a la complejidad con la que se debe abordar la diversidad en el aula, en ocasiones esos avances, son atisbos hacia la inclusión.

La mayor fortaleza en los avances para la inclusión la encuentra en el trabajo en equipo que surge de la vinculación de todos los actores del acto educativo: equipos educativos y padres cooperadores, con valores como la participación, la confianza y el optimismo, el reconocimiento de los derechos a participar y ser incluidos; y de las instituciones psicoeducativas, universidades u organizaciones que se abocan a materializar la educación inclusiva en todas las escuelas. En este punto también se coincide con parte de la categoría: progresos para la educación inclusiva.

Con relación a la categoría: desafíos, se relaciona al señalar que no hay claridad conceptual en materia legal que coincida con lo emanado por organismos internacionales como la UNESCO, y lo promulgado en el país, por lo que esa dualidad semántica puede afectar el avance en el proceso de inclusión.

Asimismo, Rivero (2019) coincide con el saber pedagógico que se genera en el estudio, porque él identificó que ese saber está mediado igualmente por la experiencia y por la práctica, ya que las decisiones pedagógicas que toman, lo hacen desde lo que consideran se debe hacer, llamado por el autor “mismidad” (su visión), debido a la ausencia de preparación formal en el área. Por ende, según este autor el conocimiento sobre la educación inclusiva para docentes que no son especialistas, surge desde la cotidianidad y las interacciones que se generan en ella, más que de la formalidad con la que se formaron, dándole más valor a lo vivido y sentido, que al conocimiento inicial que poseen.

Desde lo evidenciado por el autor, el docente, a través de su discurso, define y caracteriza, desde la experiencia, la representación conceptual que tiene de la educación para todos, pero lo hace con palabras que no son las adecuadas según lo especificado en el área. Es así como, convergen con parte de los hallazgos, que el conocimiento generado a través de la praxis, tiene esa limitante en este contexto de la educación inclusiva, ya que la falta de formación inicial y las creencias erradas sobre el trabajo en esta área, impide construir saberes que reconozcan a las prácticas educativas que hacen como inclusivas.

Coincide a su vez, con el camino metodológico de la teoría fundamentada, por el cual llego a conocer cómo el docente venezolano lleva a cabo el proceso de construcción del saber pedagógico sobre la educación inclusiva, pero difiere en el procedimiento utilizado para revisar cada una de las experiencias educativas vividas, desde lo estipulado por Schön (1987), con sus momentos reflexivos sobre y en la acción, a su vez, la identificación de los contenidos sobre los que reflexiona (Zeichner, 1993) y el tránsito por las diferentes dimensiones de la reflexión (Jay y Johnson, 2002), donde se valora que la práctica reflexiva si se realiza, pero el conocimiento generado a raíz de los vacíos conceptuales presentados, presenta las debilidades nombradas.

De igual forma, Rojas (2017) encuentra que los docentes manejan conocimiento errado en relación con la inclusión, por lo que no tienen suficientes bases para la educación inclusiva. Él detecta esta situación a través del análisis de las representaciones sociales de los individuos sobre esta temática, ya que la misma incide en la manera como las personas se comportan y comunican con las personas con algún tipo de discapacidad. Todas estas coincidencias reafirman la necesidad de formación en educación inclusiva desde los inicios de la capacitación docente, para que así se consoliden conocimientos básicos de atención en contextos diversos y heterogéneos, que le permitan utilizar las herramientas necesarias en los procesos reflexivos, y así genere saberes específicos que necesita para abordar las situaciones que surgen en el aula desde una base conceptual correcta.

Conforme a lo planteado, en la categoría competencias docentes para la educación inclusiva, la triangulación se hace a través de las fuentes, porque se compara lo señalado por los tres grupos de informantes cuando se inicia el abordaje de la identificación de competencias. Paralelamente, se comparan los hallazgos con lo planteado por el Perfil profesional del docente en la educación inclusiva de la AEDEANEE (2012) y su vez, con la literatura revisada.

Tabla 21

Triangulación de la Categoría: Competencias Docentes para la Educación Inclusiva

Objetivo Específico	Pregunta de investigación	Categorías emergentes
Indagar sobre las competencias que poseen, y las que son necesarias, en los docentes de una institución pública de Educación Media General del Estado Mérida, para desarrollar una educación inclusiva que atienda a los estudiantes con NEE.	¿Serán las reflexiones de los docentes una plataforma capaz de generar el conocimiento necesario para conformar las competencias relativas a la educación inclusiva? ¿Cuáles son las competencias clave que deberían poseer los docentes en aulas comunes?	Competencias Docentes para la Educación Inclusiva Categoría emergente Nivel I: Aportes que emergen desde la reflexión cooperativa de los docentes DEMG. Aportes que emergen desde la postura de los docentes DMEE. Aportes que emergen desde la postura de los docentes DEU. Categoría emergente Nivel II: Coincidencias con lo expresado en el perfil profesional del docente en la educación inclusiva, de la AEDEANEE (2012).

En primer lugar, en las experiencias de los docentes DEMG se logran identificar algunas competencias que ayudan a la promoción de la educación inclusiva. La mayoría está ubicada en el valor del trabajo en equipo, ya que este aspecto es el que más resalta, porque logran vincularse y comunicarse con las familias de los estudiantes, y se vinculan con algunos especialistas para formarse y resolver las situaciones pedagógicas que se encuentran en el aula. Desde el punto de vista de las competencias genéricas en un docente, el trabajar en equipo, se considera como una de ellas, pero en el contexto de la educación inclusiva, el foco de estos equipos debe estar hacia el logro de la participación y el acceso de todos los estudiantes al aprendizaje.

Las competencias asociadas al desarrollo profesional y personal, también son relevantes, porque se ha demostrado que ellos logran reflexionar sobre la práctica, y esta es parte esencial de la capacitación inicial y continua de todos los docentes. Dentro de este escenario, consideran necesaria la actualización constante, la formación y capacitación en el área y a su vez, reconocen la importancia de aprender desde la experiencia de los otros. Estos aspectos se asocian con lo descrito por Perrenoud (2004), como los deberes y dilemas éticos de la profesión, que se deben cumplir y se unen a la necesidad de asumir la propia formación dentro del ejercicio de la profesión docente.

Adicionalmente, las competencias asociadas a la valoración positiva de la diversidad, aunque tiene mucha presencia en sus discursos, está permeada por mucha confusión, preocupaciones, y creencias, que los hacen evaluar las implicaciones éticas de lo que realizan, al preguntarse si lo que hacen está bien fundamentado o no. En este punto, la competencia está arraigada a una fase de sensibilización hacia los procesos inclusivos, como ya se ha especificado.

El último valor se enfoca en apoyar a todo el alumnado, y en este aspecto los docentes manejan las competencias genéricas de un profesional de la docencia, enfocadas a los aspectos didácticos: capacidad de diseñar y gestionar situaciones de aprendizaje, así como seleccionar métodos, recursos, actividades, y evaluaciones adecuadas. Pero estos aspectos, no los contextualizan ni trasladan a las situaciones de aprendizaje que viven en las aulas heterogéneas con alumnos diversos.

En función de estos enunciados, que detectan pocas competencias en los docentes DEMG para la educación inclusiva, se justifican los aportes que surgen desde el análisis del fenómeno de estudio a partir de la experiencia de los informantes DMEE y DEU, de los cuales emerge que, en el primer valor analizado, valoración positiva de la diversidad, para que el docente de aula regular, trabaje en pro de la educación inclusiva, necesita reconocer la diferencia entre el proceso de inclusión y el de integración. A su vez, resaltan importante tener compromiso para generar este proceso y seguir sus principios. Con respecto a este aporte, enfatizan la integración de los valores inclusivos a la práctica docente, señalando que las actitudes positivas son claves en este entorno, y Arnaiz (2019) señala que la inclusión es una actitud que el docente tiene hacia el trabajo del aula. En este sentido, los docentes coinciden en resaltar como necesaria la consolidación de la primera competencia del perfil: concepción de la educación inclusiva.

La otra competencia de ese valor, es el punto de vista del docente ante las diferencias de los estudiantes. En relación con este punto, ambos informantes, indican que es necesario identificar y diferenciar las necesidades, potencialidades y capacidades de cada estudiante, para comprender, la diversidad presente en el aula. También se postula necesario, responder al ser humano diverso, ofreciendo educación de calidad, en la equidad, para la diversidad.

En el valor que implica apoyar a todo el alumnado, en la primera competencia, promover el aprendizaje práctico, social y emocional de los estudiantes, los docentes DMEE, reflejan que se necesita manejar habilidades para poder comunicarse con la diversidad de estudiantes que están en el aula, a través de las diferentes formas de comunicación, para que

logre entender los silencios, o lenguaje no verbal del estudiante. Por su parte, los profesores DEU, señalan que es importante que en este nivel educativo los docentes promuevan el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, que tiene que ver con promover el aprendizaje social.

En esta misma línea, de la otra competencia, enfoques metodológicos eficientes en clases heterogéneas, resaltan que es esencial manejar la heterogeneidad del grupo, conocer las características de los estudiantes, flexibilizar el currículo, planificar y organizar o generar un ambiente de aprendizaje inclusivo para la diversidad, y comprender de manera conceptual y práctica la educación inclusiva. Estas son las competencias didácticas fundamentales en un docente inclusivo.

Seguidamente, en el valor trabajo en equipo, se relaciona también con la familia. Los docentes de DMEE, plantean que se debe lograr una comunicación efectiva con ellos. Por su parte, los profesores DEU, indican que una de las cosas que ocurre en esos procesos inclusivos, es la negación de los padres. Debido a esta situación, es una competencia que también tiene que manejar el docente: ayudar en el proceso de aceptación y así permitir que padre y madre, evalúen la expectativa real que tienen con respecto al aprendizaje que esperan de sus hijos, porque al no aceptar ni han pasado por el duelo sobre la condición del estudiante, no aceptan el proceso de aprendizaje que está viviendo. Del trabajo con otros profesionales, solo resalta como significativo, apoyarse en los especialistas en el área.

El último valor, desarrollo profesional y personal, subrayan que es trascendental, que los profesores sean profesionales que reflexionan. En esta competencia, todos coinciden. Los docentes de DMEE, dicen que todos los docentes tienen que formarse desde la praxis en ese proceso reflexivo, y lo mismo resaltan, los profesores universitarios, ya que manifiestan que se debe generar ese proceso reflexivo sin imposición, porque el docente se ve presionado, por realizar este tipo de procesos académicos, limitando el uso positivo de esta competencia, y no lo hace. Es esencial que se convierta en una práctica habitual, no obligada en la institución.

Al analizar los resultados, también se detectan elementos primordiales que llevan a complementar la competencia: formación inicial docente como base para el aprendizaje y desarrollo profesional. Dentro de este escenario, emergen desde lo reflejado por los docentes DMEE y DEU, aportes a las competencias que no están estipulados en el perfil. En el caso de los profesores DMEE, explican que dentro de la formación inicial, el profesor debe generar una actitud proactiva ante la falta de formación, asumiendo una actitud investigadora, porque si no

lo han formado, él puede tomar elementos de su formación inicial docente y contextualizarlo a su realidad inmediata.

Otro aspecto que se evidencia, es la urgente necesidad de superar la limitación económica que le impide ofrecer una educación de calidad. El ser docente en el país, ejerce más por vocación que por bonificación salarial, porque la misma, no es equiparable a la cantidad de trabajo que genera ser docente. Estas ideas inciden en los elementos que surgen desde el discurso del profesor de DMEE. Los mismos señalan que se necesita, como competencia urgente, rescatar la ética profesional del ser docente. Este perfil de competencias, no tendrá validez, si no se rescata la ética de lo que significa ser docente. Si el docente no trabaja desde lo moral y de las actitudes correctas, no logrará, valorar la inclusión.

A partir de esta descripción, se considera al rescate de la ética, como una de las competencias que surgen y se denominan emergentes II, porque son diferentes a todo lo que plantea el perfil, y los entrevistados especialistas, no lo visualizan en el trabajo actual del profesional de la educación en el país. Para que se permee la educación de calidad, hay que rescatar esta idea, lo que implica reflexionar sobre los valores, la responsabilidad y el compromiso de educar. Esto se traduce en los comportamientos que se reflejan en el aula, en la toma de decisiones que le permitan valorar a todos los estudiantes por igual de manera responsable, y ofrecerle una educación equitativa y justo a los estudiantes.

Lo acompaña, otra categoría que emerge de los datos, ser humanista como parte de ese perfil del educador, porque debe valorar lo humano, desde el ser que enseña y al que se educa. Desde estos aportes, son dos competencias nuevas que surgen a partir de la visión de los docentes de la DMEE. Con relación al desarrollo personal, plantean el perfeccionamiento de la inteligencia emocional, ya que este aspecto no se ve reflejado en el perfil, y actualmente las emociones en el aula, inciden en el desenvolvimiento y efectividad en el desenvolvimiento de las dinámicas de aula. Pero en el caso de los profesores, es necesario conocer herramientas para la gestión de emociones.

Los profesores DEU, reflejan, en su discurso, otras competencias. Plantean que el docente se debe enfocar en manejar la normativa legal y principios filosóficos de la educación, para entender la función del ser docente, relacionado con lo mencionado en la ética. Una vez que el docente entiende su función, siguiendo lo que plantea el reglamento del ejercicio de la profesión docente, determina si la está cumpliendo, ya que las funciones ya están estipuladas, trabaje o no, con estudiantes con NEE y del área que está manejando.

Otra competencia reflejada, es transformar el rol docente para la diversidad, ya que no se puede seguir viendo la docencia desde la óptica de la homogeneidad, hay que cambiar esa visión. Esto lleva el discurso a otro punto, ser resilientes en el ejercicio de la profesión docente. Todo esto, incide en la necesaria revisión de su identidad.

Todas estas consideraciones apuntan a reconocer que las competencias para el ejercicio de la docente, ya están estipuladas, como por ejemplo las señaladas por Perrenoud (2004). Sin embargo, tomando en cuenta los lineamientos actuales emanados desde organismos internacionales, como la UNESCO, para la educación inclusiva, todo el sistema educativo, y específicamente el docente requiere transformar su práctica, y amerita competencias específicas que le ayuden a lograrlo. Por eso, diversos estudios también han abordado las competencias para la educación inclusiva, encontrando coincidencias y diferencias, con lo que desde este estudio surge.

En virtud de ello, Fernández Batanero (2013) señala que es relevante que el docente como guía, ayude al estudiante en todo su proceso académico, le ofrezca tutorías, establezca una comunicación constante con él, utilice metodologías activas en el aula y se vincule con la familia. A su vez, requiere, ser reflexivo, investigador, capaz de diseñar variadas situaciones de enseñanza y aprendizaje para responder a la diversidad de los estudiantes, así como dinamizar el currículo, promover el aprendizaje colaborativo, y manifestar valores inclusivos en las dinámicas del aula. Todas estas características relacionadas con la educación inclusiva, las agrupa en competencias pedagógicas y didácticas, de liderazgo, de gestión grupal y aprendizaje cooperativo, de investigación, interactivas, éticas y sociales.

Estas competencias se asemejan a lo señalado en el estudio, por los docentes DMEE y DEU, ya que en ambos se reflejan parte de las mismas necesidades de formación para los docentes, pero en el contexto español.

En congruencia con lo anterior, Borjas-Ramos (2025) a partir de una revisión documental a nivel latinoamericano, consigue articular tres dimensiones en una teoría que explica las competencias docentes en este contexto. Perfila la necesidad de una dimensión técnica-pedagógica, que le ofrezca herramientas a los docentes para atender a la diversidad del aula, vinculándolas con las tecnologías educativas actuales, para que así a través de un proceso constante de actualización en habilidades y conocimientos, se aborden distintas estrategias de enseñanza y aprendizaje diversificadas. En este aspecto, difiere de los resultados del estudio, pues los informantes no hacen mención de estos recursos tecnológicos.

El siguiente aspecto que postula, lo relaciona con lo ético y lo actitudinal, donde convergen los elementos de la valoración positiva a la diversidad, y en el constructo emergente rescate de la ética docente, con el cual, ambos estudios buscan ayudar en la transformación de la inclusión en contextos regulares del aprendizaje. La última dimensión la denomina, estructural y contextual, en la cual subraya que la inclusión no puede ser responsabilidad exclusiva de los docentes, sino de la transformación que se haga en todo el sistema educativo.

En un estudio hecho por Paz (2014) desde la percepción de docentes en formación de Honduras, se encontró que las competencias más importantes para un docente en contextos inclusivos son: la capacidad para valorar la diversidad del alumnado, para diseñar y aplicar estrategias en contextos culturales y sociales diversos, para realizar adaptaciones curriculares, para realizar adaptaciones instructivas durante las clases, para organizar el aula, para trabajar de manera colaborativa con otros, para evaluar de manera auténtica, para reflexionar sobre las actitudes, valores y acciones relacionadas con la atención a la diversidad. Todas estas competencias las agruparon y acoplaron a un plan de formación de una asignatura en el área educativa, logrando permear parte de la formación con las competencias necesarias. Estas competencias también coinciden con los hallazgos de la investigación.

Ahora, en el contexto venezolano, Ledezma (2017) señala que es fundamental que estas competencias atraviesen todo el sistema de formación, coincidiendo con los resultados del estudio, y deben estar dirigidas a generar un clima de confianza, respeto, apoyo y valoración de todos los estudiantes, que coincide con el primer valor del perfil. Adicionalmente, plantea repensar el currículo para que esté diversificado y pueda dar respuesta a la heterogeneidad de los estudiantes, lo que concuerda con lo estipulado en el segundo valor. A su vez, necesita que los docentes aprendan a identificar los estilos y ritmos de aprendizaje de todos los estudiantes y sus dificultades. Como último aspecto, menciona como esencial, reconfigurar el trabajo colaborativo y cooperativo entre todos los actores del proceso educativo, porque en esas relaciones surgen nuevos conocimientos que ayudan al aprendizaje en contextos inclusivos.

Lo más relevante de estos aportes es que, más allá de un método a seguir, se necesita cambiar la concepción de la educación para un enfoque inclusivo, en el que un docente pueda planificar considerando las diferencias, mediar la apropiación de saberes, evaluar de manera formativa y manifestar compromiso y actitud positiva hacia la diversidad. En estos aspectos, también se coincide con la investigación. Sin embargo, en ninguna de estas disertaciones, se nombran las necesidades particulares por las que atraviesa un contexto educativo, que

necesita modificar estas competencias que se sugieren desde la literatura a sus necesidades reales. Y en este punto, convergen las ideas innovadoras de esta investigación.

www.bdigital.ula.ve

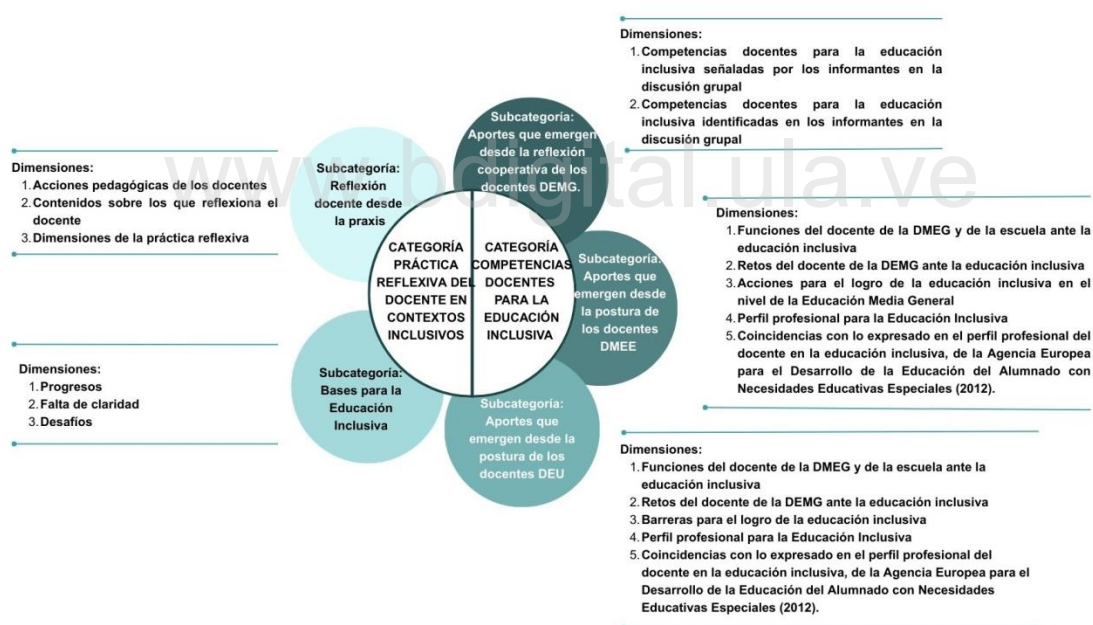
Segunda parte

Luego de la fase de relación y agrupación de categorías, subcategorías, se formuló la **codificación selectiva** como el proceso que permite integrar y refinar las categorías que se representan a continuación, según lo aportado por los informantes clave y evidenciados en los análisis anteriores. Estas interconexiones generadas se consideran proposiciones acerca de los datos integrados a la teoría fundamentada, que llevan a una codificación selectiva, el cual es el proceso que permite integrar y refinar las categorías identificadas, para generar la teoría.

Todas las categorías emergentes en el nivel I se configuran en este esquema. En el mismo se muestran de manera general las categorías principales encontradas a través de las experiencias descritas por los informantes del estudio.

Figura 22

Códigos emergentes I del estudio



A partir de estas categorías, con los referentes planteados desde el Índice de inclusión de Booth y Ainscow (2015), así como lo señalado en el perfil de competencias de la AEDEANEE (2012), surgen las categorías emergentes de nivel II, en las cuales se contemplan las competencias clave para el desarrollo de la Educación Inclusiva desde la perspectiva y experiencia de los informantes del estudio, las cuales se sustentan en lo emanado desde la UNICEF (2014d) cuando señalan que no existe un modelo predeterminado de los conocimientos y habilidades específicos para enseñar en función de cada necesidad que se

presenta en el aula, pero si es necesario que los docentes logren desarrollar una actitud reflexiva y consoliden valores inclusivos para ofrecer una educación de calidad.

Debido a ello, todos los códigos que emergieron en el estudio, vinculándose en los puntos que coinciden las opiniones de los tres informantes, se agrupan alrededor de los valores que plantea la AEDEANEE (2012): valorar la diversidad de todos los estudiantes, apoyar a todo el alumnado, trabajar de manera colaborativa y enfocarse en el desarrollo profesional continuo, los cuales a partir de ahora se contextualizan a la realidad del entorno estudiado.

Estas competencias, respaldan el trabajo hacia toda la diversidad del alumnado, no solo de aquellos con NEE. A partir de la investigación, que circula alrededor de las competencias docentes para la educación inclusiva, que tiene y debe manejar un educador de aula regular en el contexto de la educación media general, para atender educativamente a los estudiantes con NEE, se encontró relevantes hallazgos para entender este entorno y lograr contextualizar las competencias a toda esta realidad. La literatura apunta a que las competencias definidas y encontradas para este contexto, también son extensibles a toda la heterogeneidad del aula. A partir de estas consideraciones, se plantean las siguientes competencias:

www.bdigital.ula.ve

Competencia: Capacidad para conceptualizar y valorar la diversidad para lograrla Educación Inclusiva

Figura 23

Competencia: Capacidad para conceptualizar y valorar la diversidad para lograr la Educación Inclusiva



Competencia: Diseñar e implementar prácticas pedagógicas inclusivas en aulas heterogéneas

Figura 24

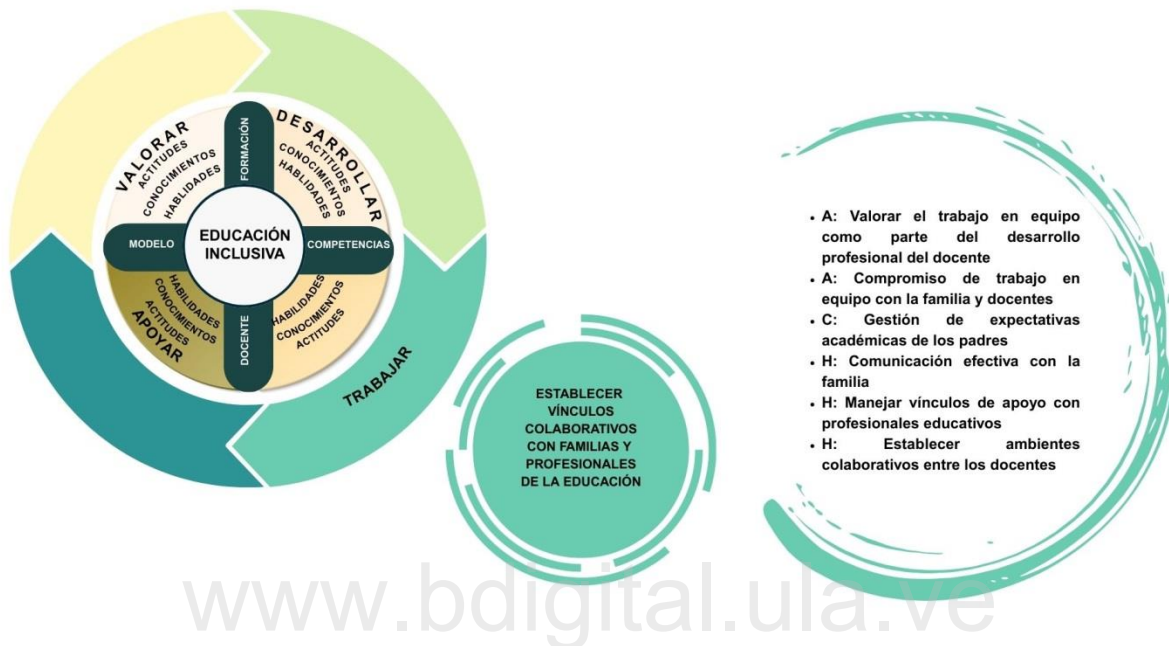
Competencia: Diseñar e implementar prácticas pedagógicas inclusivas en aulas heterogéneas



Competencia: Establecer vínculos colaborativos con familias y profesionales de la educación

Figura 25

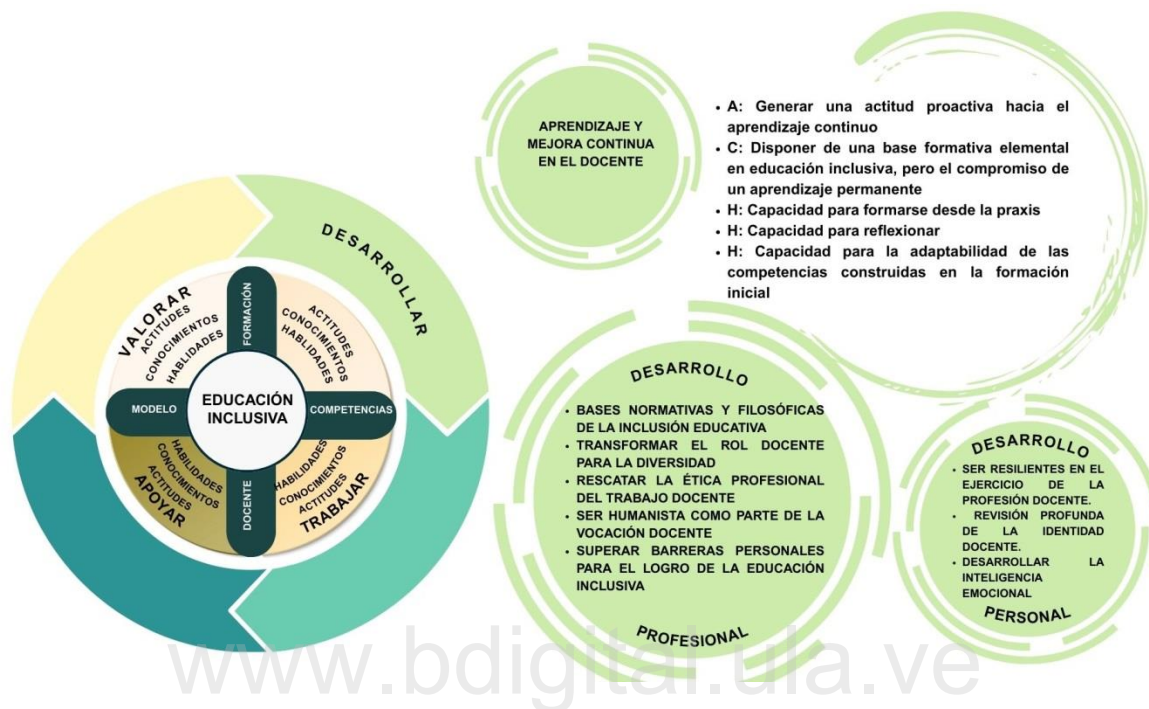
Competencia: Establecer vínculos colaborativos con familias y profesionales de la educación



Competencia: Aprendizaje y mejora continua en el docente

Figura 26

Competencia: Aprendizaje y mejora continua en el docente



Formulación de la Aproximación al Modelo de Competencias Docentes para la Educación Inclusiva

La aproximación a un modelo de competencias docentes para la educación inclusiva, se construye a través de un proceso complejo y dinámico, acoplado a la realidad social, educativa y legislativa existente en el contexto venezolano, partiendo de que las políticas educativas en el país se emanan para todos por igual. Sin embargo, de la realidad estudiada, en una institución pública de Educación Media General del Estado Mérida, emergen del análisis detallado y sistemático de las experiencias de los propios docentes, y de las opiniones de especialistas en la atención educativa de los estudiantes con NEE, una serie de constructos que constituyen un modelo para comprender a la educación inclusiva como necesaria para la atención educativa de toda la diversidad de estudiantes presentes en el aula, incluyendo aquellos con NEE.

El modelo se fundamenta en referentes internacionales, relacionados con la educación inclusiva, como la UNESCO (2016) con lo estipulado para el logro del 4to Objetivo para el Desarrollo Sostenible "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover

oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos”, y a su vez en los principios y valores de: equidad, igualdad de oportunidades, valoración de la diversidad, flexibilidad pedagógica, y colaboración (Booth y Ainscow, 2015, UNESCO, 2021b).

Teóricamente, está permeado por los postulados de la teoría sociocultural de Vigotsky (1979) y sus aportes al abordaje desde el entorno social a las condiciones que presentan los estudiantes (1997). De igual forma, se constituye como base primordial lo señalado por la teoría de las inteligencias múltiples desde los teóricos Gardner (1995) y Armstrong (2001; 2006), que impregna a las competencias que emergen en la investigación.

Conjuntamente, la capacidad de adaptación y la reflexión crítica surgen como un elemento crucial dentro del modelo, ya que el docente de la Educación Media General, sujeto de estudio, a nivel cooperativo, logra llegar a la dimensión crítica de la reflexión, (con las limitaciones ya explicadas) lo que le permite ajustarse a una realidad educativa, que está permeada de una heterogeneidad de individuos y de desafíos estructurales que configuran todo su accionar pedagógico. Este enfoque reflexivo incrementa la necesidad de que el docente se convierta en promotor activo de cambios pedagógicos articulados con las normativas establecidas para propiciar prácticas pedagógicas que ayuden a consolidar la educación inclusiva.

Debido a ello, la reflexión (Schön, 1987), es un cimiento del modelo, porque le permite al docente realizar un análisis profundo de su propia práctica, reajustando constantemente el proceso de enseñanza y aprendizaje que diseña dependiendo de las condiciones, situaciones y retos que se presenten en el aula. La importancia de esta arista del estudio, surge a partir de la experiencia analizada en los docentes de la Educación Media como de lo sugerido por los especialistas, y lo expresado en el perfil que guía de la investigación, en la cual la cataloga como parte esencial del desarrollo profesional docente. Entonces, a partir de la reflexión, el docente puede transformar su entorno educativo, integrando teoría con la práctica, para así atender las necesidades educativas que se presenten en su aula, y a toda la diversidad de estudiantes, impulsando una educación inclusiva que responda a las complejidades del contexto venezolano.

Coincide la reflexión como sustento del modelo, con lo señalado por Perdomo (2019) quien enfatiza que el logro pleno del ser humano desde su diversidad en los contextos educativos, requiere que el docente esté en una reflexión constante sobre su praxis, para que así pueda construir nuevos conocimientos desde los aspectos puntuales que surgen en sus

dinámicas áulicas, y los pueda legitimar en el diálogo constante que tiene dentro de su entorno académico.

Por último, también fundamenta el modelo lo plasmado en el Perfil profesional del docente en la educación inclusiva de la AEDEANEE (2012), del que se toman los valores y principios rectores. Este perfil está constituido por una serie de valores esenciales que se acoplan a los principios de equidad, respeto a la diversidad, justicia social y cooperación, que especifican la base ética y profesional del docente inclusivo.

Del perfil se destaca que el docente sea un agente activo que desarrolle procesos de enseñanza y aprendizaje accesibles, adaptados y significativos a todos los estudiantes del aula, que logre identificar y responder a las diferencias individuales, así como a las particularidades de cada estudiante, fomentando la participación de todos. Los valores reseñados en el perfil, cuando son puestos en diálogo con las experiencias de los informantes del estudio y todo el sustento teórico de la investigación, permiten identificar las competencias concretas que resultan estratégicas y específicas para la realidad analizada, y estas son:

- Capacidad para conceptualizar y valorar la diversidad para lograr la Educación Inclusiva
- Diseñar e implementar prácticas pedagógicas inclusivas en aulas heterogéneas
- Establecer vínculos colaborativos con familias y profesionales de la educación
- Aprendizaje y mejora continua en el docente

Sin embargo, construir un modelo efectivo de competencias docentes para la educación inclusiva, implica ir más allá de adaptar lo planteado a nivel internacional. Es necesario contextualizarlo a la realidad estudiada.

Ante esta situación, la constante solicitud de formación y capacitación docente que hacen los informantes del estudio que laboran en las aulas de media general, así como las barreras que manifiestan para lograr la educación inclusiva, desde la postura de los especialistas, relacionadas con la ausencia de personal capacitado, ausencia de aulas integradas, ausencia de acompañamiento de especialistas e implementación errada de políticas educativas en este nivel educativo, y que son extensibles a los otros niveles, permite sustentar lo que plantea la UNESCO sobre las causas que debilitan el accionar inclusivo y de calidad en las instituciones educativas. Es un problema que parte del sistema de formación docente en el país y de las políticas educativas en esta materia, el cual se refleja en las acciones ejecutadas por los docentes.

Por ello, esta aproximación del modelo, no pretende ser inflexible, aspira enmarcarse transversalmente, en el sistema formativo docente, tanto en la formación inicial como en la continua, con miras a que los profesionales de la educación se preparen para atender la diversidad en todas sus facetas de manera ética, equitativa e inclusiva. Esto significa que es necesario repensar y transformar los programas de formación inicial de los futuros profesionales de la educación, así como la mejora en la implementación de procesos de formación continua en los docentes en ejercicio por parte de los encargados de ello y a través de la gestión profesional que hace el propio educador para la mejora de su labor.

La formación académica del docente, es la pieza clave en la investigación para el logro de la educación inclusiva, por lo cual se debe garantizar que estos desarrollen no solo conocimientos técnicos y habilidades pedagógicas, sino también consoliden una actitud favorable que le permita tener sensibilidad ante la diversidad, compromiso ético hacia lo humano y lo diverso, creatividad para resolver problemas y la capacidad para gestionar las emociones en ambientes escolares heterogéneos. Transversalizar estas competencias, puede contribuir a generar una cultura y prácticas inclusivas, coherentes y sostenibles en el tiempo, que permitan la implementación idónea de las políticas educativas en torno a la inclusión.

Partiendo de estas ideas, se reconoce que la base epistemológica de este modelo de competencias, parte de la integración dialógica entre las experiencias de los docentes caracterizados como informantes del estudio a través de la fenomenología hermenéutica, y el marco teórico que sustenta la investigación, los cuales constituyen el desarrollo profesional de los docentes. De esta interrelación surge una dimensión humanista y contextualizada de los informantes, en el cual se reconoce que el rol profesional que ejercen, trasciende lo que se enmarca en la ley y requiere hacer visible la identidad, vocación y desafíos particulares que enfrentan los educadores en este contexto.

En el análisis detallado de la realidad estudiada, se refleja que existe una distancia considerable, entre las responsabilidades que se exigen cumplir a partir de políticas educativas establecidas, con la práctica real y efectiva en la institución educativa, para una educación de calidad, como está establecida en la Declaración de Incheon. Esta situación genera confusión en el rol que se espera que el docente ejerza en las aulas de educación regular, lo que lo limita en atender la heterogeneidad del grupo en cuanto a las necesidades e intereses que cada uno presenta. Esto a razón, que se le asignan funciones de docente inclusivo, con lineamientos contradictorios, con una formación recibida escasa o nula para la atención a la diversidad, así

como recursos y apoyos limitados, que no garantizan que se pueda desempeñar con competencia y confianza en ese entorno académico.

Respecto a ello, se destaca que la función del docente actual en la perspectiva de la educación inclusiva, se encuentra dividida y separada de su misión principal, a raíz de la ausencia de lineamientos claros y coherentes que articulen su rol pedagógico con la atención a la diversidad de estudiantes en el aula. Debido a esta razón, el desarrollo y manejo de competencias docentes para la educación inclusiva, necesita que su estructura parta de una visión que involucre los aspectos teóricos de esta temática, y a su vez, rescate la ética, identidad, vocación y el rol docente, así como el humanismo, la inteligencia emocional y la resiliencia, elementos característicos de la labor académica, que deben ser valorados en contextos complejos y diversos.

Conforme a lo planteado, surgen elementos claves, que revelan la necesidad de revisar el **rol del docente** en Venezuela, aunado a los requerimientos actuales para la educación inclusiva, como parte de su desarrollo profesional y personal. El constructo principal que se requiere examinar es el de **identidad docente**, el cual permea los otros elementos del quehacer pedagógico. Ser un profesional de la educación en el país, en la situación compleja que atraviesa el sistema educativo en la actualidad, implica que se asume una **vocación** de servicio por la responsabilidad social y el **humanismo** que está intrínseco al individuo como “ser docente”. Aunado a la atención a la diversidad, su **ética** como profesional requiere un compromiso con la justicia, la empatía y la apertura hacia todas las formas de expresarse, convivir y aprender que tiene el ser humano.

En esta dirección, **la identidad del docente** adopta una postura importante en el estudio, ya que se considera que las competencias para la educación inclusiva deben estar permeadas en la formación del docente desde sus inicios y es allí de donde parte la construcción de la identidad del mismo. Es un concepto complejo que involucra la percepción que tiene el educador sobre su labor, así como la forma que construye y reconstruye su identidad a lo largo del tiempo, por lo cual no es inmóvil, sino que es un proceso continuo que se permea de la interacción con el contexto donde se desenvuelve, las experiencias académicas que ejecute en ese medio, las relaciones que consolide y la reflexión que haga sobre su práctica.

Desde los aportes de Puente (2020) y Fuentes et al. (2023), se identifica que las características de la identidad docente están mediadas por las experiencias que tenga el mismo como estudiante en su formación inicial, así como de aquellas situaciones que lo

motivaron a involucrarse en la carrera docente. A su vez, marca esa identidad las primeras experiencias que se tienen en el ejercicio profesional, la cultura escolar en la que se involucra y las normas, reglas y valores que adopta de ese entorno. Todos estos elementos son parte de las experiencias sociales que abarca todo el continuo de su profesión, por lo que es un proceso de interpretación y reinterpretación de experiencias. Por ende, el logro de la identidad del docente está marcada por los procesos de socialización y experiencias prácticas significativas donde se articula, la teoría con la práctica.

En este escenario, Puentes (2020) enfatiza que la implementación de varias políticas educativas en Venezuela en los últimos años, que han marcado pautas a nivel nacional para la actualización y transformación del enfoque académico, provocan cambios en la identidad del docente, porque los enfrenta a desafíos que están permeados por modificaciones en los valores, concepciones y contenidos curriculares de aula, así como los aspectos políticos y administrativos, que exigen el manejo de nuevas competencias y responsabilidades que lo llevan a la incertidumbre por las constantes contradicciones que regularizan el ejercicio de esta labor. En el ámbito de la educación inclusiva, las continuas transformaciones a la política educativa que atiende a la población con NEE, puede influir también su identidad docente.

Esta continua transformación, puede acoplarse a lo que Fuentes et al. (2020), ha reseñado como focos de conflictos de la identidad del docente, que se relacionan con lo encontrado en la investigación. Las define como: el cuestionamiento constante que hacen sobre calidad de las prácticas inclusivas que realizan, ya que desconocen conceptualmente como hacerlas; y esto los lleva a dudar sobre la valoración de su trabajo, porque los informantes expresaron dudas, en algunos casos resistencia, culpas por no conocer aspectos de la educación inclusiva; a su vez, manifestaron incertidumbre ante demandas externas que en ocasiones no son claras, y les genera estrés o cansancio por las situaciones a las que se enfrenta en el aula.

Adicionalmente, Herrera et al. (2023) precisa que la identidad profesional docente, también se ve permeada por el aspecto económico que le da un respaldo social a través de la remuneración recibida por el trabajo realizado, que le permite vivir dignamente y satisfacer todas sus necesidades básicas, y le fortalece el motivo por el cual seleccionó ser docente. En el ámbito venezolano, este aspecto económico está configurando una nueva realidad, que no es el tema central del estudio, pero que emerge desde los informantes y ha sido reseñado por Ramírez (2024) y Salazar (2021), los cuales enfatizan que la carrera docente en Venezuela no

resulta atractiva para las nuevas generaciones de profesionales que el país demanda, a raíz de la situación económica y la pérdida de identidad del ser docente.

Esta situación genera que, quienes aspiran a formarse en esta área posean una formación previa insuficiente, dificultando así la selección de los candidatos más idóneos, y a su vez, está ocasionando una ausencia del personal docente de relevo para los próximos años. En el ámbito del logro de la educación inclusiva, quienes aspiran a ejercer la docencia deben estar motivados hacia el ser docentes, para que así puedan desarrollar las competencias profesionales que le permitan trabajar en contextos inclusivos.

En este punto surge la vocación, otro de los elementos que deben valorarse en este modelo de competencias. **La vocación docente** es lo que lleva a identificar a una persona con querer ser docente, lo cual implica tomar la decisión de formarse académicamente para poder desempeñarse profesionalmente en el área desde el compromiso y dedicación a los demás. Por ello, este profesional en la sociedad actual que requiere abocarse a la atención a la diversidad, demanda estar motivado en el ejercicio de la docencia de manera pertinente y comprometido a los requerimientos actuales, para que tenga una trascendencia en él quehacer pedagógico que lo lleve hacia un compromiso social transformador de la realidad y se convierta en un agente de cambio para una educación de calidad (Herrera et al., 2023).

En este sentido, el modelo debe rescatar el rol del profesional de la educación, más allá de sus funciones administrativas, dándole igualdad, y prioridad a su desarrollo personal. Con base a lo anterior, el docente requiere ser **resiliente** y desarrollar la **inteligencia emocional**, para gestionar situaciones complejas en el aula que demandan respuestas flexibles, comprensivas, que se expresen en una actitud favorable hacia la diversidad de su alumnado.

Parte de la revisión teórica de Puentes (2020) coincide con lo encontrado en la investigación en la cual, se señala que es necesario que los docentes venezolanos tengan como parte de su perfil profesional rasgos resilientes que le ayuden a ejercer una profesión desde la sensibilidad humana, e inteligencia social, para afrontar la crisis económica, política, y social que se vive, y le ayude a solventar las problemáticas educativas que se le presentan, para adaptarse a momentos adversos o estresantes. Específicamente señala ser “un docente capaz de enfrentar con conocimiento y responsabilidad, con sentido crítico y reflexivo los retos y obstáculos que representa tan afanada tarea como es el arte de enseñar, capaz de adaptarse rápidamente al nuevo contexto socio-educativo” (p. 22).

La precitada autora resalta que es necesario que se fortalezca la identidad del docente desde la resiliencia, incorporando este elemento en el compendio de competencias para la formación del docente en el país, para que así él pueda tener la capacidad de resolución de los problemas que surjan en su entorno educativo y en su vida diaria. Coincide con estas ideas, Perdomo (2019) quien, desde el contexto de la ecología emocional, indica que la resiliencia forma parte de una capacidad humana para resolver los problemas que se presentan, superarlos, y transitar hacia otro camino fortalecido o transformado.

En función de estos enunciados, surge la importancia de incorporar la **inteligencia emocional** en el modelo, ya que dentro de las aulas inclusivas se presentan desafíos pedagógicos, sociales y emocionales, que ameritan habilidades para manejar conflictos, gestionar emociones, y favorecer el bienestar colectivo. La mayoría de los estudios se enfocan en la gestión de las dinámicas del aula que promueven la educación inclusiva, pero la competencia emocional del docente en esa gestión de aula, es poco abordada, siendo esta una profesión que emocionalmente es muy demandante.

La inteligencia emocional, en general, es ampliamente estudiada desde la mitad de la década de los noventa por Goleman (2022) quien señala que su manejo implica un mayor desarrollo personal, que incidirá en todos los aspectos de la vida. La define como un conjunto de habilidades que le dan la capacidad a la persona de percibir sus emociones y las de los demás de forma precisa, conectar con ellas y poder gestionarlas.

Desde esta teoría surgen cinco componentes claves, que explican este constructo de la inteligencia emocional. Al primero de ellos se denomina conocimiento de las propias emociones, en el cual se resalta la capacidad que tiene la persona, para reconocer los sentimientos que se experimenta en el momento que ocurren, y le ayuden a conocerse en profundidad. Seguidamente, se nombra a la capacidad para controlar y reorientar las emociones, o la autorregulación, que le ayudan a la persona a tranquilizarse. A su vez, se expone a la motivación, como un componente clave en la inteligencia emocional, ya que, al estar motivado, se mantiene la atención en un objetivo que lleva al individuo a ser más productivo y alcanzar el éxito.

En este orden de ideas, Goleman considera que la empatía es un componente clave en el desarrollo de la inteligencia emocional, y en la investigación resalta, desde lo expresado por los informantes, que su dominio implicaría actitudes positivas en aulas diversas. Se plantea entonces, como la capacidad de reconocer las emociones del otro, para comprender lo que necesita y ayudarlo. Es una habilidad que se refleja en las personas que tienen como vocación,

ser docentes. Por último, nombra que el establecer relaciones sociales con los demás, es considerado una habilidad, que requiere vincularse con las emociones ajenas.

Todo este compendio de habilidades, constituye lo que él denomina competencias de la inteligencia emocional, que se vinculan en diferentes estudios con la educación inclusiva y le dan sustento a este modelo. En este orden de ideas, está la revisión teórica de Calandri et al. (2025), los cuales se enfocan en comprender el papel del componente emocional en los docentes que se abocan a la educación inclusiva, encontrando que ellos se enfrentan a situaciones muy desafiantes cuando enseñan en contextos diversos, por lo que requieren conocer cómo gestionarlas. Por ello, resaltan que la inteligencia emocional debe ser incluida dentro de los programas de formación, para que se ayude a los docentes y se les brinde apoyo en el abordaje de los desafíos emocionales de la enseñanza en la educación inclusiva.

Por otro lado, Arias-Pastor et al. (2023), en un estudio realizado a docentes en formación para la educación secundaria, encontraron una relación entre varios de los componentes de la inteligencia emocional: la autorregulación y la empatía. Ambos conceptos los asocian con la educación inclusiva, resaltando a las actitudes (sentimientos del docente hacia la inclusión de estudiantes con NEE en espacios comunes), preocupaciones (retos para abordar las exigencias de la educación inclusiva) y sentimientos hacia la inclusión (lo que surge de la interacción social con estos estudiantes). Identifican que los docentes tienen una actitud positiva hacia la diversidad, pero presentan falta de formación en el área.

En atención a lo expuesto, como último punto que emerge de los informantes está focalizado a la **ética** que se debe rescatar en el rol del docente en el país, que necesita abocarse a un ser humano diverso que tiene derecho a estar presente y participar en el hecho educativo, por ello el rescate de la ética del docente va unido al rescate de educar para la diversidad. Desde esta perspectiva, Prado (2014) señala que “para atender a la diversidad, se tiene que ir más allá del perfil funcional para arribar a modelos que hagan posible la comprensión de una educación para la diversidad y la equidad” (p.16), por lo que es necesario incorporar en el sistema de formación competencias socialmente significativas que respondan a las necesidades actuales del sistema educativo.

Debido a ello, Perdomo (2019; 2022) coincide en que es necesario rescatar la idea de enseñar para la diversidad y el desarrollo humano, desde la filosofía de la diversidad humana que permita comprender al otro desde su ser, orientado a una postura filosófica desde la alteridad y otredad en el enfoque humanista. Señala que esto debe involucrarse en la formación inicial del docente, lo que contribuye a que se consolide en su identidad y puede

ejercer a posterior su rol dentro del sistema educativo, enfocado a una educación de calidad e inclusiva. Para ello es necesario cambiar paradigmas e incluir nuevos elementos en la comprensión de los problemas sociales actuales, articulado a las políticas educativas vigentes y con apoyo de todos los actores educativos, que le den una nueva mirada al ser humano. Puntualiza que:

educar en y para la diversidad es urgente por las propias características evolutivas que se manifiesta en distintos ritmos de aprendizaje y en la interacción con sus pares; esto se traduce en diferentes intereses académicos-profesionales, expectativas y proyectos de vida. En segundo lugar, educar en y para la inclusión, que implica generar respuestas ante las diferentes necesidades humanas, diseñando y ejecutando acciones específicas para asegurar a determinados colectivos el derecho a una educación de calidad en igualdad de condiciones. (Perdomo, 2019, p. 57)

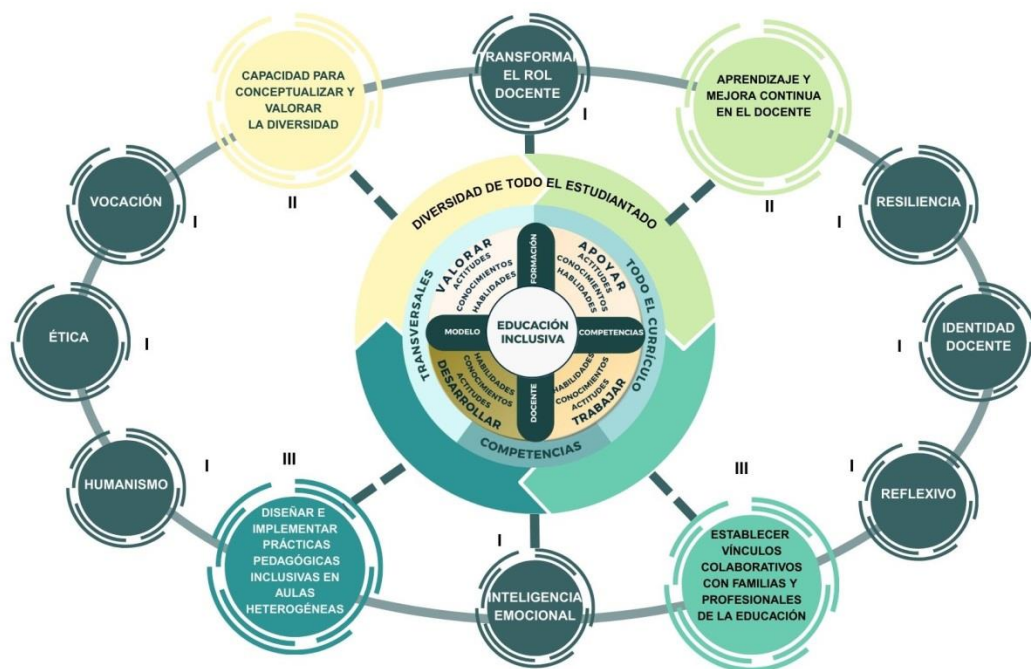
Estos aportes deben estructurarse en lo que llama Morin (2000) los saberes necesarios para la educación del futuro, porque al considerar al ser humano diverso, se está enseñando desde una visión centrada en la condición humana, lo que resalta el ser docente desde el **humanismo**, otro constructo aunado a la ética. El humanismo solo es posible construirlo cuando se valora a los otros desde el reconocimiento de uno mismo en interacción con ellos, por lo que es necesario aprender a ver al otro desde sus propios ojos, para entenderlo, reconocerlo y comprender su diferencia, respetándolo.

Pérez Esclarin (2013) desde su pedagogía del amor, también coincide con estas afirmaciones, porque desde su visión los docentes requieren educar desde el amor, la comprensión, ternura y sobre todo la humildad para reconocer toda la diversidad presente en los estudiantes y trabajar con ella, por lo que se humaniza el acto educativo y se sensibiliza con las dinámicas que surgen en el mismo.

En definitiva, el modelo queda estructurado de la siguiente manera.

Figura 27

Aproximación a un modelo de competencias docentes para la educación inclusiva



En esta dirección, se argumenta que el modelo teórico propuesto parte de un tema central: las competencias docentes para la educación inclusiva, las cuales pueden consolidarse en un modelo efectivo de tres fases. La primera de ellas requiere integrar la dimensión legislativa, ética y emocional de la realidad del docente en general, para transformar y revalorizar su rol, construir su identidad, trabajar en su vocación, su ética y humanismo, así como la resiliencia, la inteligencia emocional y el fomento de la reflexión, contextualizado a las necesidades del entorno venezolano. En la segunda fase, se hace necesario integrar la dimensión formativa de los programas académicos, constituida por todas las competencias pedagógicas y didácticas sustentadas en la capacidad para diseñar, implementar y evaluar estrategias de enseñanza que respeten las diferencias de toda la diversidad de estudiantes, incluyendo aquellos con NEE, para que se consolide este aprendizaje en la formación inicial y continua del docente.

Esta vinculación se traduce en un modelo de competencias que promueva la consolidación de los valores descritos previamente, así como del desarrollo profesional y personal que rescate la identidad del docente y vincule lo humano y lo diverso en el quehacer docente, a través de procesos que garanticen la actualización continua durante toda su formación y trayectoria profesional. Finalmente, en la tercera fase se lleva a la praxis todo lo

consolidado con el diseño e implementación de prácticas pedagógicas inclusivas aunado al apoyo de todos los profesionales de la educación que se ameriten.

El modelo teórico presentado, que emerge de las experiencias del fenómeno vivido por los docentes en atención a las necesidades educativas de los estudiantes, en aulas comunes y diversas, es una representación de la necesidad de formación que tiene el contexto venezolano. Si se genera un carácter transversal a la educación inclusiva dentro de toda la formación inicial y continua del docente en cada uno de los programas académicos, y a su vez se rescata la identidad y vocación del docente partiendo de una ética humanista, que le ayude a consolidar sus competencias emocionales, se puede orientar un ejercicio profesional que responda a la diversidad. De esta manera, se puede apoyar al logro de la educación inclusiva en este contexto, y a fortalecer la inclusión social del individuo que lo lleve a convivir en una sociedad más justa, equitativa y democrática.

El modelo planteado es factible para su desarrollo dentro de los programas de formación docente venezolano, porque existe un fundamento legal que respalda a la educación inclusiva. Por ende, las universidades pueden incorporar a sus modelos de formación los elementos descritos en el mismo, para la atención educativa de toda la diversidad de estudiantes.

Estas leyes son, principalmente: Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), desde la cual se declara a la educación como un derecho humano y un deber social fundamental, que garantice la igualdad de oportunidades y atención a la diversidad; la LOE (2009), que establece principios de equidad, inclusión, integralidad y atención a las diferencias individuales como fundamentos del sistema educativo; la LOPNNA (2007), la cual promueve la no discriminación y asegura el derecho a una educación de calidad para todos; y la Ley Orgánica para la Inclusión, Igualdad y Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad (2024), donde se fortalece la igualdad de oportunidades, autonomía y la atención integral de todas las personas dentro del sistema educativo.

A nivel social, también encuentra un sustento, ya que se requiere que exista un compromiso de parte del estado de garantizar el derecho humano y social a la educación, en escuelas para todos; y de las universidades en preparar al profesorado, para lograr que generen procesos de aprendizaje en el cual los estudiantes puedan participar en los espacios educativos, de manera equitativa, con igualdad de oportunidades y sin barreras. También tiene una fundamentación institucional, porque algunas universidades ya han asumido formar docentes para la inclusión, con programas pedagógicos para ello.

Finalmente, se considera que, si es factible que se articule con el currículo existente en los contextos universitarios, y a la vez se ofrezca una capacitación progresiva de los docentes en materia de educación inclusiva, desde la universidad e instituciones que trabajen en pro de la inclusión. Es por esta razón, que se puede llevar el modelo al contexto de la formación universitaria inicial y también al de la formación continua de los docentes en ejercicio, ya que, en ambos espacios, se requieren estos elementos para que se permee dentro del sistema educativo el enfoque inclusivo.

A nivel universitario, se requieren diseñar asignaturas con experiencias didácticas que integren los valores, actitudes, conocimientos y prácticas inclusivas de manera transversal en todo el componente curricular, desde los primeros semestres vinculando la teoría con la praxis. Por ello, se hace necesario revisar en detalle, los perfiles docentes con los que egresan los mismos de las instituciones universitarias, con el fin de modificarlos en competencias abocadas a la diversidad de individuos en el aula, y a su vez, propiciar espacios para la interacción con los mismos y para la reflexión constante. En este nivel se deben generar espacios reflexivos que ayuden a generar conocimiento sobre la práctica en contextos reales.

En la formación continua, también encuentra aplicabilidad a través de diplomados, cursos, talleres de actualización, comunidades de aprendizaje, diálogo constante con expertos, que se promuevan desde las universidades y desde el MPPE, como ente rector; todo esto en función de lograr conocer estrategias inclusivas que valoren la diversidad y orienten la realización de prácticas inclusivas reales. El éxito de dicha formación, a través de este modelo, se logrará con convergencia entre lo recibido en la formación inicial y lo consolidado en la continua.

CAPÍTULO V

HALLAZGOS FINALES

En este apartado se presentan los hallazgos finales con los que se concluye la investigación, los cuales emergieron a partir de todas las experiencias vivenciadas por los informantes que ayudaron a consolidar el objetivo general del estudio, generar una aproximación a un modelo de competencias docentes para la educación inclusiva de estudiantes con NEE en una institución pública de Educación Media General del Estado Mérida, a través de la reflexión como mecanismo de mejoramiento de la formación profesional.

Siguiendo la estructura metodológica planteada, se logró analizar de manera coherente la información proporcionada por los informantes, dándole significado a las experiencias reseñadas desde lo fenomenológico hermenéutico, construyendo y relacionando la información en categorías, subcategorías, dimensiones, subdimensiones, códigos, incluso indicadores para explicar lo que emergió en el estudio, asumiendo el marco teórico desarrollado y la visión de la investigadora, consolidando una estructura que permite explicar las competencias necesarias para el logro de la educación inclusiva, desde el ámbito de los docentes.

Del primer objetivo, enfocado a la identificación de las bases de la educación inclusiva desde la reflexión docente, se encuentra que algunos de los docentes de la Educación Media General estudiados, alcanzan una dimensión crítica de la reflexión cuando dialogan entre ellos, lo que les permite construir saberes académicos desde su práctica, evidenciándose ciertas acciones y contenidos relacionados con la educación inclusiva. Sin embargo, es relevante la confusión existente en términos y prácticas, lo que le impide trabajar realmente desde y para la educación inclusiva. Están inmersos en procesos de sensibilización que los pueden llevar a la consolidación de prácticas inclusivas, si existe un compromiso individual e institucional en formarse para lograr la educación inclusiva, y del sistema educativo en transformar las políticas educativas que lleven a consolidarla en el tiempo. Por ello, de las bases para la educación inclusiva, se pueden ver avances, confusión y desafíos para su consolidación.

A partir de este resultado, es notable la reflexión crítica que alcanzan los docentes y las construcciones colectivas de saberes que surgen de esos entornos colaborativos, pero al no contar con bases sólidas sobre la educación inclusiva, estas reflexiones solo se enfocan en aquello que no saben hacer y las implicaciones morales que tienen en la realidad educativa circundante. Se visualiza como un punto clave para la consolidación de las bases de la educación de este grupo de docentes, el compromiso individual del docente y de la institución

para avanzar hacia una verdadera educación inclusiva. Esto implica que este principio educativo para valorar la diversidad humana en contextos académicos, está en construcción, requiere una formación continua, una sensibilización profunda y un sistema educativo que apoye y consolide esas bases.

Del segundo objetivo, se detecta la existencia de varias competencias para la educación inclusiva en los docentes, y se identifica las que consideran los expertos como necesarias en docentes de aulas comunes. Se identifican competencias docentes orientadas a lo pedagógico y didáctico en general, que si se adaptan a las necesidades que se presentan en el aula, pueden favorecer prácticas inclusivas. No obstante, los especialistas entrevistados señalan que la falta de formación específica de los docentes en aulas regulares, limita la implementación efectiva de prácticas y procesos inclusivos. Consideran que las competencias necesarias para la educación inclusiva se resumen en capacidades para valorar la diversidad, diseñar prácticas inclusivas para aulas heterogéneas, establecer colaboración con familias y profesionales, y mantener un aprendizaje y mejora continua.

Sin duda, las competencias identificadas en los docentes del nivel de educación media general, no están suficientemente consolidadas hacia la inclusión, pero tienen potencial si se ajustan al entorno inmediato. Por esta razón, la formación docente desde el contexto donde se encuentra el docente y en función de su realidad, apoyada en los especialistas, es fundamental para que los docentes desarrollen competencias inclusivas que respondan a la diversidad de estudiantes. Para ello, se requiere de un proceso sistemático, que integre competencias específicas para la educación inclusiva en los valores de los docentes.

Seguidamente, para el tercer objetivo, se logran consolidar las perspectivas teóricas que se engranan para dar origen a las competencias para la educación inclusiva, considerando que las mismas necesitan ser transversales a cualquier proceso de formación docente inicial o continua, de cualquier área académica, y nivel educativo, puesto que los informantes refieren que es necesario que todo el sistema de formación se permee de estas competencias. Las perspectivas que sustentan esta aproximación teórica, se enfocan en lo referente a la identidad del docente en Venezuela, puesto que es necesario rescatar su rol docente, su ética, su humanismo, desarrollar la inteligencia emocional, para rescatar y educar al ser humano diverso. Esto responde a la necesidad del contexto educativo venezolano, marcado por la ausencia de políticas claras de inclusión y por desafíos económicos y sociales que afectan a los docentes.

Es notorio que lo fundamental del modelo se centra en la identidad docente, que incluye valores éticos y humanos, necesarios en la construcción de competencias inclusivas, por lo que el desarrollo profesional y personal del docente es primordial aparte de las competencias didácticas y pedagógicas abocadas a la educación inclusiva, para que esté todo en consonancia con la necesidad y los desafíos sociales, económicos, políticos y educativos del contexto estudiado.

También es importante resaltar que, a partir de los resultados encontrados, se infiere que las competencias identificadas dentro de la investigación pueden seguir desarrollándose en las diferentes líneas de investigación del doctorado prescrito, dado que se requiere profundizar y analizar el modelo desde diferentes perspectivas metodológicas y epistemológicas, como por ejemplo a nivel comparativo o evaluativo. A su vez, es posible realizar estudios a nivel del currículo, para estudiar cómo se vinculan a nivel universitario y como es implementado por los docentes. Con relación a las políticas educativas, es viable realizar investigaciones para evaluar el impacto de la implementación de esta política en el ámbito de la formación docente. Igualmente, pueden surgir estudios sobre la innovación y tecnologías educativas en esta área, con el uso del DUA en los espacios académicos venezolanos. En definitiva, la línea de la educación inclusiva puede ser el eje articulador de una serie de investigaciones científicas que amplíen el modelo de competencias docentes, interdisciplinariamente a diferentes niveles educativos.

REFERENCIAS

- Agencia europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012). *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_es.pdf
- Agreda, A. (2014). Devenir de la formación docente y la condición humana. *Revista ciencias de la educación*, (24), 95-107. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n43/art06.pdf>
- Aguirre, J. C., y Jaramillo, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la Investigación educativa *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 8(2), 51-74. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>
- Ainscow, M. (2000). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula: manual para la formación del profesorado*. Narcea Ediciones
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas. Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 39-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4105297>
- Ainscow, M. (2019). *25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO. Crear sistemas educativos inclusivos y equitativos*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>
- Alba-Pastor, C., Sanchez, J., y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. Edelvives. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Amiama-Espaillet, C. (2020). Vista de Desafíos de la Educación Especial en el desarrollo de escuelas inclusivas. *Ciencia y Educación*, 4(3), 133-143. <https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciened/article/view/1886/2348>
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Paidós.
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2018a). Despertar la reflexión en la formación docente: Dispositivos efectivos. *Innoeduca International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 24-35. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.3610>

- Anijovich, R., y Capelletti, G. (2018b). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Revista de Educación*, (28), 75-90. <https://www.redalyc.org/journal/3845/384555587005/html/>
- Arias-Macias, L. E. (2025). Inteligencias múltiples e inclusión educativa, un reto para el profesorado. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 101-113. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/79>
- Arias-Pastor, M., Van Vaerenbergh, S., Fernández-Solana, J., y González-Bernal, J.J. (2023). Secondary Education Teacher Training and Emotional Intelligence: Ingredients for Attention to Diversity in an Inclusive School for All. *Educ. Sci*, 13, 1-18. <https://doi.org/10.3390/educsci13050519>
- Aristizabal Llorente, P., Vizcarra Morales, M. T., López-Vélez, A. L., y Gamito Gomez, R. (2024). Reflexionar colaborativamente sobre la práctica para construir teoría. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 12(1), 148-165. <http://www.reladei.com/index.php/reladei/article/view/510/606>
- Armstrong, T. (2001) *Inteligencias múltiples: como descubrirlas y estimularlas en sus hijos*. Paidós.
- Armstrong, T. (2006) *Las inteligencias múltiples en el aula: guía práctica para educadores*. Paidós.
- Arnaíz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Universidad de Murcia.
- Arriaga Hernández, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3(31), 63–74. <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047207007.pdf>
- Asociación Americana de Psiquiatría (2013). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (5ta ed.). Editorial Médica Panamericana. <https://www.federaciocatalanatdah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnosticoyestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf>
- Bandres, E. (2011). *Formación Docente: la clave para lograr un verdadero cambio educativo*. Boletín de la UNESCO-IESALC. https://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&

id=2768%3Aformacion-docente-la-clave-para-lograr-un-verdadero-cambio-educativo&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es

- Battro, A. M. (2011). Neuroeducación: el cerebro en la escuela. En: Lipina, S. y Sigman, M. (eds.). *La Pizarra de Babel. Puentes entre las neurociencias, psicología y educación*. Libros del Zorzal.
- Blanco, R. (1992). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En A. Marchesi, C. Coll, y J. Palacios. *Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Editorial Alianza Psicología.
- Blanco, R. (2014). Inclusión Educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández. (Eds.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 11-35). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/metas-inclusiva.pdf>
- Blanco, R., y Duk, C. (2019). Conmemoración de la Conferencia Mundial de Salamanca y su Influencia en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 17-23. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200017>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM y OEI. <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Borja-Ramos, M. (2025). Competencias docentes en educación inclusiva en Latinoamérica. *Cognopolis. Revista de Educación y Pedagogía*, 3(1), 1-21 <https://doi.org/10.62574/1nvav464>
- Calandri, E., Mastrokourou, S., Marchisio, C., Monchietto, A., y Graziano, F. (2025). Teacher Emotional Competence for Inclusive Education: A Systematic Review. *Behavioral Sciences*, 15(3), 1-18. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11939450/#notes5>
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Ariel
- Calvo, M., Verdugo, A., y Amor, M. (2016). La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782016000100006

- Campos, A. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La educación, Revista Digital*, 143, 1-14.
<https://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/25280>
- Candela, B. F. (2023). Elementos de la práctica reflexiva en la formación y desarrollo profesional de los docentes. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (54), 339–354.
<https://doi.org/10.17227/ted.num54-16421>
- Carmona, D., y Rodríguez, M. (2017). Formación del docente de educación especial y la educación inclusiva como política del estado venezolano. *Educare*, 21 (1), 27-49.
<https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/69>
- CECODAP. (2020, junio 19). *Niños con discapacidad, los olvidados de la educación a distancia en Venezuela*. <https://cecodap.org/ninos-con-discapacidad-los-olvidados-de-la-educacion-a-distancia-en-venezuela/>
- Centro de Tecnología Especial Aplicada. (2025). Diseño Universal para el Aprendizaje.
<https://www.cast.org/what-we-do/universal-design-for-learning/>
- Chacón Corzo, M. (2008). Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente. *Educere*, 12(41), 277–287.
<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/13201/21921924291>
- Comboni, S., Garnique, F. y Juárez, J. (2010). De la Educación Especial a la Educación Inclusiva. *Nueva Época*, 62, 41-83.
<https://scielo.unam.mx/pdf/argu/v23n62/v23n62a3.pdf>
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial N° 5.453 de la República Bolivariana de Venezuela. Asamblea Nacional de Venezuela.
- Contreras, S. (2024). Eficacia del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la enseñanza de las ciencias naturales a nivel de básica secundaria. *DIALÉCTICA*, 2(24), 392-417.
<https://doi.org/10.56219/dialctica.v2i24.3443>
- Coronado, M. (2009). *Competencias docentes: ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Noveduc.
- Correa, E., Chaubet, P., Collin, S. y Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 71-86.
<https://www.researchgate.net/publication/271206121>

- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. SAGE Publications.
- Cruz, R. (2019). A 25 Años de la Declaración de Salamanca y la Educación Inclusiva: Una Mirada desde su Complejidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 75-90. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000200075>
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2012a). *El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa Vol. I*. Editorial Gedisa.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2012b). *Paradigmas y perspectivas en disputa: Manual de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Dewey, J. (2007). *Como pensamos. La relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós Transiciones.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill Internacional Editores.
- Domínguez, M. (2019). Neuroeducación: elemento para potenciar el aprendizaje en las aulas del siglo XXI. *Educación y ciencia*, 8(52), 66-76. http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/533/pdf_96
- Donato, R., Kurlat, M., Padín, C., y Rusler, V. (2014). *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. [https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/C347328CE67ADD4C05257E4B007322A0/\\$FILE/Inclusion_Educativa.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/C347328CE67ADD4C05257E4B007322A0/$FILE/Inclusion_Educativa.pdf)
- Droguett-Araya, V., Narváez-Anrique, A. y Yancovic-Allen, M. (2023). ¿Qué piensa el profesorado de enseñanza básica sobre la reflexión docente? *Revista Educación*, 47(2), 1-25. <http://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53857>
- Duck, C., Cisternas, T., y Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Echeita, G y Ainscow, M (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.

- https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf
- Echeita, G. (2007). *Hacer visibles los procesos de exclusión educativa. 7as. Jornadas Técnicas de AAPS*. https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias pedagógicas*, 19, 7-24. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1999>
- Echeita, G. y Duk, C (2008). Inclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/Vol6num2.pdf>
- Escobar, M. G. (2020). Psicología Humanista y educación. En M. G. Escobar (Ed.), *Psicología. Aportes a la educación y al aprendizaje* (107-117). Vicerrectora Académico, Universidad de Los Andes. <https://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/handle/654321/8928>
- Escribano, A., y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Narcea
- Escudero, J y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*. 55, 85-105. <http://www.rieoei.org/rie55a03.pdf>
- Estrada, C., Oyarzún, M., y Yzerbyt, V. (2007). Teorías Implícitas y Esencialismo Psicológico: Herramientas conceptuales para el estudio de las relaciones entre y dentro de los grupos. *Revista Psykhe*, 16 (2), 1. <https://www.redalyc.org/pdf/967/96716109.pdf>
- Farrell, T. (2003). Reflective teaching: The principles and practices. *English Teaching Forum*, 41 (4), 14-21 https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/03-41-4-b_0.pdf
- Fernández Batanero, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- Fernández-Blázquez, M., y Echeita, G. (2022). Hacia una educación más inclusiva: la transformación de un centro educativo. *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria*, 35(1), 185-206. <https://doi.org/10.14201/teri.27699>

- Florian, L., y Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.
https://www.researchgate.net/publication/233121563_Exploring_inclusive_pedagogy
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2014a). *Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF. Cuadernillo 1.*
<https://www.unicef.org/lac/media/7381/file/1.%20Conceptualizaci%C3%B3n%20y%20contextualizaci%C3%B3n%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20inclusiva.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2014b). *Definición y clasificación de la discapacidad. Cuadernillo 2.* <https://www.unicef.org/lac/media/7391/file>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2014c). *El acceso al entorno de aprendizaje II: diseño universal para el aprendizaje. Cuadernillo 11.*
<https://www.unicef.org/lac/media/7436/file>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2014d). *Docentes, enseñanza y pedagogía inclusiva centrada en niños y niñas. Cuadernillo 12.* <https://www.unicef.org/lac/media/7441/file>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). *Hay cerca de 19,1 millones de niños y niñas con discapacidad en América Latina y el Caribe, según análisis estadístico de UNICEF.* <https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/casi-19-millones-ninos-ninas-discapacidad-america-latina-caribe>
- Forés, A. (2021, 7 de junio). *Aprendemos Juntos. ¿Cómo ayuda la neuroeducación al aprendizaje?* Anna Forés, pedagoga y escritora. [Video]
<https://www.youtube.com/watch?v=abydRqS80Ws>
- Forés, A., y Ligioiz, M. (2009). *Descubrir la Neurodidáctica. Aprender desde, en y para la vida.* UOC.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía.* Paz e terra. SA
- Fuentes Reza, R., Arzola Franco, D. M., y González Ortiz, A. M. (2020). La Identidad Profesional Docente, un Acercamiento a su Estudio. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, <http://dx.doi.org/10.33010/ierierediech.v11i0.727>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

- García, M. (2002). Atención a la diversidad en educación secundaria obligatoria. *Revista de psicología y psicopedagogía eduPsykhé*, 1(2) 225-248. http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=280869
- García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Numero especia, 1-15. <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Gardner, H. (1995) *Inteligencias Múltiples: la Teoría en la Práctica*. Paidós.
- Gardner, H. (2011). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Goleman, D. (2022). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el consciente intelectual*. Ediciones B.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- Guba, G., y Lincoln, Y. (1998). Competing Paradigms in Qualitative Research. En Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S (Ed.) *The landscape of qualitative research: Theories and issues*. SAGE Publications. <http://www.hugoperezidiart.com.ar/sigloXXI-cl2012/guba-lincoln-1998.pdf>
- Guerrero, C. (2014). ¿Realmente existe inclusión en los liceos? *Mucuties Universitaria*, 1, 31-38. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/mucuties/article/viewFile/5506/5312>
- Guillen, J. (2012, 27 de diciembre). *Neuroeducación: estrategias basadas en el funcionamiento del cerebro. Escuela con cerebro*. Tomado de <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2012/12/27/neuroeducacion-estrategias-basadas-en-el-funcionamiento-del-cerebro/>
- Guillen, J. (2017, 19 de junio). *Neuroeducación en el aula: De la teoría a la práctica. Escuela con cerebro*. Tomado de <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2017/06/19/neuroeducacion-en-el-aula-de-la-teoria-a-la-practica/>
- Gutiérrez, B. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos: El grupo de discusión*. Universitat Politècnica de Catalunya.

https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/12384/Report1_BlancaGuti%C3%A9rrez.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hernández, A., y Machado, P. (2025). Vista de Educación Universitaria en el Contexto de la crisis en Venezuela: problemas y perspectivas de los actores. *Revista de Artes y Humanidades UNICA* 1-195, 26(54), 181–195. <https://revistas.unicaedu.com/index.php/ahu/article/view/146/222>

Herrera, K., Gonzales, F., García, G y Ponce, D. (2023). Identidad profesional y vocación docente. *Revista a Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes.* 6(12). 103-118. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-02822023000200103

Hurtado, J. (2010). *Metodología para la investigación*. Quirón Ediciones.

Husserl, E. (1949). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica.

Illán, N. (2016). El artículo 19 de la convención. El derecho a decidir. *Revista Inclusiones*, 3, 156-171. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/520>

Imbernón, F. (2021). Formación continua y desarrollo profesional docente. En Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI]. *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades*. (17-27). OEI <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, 1, 287-297. <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000100016&script=sc>

Jay, JK y Johnson, KL (2002). Capturar la complejidad: una tipología de la práctica reflexiva para la formación docente. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85. <https://www.semanticscholar.org/paper/Capturing-complexity%3A-a-typology-of-reflective-for-Jay-Johnson/f90dc22806126311c07355ff085dbbbbc823d052>

Jiménez Muñoz, J. A., Rossi, F., y Gaitán Riveros, C. (2017). La práctica reflexiva como posibilidad de construcción de saberes. Aportes a la formación docente en educación física. *Movimento*, 23(2), 587-600. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115351637011>

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.

- Lacueva, A. (1997). *Por una didáctica a favor del niño*. Editorial Laboratorio Educativo.
- Lagos San Martín, N. G., Garay Alemany, V. V., Núñez Rojas, M. A., Gallardo Jaque, A., Reinoso Salinas, D. J., Nilo Cea, R. I., Morales Mejías, P. E., Soto Aranda, E. V. D. C., Troncoso Popovic, I. S., Arévalo Vera, A. R., y Díaz Suazo, P. A. (2022). Investigación en diversidad e inclusión en la formación inicial docente: análisis bibliométrico y temático (2011-2020). *Perspectiva educacional*, 61(2), 90-116. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.2-art.1273>
- Lara-Subiabre, B. A., Piñeiro, S. A. B., y Silva, G. A. D. (2017). Niveles y contenidos de las reflexiones pedagógicas de profesores de Educación Física. *Educere*, 21(68), 165–175. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/11395>
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360. https://www.researchgate.net/publication/248968931_Development_of_a_tool_to_assess_teachers'_level_of_reflective_practice
- Ledezma, M. (2017). Diversidad e inclusión: implicaciones para la formación docente. *Revista Ciencias de la Educación*, 27(50), 94-107. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/50/art06.pdf>
- Ley Orgánica de Educación. (2009, 15 de agosto). Gaceta Oficial Extraordinaria Número N° 5.929.
- Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes. (2000). Gaceta Oficial Extraordinaria Número 5.859.
- Ley para la Atención Integral a las Personas con Trastorno del Espectro Autista. (2023, 24 de abril). Gaceta Oficial Extraordinaria Número N° 6744
- Ley Orgánica para la inclusión, igualdad y el desarrollo integral de la persona con discapacidad. N 6.817. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 27 junio de 2024. https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2024-12/final_leyorganicadiscapacidad_accesible.pdf
- López, I. (2010). El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: aplicación a un caso. *EDETANIA*, 38, 147-156. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/303/265>

- Lucci, M. (2006). La propuesta de Vygotsky: la psicología sociohistórica. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2), 1-11. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2.pdf>
- Macías, M. (2024). *La práctica reflexiva: una opción para la formación docente en inclusión educativa*. <http://repositoriorsci.dyndns.org:8080/xmlui/handle/PSCJ/2461>
- Maffesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus*. Siglo XXI editores.
- Manterola, C. (2006). *Retos y promesas de la inclusión educativa en Venezuela*. Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales (Ildis). <https://pdfslide.tips/documents/retos-y-promesas-de-la-inclusion-educativa-en-venezuela.html?page=1>
- Marín, D., y Gallardo, I. (2022). Rol de las familias, escuelas y docentes en las interacciones entre tecnología digital y primera infancia y sus posibles efectos en la primera infancia. En C. Rojas. *Primera infancia en la era de la transformación digital. Una mirada iberoamericana*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, pp 77-87. <https://oei.int/wp-content/uploads/2022/04/primera-infancia-transformacion-digital-esp.pdf>
- Martínez López, M. (2022). Complexus teórico de la educación inclusiva. Por una escuela de brazos abiertos. *Educere*, 84(26). <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/18017>
- Martínez Miguélez, M. (2007). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Mena, A., y Méndez, J. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (3), 1-7. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2094>
- Ministerio de Educación. (1996a). *Establecimiento de la normas para la integración escolar de la población con necesidades educativas especiales*. Resolución N° 2005. <https://www.guao.org/sites/default/files/portafolio%20docente/Normas%20para%20la%20Integraci%C3%B3n%20Escolar%20de%20la%20Poblaci%C3%B3n%20con%20Necesidades%20Educativas%20Especiales.pdf>
- Ministerio de Educación. (1996b). Resolución N° 1 Directrices para la formación docente. *Educere*, (1) 2, 93-104. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/12718/21921923823>

- Ministerio de Educación. (1997). *Conceptualización y política de la atención de personas con N.E.E.: Educación*. <http://www.pasoapaso.com.ve/index.php/temas/venezuela/en-venezuela/item/2966-conceptualizaci%C3%B3n-de-la-atenci%C3%B3n-de-las-personas-con-nee-educaci%C3%B3n-y-trabaj>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2012). *La transformación de la modalidad de educación especial, en el marco de la educación bolivariana, por una educación sin barreras*. https://fevedi.org/wp-content/uploads/media/uploads/cyclope_old/adjuntos/TransformaciondelaModalidaddeEducacionEspecialProf.YelitzaJhon.pdf
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2014). *Informe de la Consulta Nacional sobre la Calidad Educativa*. <https://www.excubitusdhe.org/web/wp-content/uploads/informe-general-de-la-consulta-webpdf.pdf>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2015). *Proceso de transformación curricular en Educación Media*. <https://www.icsspe.org/system/files/Venezuela%20PE%20Curriculum%20Reform%20-%20PLAN%20DE%20ESTUDIO%20DE%20MEDIA%20GENERAL.pdf>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2017a). *Conceptualización y política de la atención de personas con N.E.E.*
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2017b). *Áreas de formación en Educación Media General*. <https://www.icsspe.org/system/files/Venezuela%20PE%20Curriculum%20Reform%20-%20C3%81REAS%20DE%20FORMACI%C3%93N%20EN%20EDUCACI%C3%93N%20MEDIA%20GENERAL.pdf>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2023). *Orientaciones Pedagógicas de Educación Especial (2023-2024)*.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2025). *Concreción de la Política Educativa para la Educación Especial*. <https://bit.ly/46tTIHf>
- Miño Acurio, E. (2021). *Manual de educación inclusiva fundamentado en inteligencias múltiples para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ambato]. Repositorio PUCE. <https://repositorio.puce.edu.ec/items/11178a88-fd97-4a95-938c-a7edec86460e>

- Mitjáns, A. (2009). La Perspectiva Histórico-Cultural y la Educación Especial: contribuciones iniciales y desarrollos actuales. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 1-28. <https://www.researchgate.net/publication/48929010>
- Moliner, O. (2008). Condiciones, Procesos y Circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 2(6), 27-44. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55160204>
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. IESAL/UNESCO.
- Mudhar, G.G.K., Ertesvåg, S.K., Pakarinen, E.K. (2023) Patterns of teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education associated with teacher emotional support, collective teacher efficacy, and collegial collaboration. *European Journal of Special Needs Education*, 39(3), 446–462 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2023.2233297#>
- Nadal, B. (2015). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8 (3), 121-136 <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/94>
- Nocetti, A., Saez, F., Contreras, G., Soto, C., y Espinoza, C. (2020). Práctica Reflexiva en docentes: Una revisión sistemática de aspectos teórico-metodológicos *Revistas Espacios*, 41 (26), 118-131. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n26/a20v41n26p11.pdf>
- Ocampo, A. (2015). Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva más oportuna en el siglo XXI y sus desafíos para el desarrollo de estrategias de intervención institucional. *Revista Visión Educativa IUNAES*, 9(19), 60-79. https://www.researchgate.net/publication/281748573_Consideraciones_Epistemologicas_para_una_Educacion_Inclusiva_mas_oportuna_en_el_siglo_XXI_y_sus_desafios_para_el_desarrollo_de_estrategias_de_intervencion_institucional
- Ocampo, A. (2021). Claves para una epistemología sobre educación inclusiva. *Andamios Revista de Investigación Social*, 18(47), 343-370. <https://doi.org/10.29092/uacm.v18i47.880>

- Ocampo, A. (2023). Neurodiversidad, educación inclusiva y lectura: esperanzas para el redescubrimiento de la naturaleza humana. En Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Ed). *Dossier neurodiversidad*. (pp 57-104). UNESCO.
- Oliveira, M. (2012). *Inclusión educativa de las personas con deficiencia en el contexto de las escuelas públicas del Estado de Maranhão: políticas y prácticas* [Tesis de doctorado, Universidad de Alcalá]. Repositorio institucional. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/15282>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. <https://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496105.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Unesco.org. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020a). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020b). *Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos*. <https://es.unesco.org/gem-report/2020teachers>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021a). *Hacia la inclusión en la educación: Situación, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021b). *Políticas de educación inclusiva: estudios sobre políticas educativas en América Latina*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379487.locale=es>
- Organización Mundial para la Salud. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/
- Organización Mundial para la Salud. (2023). *Discapacidad*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>
- Organización para las Naciones Unidas. (1948) *Declaración Universal de los Derechos Humanos. Adoptada proclamada por la Asamblea General en su Resolución 217 A (iii), de 10 de diciembre de 1948*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización para las Naciones Unidas. (2006) *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Orteso, P. (2019). Respuesta educativa a la neurodiversidad del TDAH. *REIF: Revista de educación, innovación y formación*, 0, 72-95. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7112762>
- Padilla Eras, D. Y., Macías Capa, M. L., MuevecelaPuin, S. M., Tipán Caiza, M. N., y Aldaz Izquierdo, A. M. (2024). Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el Aula: Estrategias para Abordar la Diversidad de Estilos de Aprendizaje. *Estudios y Perspectivas. Revista Científica y Académica*, 4(4), 827–848. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i4.707>
- Padilla Muñoz, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, (16), 381-414. <https://www.redalyc.org/pdf/824/82420041012.pdf>

- Padilla, C., y Madueño, M. (2019). Reflexión sobre la práctica docente: ruta de formación del profesor universitario chileno. *Revista Innova Educación*, (4), 422-437. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.04.002>
- Palacios, A., y Romañach C, J. (2007). El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. Ediciones Diversitas. <https://bienestaryproteccioninfantil.es/el-modelo-de-la-diversidad-la-bioetica-y-los-derechos-humanos-como-herramientas-para-alcanzar-la-plena-dignidad-en-la-diversidad-funcional/>
- Palacios-García, T. (2024). Adaptaciones curriculares y su importancia en estudiantes con necesidades educativas especiales. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 10(18), 313–326. <https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1273>
- Palomares, A. y González, A. (2012). La educación inclusiva del alumnado con necesidades especiales en la Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia. *Educación*, 48(2), 267-283. <http://www.raco.cat/index.php/Educación/article/view/259363/346582>
- Paul, J. (2019). *Diferencia entre inclusión e integración*. <https://www.scribd.com/document/568193122/Paul-J-I-2019-Diferencia-Entre-Inclusion-e-Integracion>
- Parra, M., Pérez, Y., Torrejón, M. y Mateos, G. (2010). Asesoramiento educativo para la formación docente en la visión de escuela inclusiva. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12, 77-87. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80212393005>
- Paz, C. (2014). *Competencias docentes para atención a la diversidad: Investigación-acción en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morán de Honduras*. [Tesis Doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio de la Universidad de Alicante. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/40509/1/tesis_paz_delgado.pdf
- Peñalver, L. (2017). *La formación docente inicial en Venezuela*. UNESCO. <https://oirepod.files.wordpress.com/2017/02/i-estado-del-arte-de-la-formacion-3b3n-docente-en-venezuela.pdf>
- Perdomo, Y. (2019). Formación inicial del docente desde el desarrollo humano y la filosofía de la diversidad. *Revista Varela*, 19(52), 48-64. <https://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/68/167>

- Perdomo, Y. (2022). Educar las competencias humanas para la co/convivencia diversa: complejidad ética de educar-se. *Revista Honoris Causa*, 14(2), 239–256. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/171>
- Pérez Galán, R. (2009). Los nuevos retos del aprendizaje social en niños con necesidades educativas especiales. El aprendizaje en comunidad o la comunidad de aprendizaje en el aula. *Revista de Educación*, 348, 443-464. https://sid.usal.es/idocs/F8/ART11510/nuevos_retos_aprendizaje_social.pdf
- Pérez, A. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48302.pdf>
- Pérez-Campoverde, M., Velastegui-Hernández, D., Velastegui-Hernández, R., y Mayorga-Ases, L., (2023). Las inteligencias múltiples y el proceso de enseñanza. *Digital Publisher CEIT*, 9(11), 199 - 211, <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2272>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Grao
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao
- Pinillos, Y., y Naranjo, M. (2018). Modelos conceptuales que explican la discapacidad: de la teoría a la comprensión del funcionamiento. En Pinillos, Y., Herazo, Y., Vidarte, J., Crissién, E., Suárez D., y García Puello, F. (Eds). *Caracterización de la discapacidad en el distrito de Barranquilla. Una mirada conceptual y experiencial*. Universidad Simón Bolívar, p. 53-74
- Porter, G., y Towell, D. (2017). *Promoviendo la educación inclusiva. Claves para el cambio transformacional en los sistemas de educación*. Inclusive educationCanada. <https://inclusiveeducation.ca/wp-content/uploads/sites/3/2017/08/Porter-Towell-Promoviendo-la-Educacion-inclusiva-Online-FINAL.pdf>
- Prado Pérez, J. (2014). *La complejidad y el desarrollo humano en la discapacidad*. Vicerrectora Académico ULA.
- Prado Pérez, J., Prado López, L. y Pérez, A. (2019). Modelo teórico interpretativo para la inclusión escolar de niños y niñas con discapacidad, en las escuelas bolivarianas, en atención a la reforma educativa. *Revista Insitu*, 2(2), 35-51. <https://bit.ly/4p3zi9j>

- Prado Pérez, J., y González de Hernández, E. (2024). La discapacidad: una mirada educativa desde la postmodernidad. *Revista In Situ*, 7 (7), 248-254. <https://insitu.com.ve/wp-content/uploads/2024/04/Revista-In-situ-7ma-edicion-ABRIL-2024-.pdf>
- Puente Varela, R. (2020). Estado de la Identidad Resiliente Docente en Venezuela. *Anuario del Sistema de Educación en Venezuela*, 10(10). <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/administracioneducacional/article/view/17564>
- Pujolas, P. (2002). Enseñar juntos a alumnos diferentes. La atención a la diversidad y la calidad en educación. [http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/Ensenarjuntos Alumnosdiferentes Pujolas 35p.pdf](http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/Ensenarjuntos_Alumnosdiferentes_Pujolas_35p.pdf)
- Ramírez, T. (2024). *Un problema sin resolver: la generación de relevo docente*. [https://postgrado.ucab.edu.ve/wp-content/uploads/sites/6/2024/11/Un-problema-sin-resolver -la-generacion-de-relevo-docente-%E2%80%933-PolitiKa-UCAB-.pdf](https://postgrado.ucab.edu.ve/wp-content/uploads/sites/6/2024/11/Un-problema-sin-resolver-la-generacion-de-relevo-docente-%E2%80%933-PolitiKa-UCAB-.pdf)
- Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (Decreto N° 1.011 de fecha 4 de octubre de 2000) Gaceta Oficial N° 5.496 Extraordinario de fecha 31 de octubre de 2000
- Ricoeur, P. (1965). *Del texto a la acción*. Ediciones Paidós.
- Rivas, P. (2016). *Educación Docencia y Globalización*. mid548. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/45266>
- Rivero, J. (2019). *Aproximación a la construcción del saber pedagógico del docente venezolano en el marco de la educación inclusiva*. [Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas]. Repositorio Institucional <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/488/467>
- Rizzoli, A., Delaflor, C., y Cruz, L. (2022). Tecnologías digitales y desarrollo desde la Neurociencia: Últimos avances y evidencias. En C. Rojas. *Primera infancia en la era de la transformación digital. Una mirada iberoamericana*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, pp. 12-34 <https://oei.int/wp-content/uploads/2022/04/primera-infancia-transformacion-digital-esp.pdf>
- Rodríguez, N. (2014). *Formación docente y carrera docente para una educación de calidad. Aportes a la discusión*. Ponencia presentada en el encuentro de las instituciones universitarias de formación docente en el marco de la consulta nacional por la calidad educativa. <http://saber.ucv.ve/bitstream/123456789/9591/1/FD%20y%20Carrera%20Do>

- Rojas, M. (2017). Representaciones sociales de los docentes de Educación Primaria sobre la inclusión de escolares con discapacidad. *Educación en Contexto*, (3) 1, 49-86. <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/71>
- Romero-González, L. (2024). La evaluación inclusiva para una evaluación justa. *Know and Share Psychology*, 5(3), 16-22 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9789807>
- Rosello, M. (2010). El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 1-10. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1825>
- Rubiano, E. y Lozada, F. (2015). La educación especial en Venezuela. Memorias, retos y proposiciones. *Educere*, (62), 215-230. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35641005020.pdf>
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43 (1), 97-111. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701158626>
- Ruffinelli, A. (2018). *Reflexión docente: oportunidades de desarrollo en la formación inicial*. [Tesis de Doctorado, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio institucional. <https://doi.org/10.7764/tesisUC/EDU/22001>
- Sáez, J. (2018). *Estilos de aprendizaje y métodos de enseñanza*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Salas, M., y Moreno, R. (2020). Aportes de la psicología a la educación especial y su atención en las aulas venezolanas. . En M. G. Escobar (Ed.), *Psicología. Aportes a la educación y al aprendizaje* (152-169). Vicerrectora Académico, Universidad de Los Andes. <https://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/handle/654321/8928>
- Salazar, L. (2021). Política Curricular para la Formación Docente en Venezuela: desafíos desde la Agenda Educativa 2030. *Revista de Investigación* 104 (45), 137-164. <http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/revinvest/article/viewFile/9244/5743>
- Sancha, I., Escobar, M., Cobeñas, P., y Grimaldi, V. (2023). *Derribar mitos. Construir inclusión*. Red regional por la educación inclusiva.
- Sandoval, M. y Waitoller, F. (2022). Ampliando el concepto de participación en la educación inclusiva: un enfoque de justicia social. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 7-20. Doi<https://doi.org/10.5569/23405104.10.02.01>

Sartre, J. (1993). *El ser y la nada*. Altaya.

Simon, C., Echeita, G., Sandoval, M., Moreno, A., Márquez, C., Fernandez, M., y Perez, E. (2016). *De las adaptaciones curriculares al diseño universal para el aprendizaje y la instrucción: un cambio de perspectiva. Paper presentado como borrador de trabajo al congreso accesibilidad, ajustes y apoyos. Uc3m mayo 2016. Proyecto "madrid sin barreras"*. https://www.researchgate.net/profile/Cecilia-Simon-Rueda/publication/307560426_De_las_adaptaciones_curriculares_al_diseño_universal_para_el_aprendizaje_y_la_instrucción_un_cambio_de_perspectiva/links/57c87f9308ae9d640480e1e6/De-las-adaptaciones-curriculares-al-diseño-universal-para-el-aprendizaje-y-la-instrucción-un-cambio-de-perspectiva.pdf

Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Taylor, S. J., y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*. Ediciones Paidós/berica.

Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe

Torres Cajas, M., Yepez Oviedo, D., y Lara Velarde, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Revista de ciencias sociales y Humanidades Chakiñan*, (10)1, 87-101. <https://doi.org/10.37135/chk.002.10.06>

Vallejos Ñacato, J. F., Borja Alvarado, F. J., Loayza Alvarado, L. A., Cadena Bravo, D. Y., & Farinango Cabezas, M. G. (2025). Las Inteligencias Múltiples como Aliadas para el Diseño Universal de Aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 8112-8129. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15515

Valli, L. (1997). Listening to other voices: a description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 67- 88.

Vásquez, M. (2020). Formación del docente inclusivo: un reto posible ante la urgencia educativa. En M. Piñero., E. Ávila., M. Carrillo y F. González. *La educación posible para la Venezuela urgente: contribuciones desde la formación docente*. (pp. 191-212). UPEL-IPB. <https://publicacionesipb.investigacion-upelipb.com/index.php/libros/catalog/book/11>

Vigotsky, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Vigotsky, L. S. (1997). *Obras Escogidas V. Fundamentos de defectología*. Visor.

Warnock, M. (1978). *Necesidades educativas especiales. Informe de la Comisión de Investigación sobre la Educación de Niños y Jóvenes Discapacitados*. Tomado de: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html#06>

Zambrano, M., Prado, J., y Scarpeccio, C. (2017). La investigación cooperativa como método para mejorar la formación docente en educación inclusiva. *Mucuties Universitaria*, 4 (7), 13-23. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/mucuties/article/view/12678/21921923784>

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, 220 (44-49). https://www.researchgate.net/profile/Kenneth-Zeichner/publication/303444761_El_Maestro_Como_Professional_Reflexive/links/57431b0f08ae9f741b386d43/El-Maestro-Como-Professional-Reflexive.pdf

www.bdigital.ula.ve

Consentimiento informado Docentes DEMG

Consentimiento informado Docentes DMEE

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN DOCTORADO EN EDUCACIÓN		UNIVERSIDAD DE LOS ANDES FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN DOCTORADO EN EDUCACIÓN	
Investigación: Competencias para la educación inclusiva, evidencias desde la reflexión de Bolívar de María Gómez	Investigación: Competencias para la educación inclusiva, evidencias desde la reflexión de Bolivar de María Gómez	Investigación: Competencias docentes para la Educación Inclusiva de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales	Investigación: Competencias docentes para la Educación Inclusiva de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales
Investigador: MSc. Marilene Zambrano / Tutor: Dr. José Rafael Prieto Páez	Investigador: MSc. Marilene Zambrano / Tutor: Dr. José Rafael Prieto Páez	Investigador: MSc. Marilene Zambrano / Tutor: Dr. José Rafael Prieto Páez	Investigador: MSc. Marilene Zambrano / Tutor: Dr. José Rafael Prieto Páez
Instituto: Doctorado en Educación, Universidad de los Andes	Instituto: Doctorado en Educación, Universidad de los Andes	Instituto: Doctorado en Educación, Universidad de los Andes	Instituto: Doctorado en Educación, Universidad de los Andes
CONSENTIMIENTO INFORMADO		CONSENTIMIENTO INFORMADO	
<i>Entiendo y acepto. Soluto: continúa.</i> La información de esta mesa, el tiempo y disponibilidad, para responder de manera alenta y fluida los interrogantes de esta investigación. El objetivo de la misma es Analizar los procesos de reflexión en los docentes de Educación Media General de una institución pública en el estado Mérida, Venezuela, sobre la inclusión de estudiantes con NEE en su aula regular, así como el impacto en el manejo de competencias inclusivas y la mejora de la formación docente. Con esta entrevista, se busca identificar las competencias en educación inclusiva que necesitan los docentes de la Educación Media General para atender estudiantes con NEE. La duración de la entrevista será aproximada de 30 minutos aproximadamente. Se garantará todo lo debido, para resguardar la información y tener una copia digital de sus respuestas que permita garantizar la veracidad del contenido en el proceso de análisis de datos. Se participará asistiendo a la investigación. Esta información es de carácter confidencial, con fines exclusivamente académicos asociados a la investigación doctoral desarrollada, y se protegerá la identidad al publicar los resultados. Tiene derecho a negarse a participar, solicitar retirarse en cualquier momento y tener acceso a los resultados del estudio. En tal sentido, se usará la comprensión y acepta voluntariamente el propósito de esta investigación, por favor firme a continuación. Gracias por su participación. <i>Investigadora: MSc. Marilene Zambrano</i> <i>Tutor: Dr. José Rafael Prieto Páez</i> <i>25.01.2024</i>		<i>Entiendo y acepto. Soluto: continúa.</i> La información de esta mesa, el tiempo y disponibilidad, para responder de manera alenta y fluida los interrogantes de esta investigación. El objetivo de la misma es Analizar los procesos de reflexión en los docentes de Educación Media General de una institución pública en el estado Mérida, Venezuela, sobre la inclusión de estudiantes con NEE en su aula regular, así como el impacto en el manejo de competencias inclusivas y la mejora de la formación docente. Con esta entrevista, se busca identificar las competencias en educación inclusiva que necesitan los docentes de la Educación Media General para atender estudiantes con NEE. La duración de la entrevista será aproximada de 30 minutos aproximadamente. Se garantará todo lo debido, para resguardar la información y tener una copia digital de sus respuestas que permita garantizar la veracidad del contenido en el proceso de análisis de datos. Se participará asistiendo a la investigación. Esta información es de carácter confidencial, con fines exclusivamente académicos asociados a la investigación doctoral desarrollada, y se protegerá la identidad al publicar los resultados. Tiene derecho a negarse a participar, solicitar retirarse en cualquier momento y tener acceso a los resultados del estudio. En tal sentido, se usará la comprensión y acepta voluntariamente el propósito de esta investigación, por favor firme a continuación. Gracias por su participación. <i>Investigadora: MSc. Marilene Zambrano</i> <i>Tutor: Dr. José Rafael Prieto Páez</i> <i>25.01.2024</i>	

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN DOCTORADO EN EDUCACIÓN Investigación: Competencias docentes para la educación inclusiva de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Investigador: MSc. Marilene Zamorano / Tutor: Dr. José Rafael Prado Pérez Instituto: Doctorado en Educación, Universidad de Los Andes CONSENTIMIENTO INFORMADO Estimado docente, Saludos cordiales. El agredamiento de entre manos, el tiempo y disposición, para responder de manera altera / Fuera los instrumentos de esta investigación. El objetivo de la misma es Generar una aproximación a un modelo de competencias docentes para la educación inclusiva de estudiantes con NEE en una institución pública de Educación Media del Estado Mérida, a través de la reflexión como mecanismo de mejoramiento de la formación profesional. Con esta entrevista, se busca identificar las competencias en educación inclusiva que necesitan los docentes de la Educación Media General para atender estudiantes con NEE. La duración de la entrevista será en promedio de 30 minutos aproximadamente. Se garantizará todo el debido, para resguardar la información y tener una copia digital de sus respuestas que permita garantizar la veracidad del contenido en el proceso de análisis de datos. Su participación ayudará a la investigación. Esta información es de carácter confidencial, con fines exclusivamente académicos asociados a la investigación doctoral denominada, y se protegerá su identidad al publicar los resultados. Tiene derecho a negarse a participar, retirar material en cualquier momento y tener acceso a los resultados del estudio. En los términos, se valdrá su comprensión y acepta voluntariamente el propósito de la investigación, por favor firme la continuación. Gracias por su participación.	UNIVERSIDAD DE LOS ANDES FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN DOCTORADO EN EDUCACIÓN Investigación: Competencias docentes para la educación inclusiva de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Investigador: MSc. Marilene Zamorano / Tutor: Dr. José Rafael Prado Pérez Instituto: Doctorado en Educación, Universidad de Los Andes CONSENTIMIENTO INFORMADO Estimado docente, Saludos cordiales. El agredamiento de entre manos, el tiempo y disposición, para responder de manera altera / Fuera los instrumentos de esta investigación. El objetivo de la misma es Generar una aproximación a un modelo de competencias docentes para la educación inclusiva de estudiantes con NEE en una institución pública de Educación Media del Estado Mérida, a través de la reflexión como mecanismo de mejoramiento de la formación profesional. Con esta entrevista, se busca identificar las competencias en educación inclusiva que necesitan los docentes de la Educación Media General para atender estudiantes con NEE. La duración de la entrevista será en promedio de 30 minutos aproximadamente. Se garantizará todo el debido, para resguardar la información y tener una copia digital de sus respuestas que permita garantizar la veracidad del contenido en el proceso de análisis de datos. Su participación ayudará a la investigación. Esta información es de carácter confidencial, con fines exclusivamente académicos asociados a la investigación doctoral denominada, y se protegerá su identidad al publicar los resultados. Tiene derecho a negarse a participar, retirar material en cualquier momento y tener acceso a los resultados del estudio. En los términos, se valdrá su comprensión y acepta voluntariamente el propósito de la investigación, por favor firme la continuación. Gracias por su participación.

Validación experto uno

[illegible]

Validación experto dos

[illegible]

Validación experto tres

[illegible]

Anexo C

Técnica: Entrevista

Segundo instrumento: Guion de entrevista N°1

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Guion de entrevista

Objetivo para el docente: Dialogar sobre la labor educativa que lleva a cabo en las aulas de educación regular para atender a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y lograr la educación inclusiva de todos los estudiantes a su cargo.

Instrucciones: enfoque sus respuestas en experiencias docentes que haya tenido con estudiantes con NEE, que le hayan generado incertidumbre y duda para lograr desarrollar sus experiencias académicas, recordando que la inclusión de estos estudiantes en el aula y las estrategias que use con ellos, le ayudara a lograr la inclusión de todos.

Preguntas:

1. ¿Cuáles son los criterios que considera relevantes al planificar sus acciones docentes que garanticen la inclusión de todos los estudiantes del aula?
2. ¿Cómo desarrolla esas acciones planificadas para lograr los aprendizajes esperados de todos los estudiantes garantizándoles la inclusión en el aula?
3. ¿Cuál es su opinión sobre la efectividad del trabajo realizado con relación a la educación inclusiva?
4. ¿Cómo corrobora que las acciones diseñadas, para garantizar la inclusión, se lograron? Si no lo logró, ¿Qué más puede hacer?
5. ¿Cuáles espacios físicos y temporales usa para la reflexión sobre su práctica docente con relación a la inclusión de los estudiantes con NEE que tiene a cargo en su aula?
6. ¿Cómo se lleva a cabo el trabajo en equipo para la resolución de problemas del aula relacionados con la inclusión de los estudiantes con NEE?

Le agradecemos su valiosa colaboración con la investigación

La investigadora MZ / Tutor JP

Anexo D

Técnica: Entrevista

Tercer instrumento: Guion de entrevista N°2

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Guion de entrevista

Objetivo para el docente: Dialogar sobre las competencias que debe tener el docente de aula de regular de la Educación Media General para lograr la educación inclusiva.

Preguntas:

1. ¿Cuál es la función del docente de la Educación Media General y de la escuela ante la educación inclusiva?
2. ¿Cuáles son los retos a los que actualmente se enfrentan los docentes para lograr la educación inclusiva?
3. ¿Cómo se da la transición de los niños que están en aulas regulares con NEE, por alguna discapacidad o dificultad para el aprendizaje, de la Educación Primaria a la Educación Media General para lograr su prosecución educativa e inclusiva?
4. ¿De qué forma se atienden las NEE en la Educación Media General?
5. ¿Cuáles considera deben ser las competencias para la educación inclusiva que debe tener el docente de la Educación Media General para atender las NEE que presenten los estudiantes en sus aulas?

Le agradecemos su valiosa colaboración con la investigación

La investigadora MZ / Tutor JP

Anexo E

Técnica: Entrevista

Cuarto instrumento: Guion de entrevista N°3

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

Guion de entrevista

Objetivo para el docente: Dialogar sobre las competencias que debe tener el docente de aula de regular de la Educación Media General para lograr la educación inclusiva.

Preguntas:

1. ¿Cuál es la función del docente de la Educación Media General y de la escuela ante la educación inclusiva?
2. ¿Cuáles son los retos a los que actualmente se enfrentan los docentes para lograr la educación inclusiva?
3. ¿Cómo se da la transición de los jóvenes con NEE de la Educación Media General a la universidad para continuar su formación académica?
4. ¿Cuáles considera deben ser las competencias para la educación inclusiva que debe tener el docente de la Educación Media General para atender las NEE que presenten los estudiantes en sus aulas?

Le agradecemos su valiosa colaboración con la investigación

La investigadora MZ / Tutor JP