



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**



**LA INTEGRACIÓN ESCOLAR DE NIÑOS CON NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECIALES EN LOS NIVELES DE EDUCACIÓN INICIAL
Y PRIMARIA.**

Autora: Prof. Wladimar Colmenárez.

Valencia; Octubre 2015.



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**



**LA INTEGRACIÓN ESCOLAR DE NIÑOS CON NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECIALES EN LOS NIVELES DE EDUCACIÓN INICIAL
Y PRIMARIA.**

**Trabajo presentado ante la Dirección de Postgrado de la Universidad de
Carabobo para optar al Título de Magíster en investigación educativa**

Autora: Prof. Wladimar Colmenárez.

Tutor: Prof. Néstor Palacios.

Valencia, Octubre 2015



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**



VEREDICTO

Nosotros, miembros del Jurado Examinador designado para la evaluación del Trabajo de Grado de Maestría titulado: **LA INTEGRACIÓN ESCOLAR DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LOS NIVELES DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA**, presentado por WLADIMAR CAROLINA COLMENAREZ SEQUERA para optar al título de Magíster en Investigación Educativa, estimamos que el mismo reúne los requisitos para ser considerado como: _____.

En fe de lo cual firmamos:

NOMBRE Y APELLIDO

C.I.N°

FIRMA

Valencia, Octubre 2015

DEDICATORIA

Orgullosamente, dedico este trabajo a mi único hijo: CARLOS LUIS FANEITE COLMENÁREZ, quien es mi motivo de inspiración para ser cada día la mejor. Que este logro sea pues, un ejemplo a seguir para mi hijo a quien amo con toda mi fuerza física, espiritual y emocional.

Con Amor para mi esposo LUIS HENRIQUE FANEITE, quien merece cruzar conmigo esta meta, puesto que, ha caminado a mi lado antes y durante este trayecto, apoyándome y brindándome una armoniosa compañía, llena de seguridad, estabilidad y afecto.

Para ambos, con amor...

AGRADECIMIENTO

A DIOS y la VIRGEN DE COROMOTO, por ser íconos de fe y refugio en todo momento.

A mi MAITA, por todo su apoyo para cumplir este sueño.

A mi ESPOSO, por ser mí sostén en todos los ámbitos, por su ejemplo y especialmente por su atención.

A mi hermana y compañera de estudios YOISBEL, por estar siempre conmigo y ser una hermana ejemplar. Juntas lo logramos.

A la profesara MISAELA MONTES, por sus enseñanzas, carisma y palabras de motivación constante para que no desmayáramos en el camino.

A mi tutor, profesor NESTOR PALACIOS, por sus asertivas y oportunas sugerencias.

A la profesora ANA ARPAIA, por su preocupación y disponibilidad de facilitarnos constantemente la cercanía con la Universidad de Carabobo y ofrecerme su amistad.

Al profesor YONNY MORILLO, por sus enseñanzas, dedicación y apoyo.

A todos aquellos que de una u otra forma me ayudaron a alcanzar este sueño.

INDICE GENERAL

Índice de Cuadros.....	x
Índice de tablas.....	xi
Índice de gráficos.....	xii
Resumen.....	xiii
Abstrac.....	xiv
Introducción.....	1

CAPÍTULOS:

I EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema.....	3
Objetivo General.....	10
Objetivos Específicos.....	10
Justificación de la Investigación.....	10

II.- MARCO TEÓRICO

Antecedentes de la Investigación.....	12
Bases Teóricas.....	20
Teoría Socio-histórica de Lev Vigotski.....	21
Teoría Psicogenética de Jean Piaget.....	22
Integración Escolar.....	23
Principios de la Integración escolar.....	26
Tipos de Integración Escolar.....	28
Proceso de Integración Escolar.....	31
Participantes en el Proceso de Integración Escolar.....	34
Educación Especial.....	38
Necesidades Educativas Especiales.....	40
Áreas de Atención.....	41
Deficiencias Visuales.....	42

Deficiencias Auditivas.....	44
Impedimentos Motores.....	44
Autismo.....	45
Retardo Mental.....	46
Administración del Modelo de Atención.....	46
Praxis Docente.....	49
Rol del Docente.....	49
Didáctica.....	53
Procesos Pedagógicos.....	55
Bases Legales.....	58
Operacionalización de las Variables.....	61

III.- MARCO METODOLÓGICO

Naturaleza de la Investigación.....	63
Tipo de Investigación.....	64
Diseño de Investigación.....	64
Población.....	65
Muestra.....	65
Técnicas e instrumento para la Recolección de Datos.....	66
Validez.....	67
Confiabilidad.....	68
Técnicas de Análisis e interpretación de los resultados.....	70

IV ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS

Distribución porcentual de los ítem N° 1, 2.....	72
Representación gráfica porcentual de los ítem N° 1, 2.....	72
Análisis.....	73
Distribución porcentual de los ítem N°3, 4, 5.....	74
Representación gráfica porcentual de los ítem N° 3, 4, 5.....	74
Análisis.....	75

Distribución porcentual de los ítem N° 6, 7, 8, 9, 10, 11.....	77
Representación gráfica porcentual de los ítem N° 6, 7, 8, 9, 10, 11.....	78
Análisis.....	78
Distribución porcentual de los ítem N° 12, 13, 14, 15.....	81
Representación gráfica porcentual de los ítem N° 12, 13, 14, 15.	82
Análisis.....	82
Distribución porcentual de los ítem N° 16, 17, 18, 19, 20, 21.....	85
Representación gráfica porcentual de los ítem N° 16, 17, 18, 19, 20, 21.....	86
Análisis.....	86
Distribución porcentual de los ítem N° 22, 23, 24, 25.....	89
Representación gráfica porcentual de los ítem N° 22, 23, 24, 25.....	90
Análisis.....	90
Distribución porcentual de los ítem N° 26, 27, 28, 29.....	93
Representación gráfica porcentual de los ítem N° 26, 27, 28, 29.....	94
Análisis.....	94
Distribución porcentual de los ítem N° 30, 31, 32.....	96
Representación gráfica porcentual de los ítem N° 30, 31, 32.....	96
Análisis.....	97
Distribución porcentual de los ítem N° 33, 34, 35.....	98
Representación gráfica porcentual de los ítem N° 33, 34, 35.....	99
Análisis.....	99
 V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
Conclusiones.....	101
Recomendaciones.....	104
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	
ANEXOS.....	112

ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO N°	DESCRIPCIÓN	pp.
01	Operacionalización de variables.....	61
02	Distribución de la población.....	65
03	Confiabilidad.....	68

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA N°	DESCRIPCIÓN	pp.
01	Distribución porcentual de los ítems N° 1, 2.....	72
02	Distribución porcentual de los ítems N° 3, 4, 5.....	74
03	Distribución porcentual de los ítems N° 6, 7, 8, 9, 10, 11.....	77
04	Distribución porcentual de los ítems N° 12, 13, 14, 15.....	81
05	Distribución porcentual de los ítems N° 16, 17, 18, 19, 20, 21...	85
06	Distribución porcentual de los ítems N° 22, 23, 24, 25.....	89
07	Distribución porcentual de los ítems N° 26, 27, 28, 29.....	93
08	Distribución porcentual de los ítems N° 30, 31, 32.....	96
09	Distribución porcentual de los ítems N° 33, 34, 35.....	98

ÍNDICE DE GRAFICOS

GRÁFICO N°	DESCRIPCIÓN	pp.
01	Representación gráfica porcentual de los ítems N° 1, 2.....	72
02	Representación gráfica porcentual de los ítems N° 3, 4, 5.....	74
03	Representación gráfica porcentual de los ítems N° 6, 7, 8, 9, 10, 11.....	78
04	Representación gráfica porcentual de los ítems N° 12, 13, 14, 15.....	82
05	Representación gráfica porcentual de los ítems N° 16, 17, 18, 19, 20, 21.....	86
06	Representación gráfica porcentual de los ítems N° 22, 23, 24, 25.....	90
07	Representación gráfica porcentual de los ítems N° 26, 27, 28,29.....	94
08	Representación gráfica porcentual de los ítems N° 30, 31, 32.....	96
09	Representación gráfica porcentual de los ítems N° 33, 34, 35.....	99



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



**LA INTEGRACIÓN ESCOLAR DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS
ESPECIALES EN LOS NIVELES DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA.**

AUTORA: Prof. Colmenárez Wladimar.

TUTOR: Prof. Néstor Palacios.

FECHA: Octubre 2015.

RESUMEN

En la actualidad, se pueden observar en los ambientes de aprendizaje de los niveles de educación inicial y primaria niñas y niños con diversas discapacidades, lo que ha generado una gran controversia social y política, en el ámbito educativo. A propósito de ello, se aborda la presente investigación con la intención de Analizar la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en los niveles de educación inicial y primaria en la Unidad Educativa Fe y Alegría “Santa Elena” de Acarigua Estado Portuguesa. La misma, recurre a la Teoría Socio-histórica de Vigotski y a la Teoría Psicogenética de Jean Piaget, puesto que, ambos autores apuestan al aprendizaje sirviéndose del medio que rodea al individuo y a las relaciones dialógicas que el mismo integra. El estudio se enmarcó dentro del paradigma positivista y naturaleza cuantitativa, donde se desarrolló un trabajo de tipo Descriptivo, con una base de diseño de Campo, No Experimental. La población y muestra estuvo conformada por dieciséis (16) docentes distribuidos en los niveles de inicial y primaria. Para recoger la información necesaria se aplicó la técnica de la encuesta a través del cuestionario como instrumento. El mismo, fue validado por medio del juicio de expertos y su confiabilidad se obtuvo a través del Coeficiente de Alfa de Cronbach, generando una muy alta confiabilidad, de 0,90. Los resultados arrojados en la investigación condujeron a concluir que, los docentes de educación inicial y primaria, muestran desconocimiento teórico y metodológico en materia de educación especial; no se forma, ni se acompaña al docente de educación inicial y primaria para desarrollar satisfactoriamente el proceso de integración escolar; la comunidad educativa poco se involucra en el proceso de integración escolar; los docentes de educación inicial y primaria no dominan el método Braille, ni el lenguaje de señas; sin embargo, la mitad de los docentes planifica y evalúa atendiendo a la diversidad desde un conocimiento empírico y dejando ver su vocación de maestro.

PALABRAS CLAVE: Integración escolar, necesidades educativas especiales, praxis docente.

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: Políticas Educativas. **Temática:** Educación y Políticas Educativas. **Sub-temática:** Las políticas educativas en su concepto, en su estructura, en sus metas, didáctica y evaluación.



**UNIVERSITY OF CARABOBO
FACULTY OF EDUCATION
ADDRESS OF GRADUATE STUDIES
MASTER OF EDUCATIONAL RESEARCH**



**SCHOOL INTEGRATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN LEVELS
EARLY AND PRIMARY EDUCATION.**

AUTHOR : Prof. Colmenárez Wladimar .

TUTOR : Prof. Néstor Palacios.

DATE: October 2015 .

SUMMARY

At present, they can be seen in the learning environments of levels of initial education and primary children with various disabilities, which has generated a great social and political controversy in education. On this subject, this research is approached with the intention to analyze the school integration of children with special educational needs in the levels of elementary and primary education in the Education Unit Fe y Alegría "Santa Elena" Acarigua Portuguesa State. It resorts to the Socio-historical theory of Vygotsky and Jean Piaget Theory Psychogenetics, since both authors are committed to learning making use of the medium surrounding the individual and dialogic relations that it integrates. The study was framed within the positivist paradigm and quantitative nature, where a descriptive work was developed with a base design field, not experimental. The population and sample consisted of sixteen (16) teachers distributed in the initial and primary levels. To collect the necessary information for the survey technique was applied through the questionnaire as a tool. The same was validated by the judgment of experts and its reliability was obtained through Cronbach's alpha coefficient, generating a very high reliability of 0.90. The results obtained in the investigation led to the conclusion that the pre-school teachers and primary theoretical and methodological ignorance shown in special education; It does not form or is accompanied by initial teacher education and primary to successfully develop the process of school integration; little educational community involved in the process of school integration; teachers of elementary and primary education are not fluent in Braille or sign language; however, half of the teachers planned and evaluated in terms of diversity from an empirical knowledge and revealing his vocation as a teacher.

KEY WORDS: School integration, special educational needs, teaching praxis.

LINE OF RESEARCH: Education Policy. **Theme:** Education and Education Policy. Sub-theme: Education policies in concept, in its structure, its goals, teaching and assessment.

INTRODUCCIÓN

En Venezuela la educación juega un papel de suma importancia para el desarrollo de la sociedad, tanto, que es uno de los derechos legislados nacional e internacionalmente, y responsabilidad del Estado velar y hacer cumplir dicho derecho. En este sentido, los niveles de educación inicial y primaria son la base fundamental para la adquisición de conocimientos, ya que, es en esta etapa donde el niño es capaz de absorber una cantidad ilimitada de oportunidades que se le presentan en su entorno, tanto escolar como cultural.

Además, es la etapa más apropiada para moldear los principios y valores en la niña y el niño, y de ello dependerá la conducta y ciudadanía que tenga por el resto de su vida. De allí, que plantear procesos de enseñanza y de aprendizaje en las aulas actuales supone partir de la diferencia como fuente de riqueza y no como desigualdad. A su vez, implica aceptar todos los aspectos diferenciales, tales como los físicos, psicológicos, sociales, culturales, etc., de cada niño y plantear tratamientos didácticos diferentes que respondan a las mismas. Por lo tanto, este abanico de diversidad propone al niño, educando, como centro del quehacer educativo.

A propósito de ello, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) durante los años 2012 y mediados del 2014 inició un proceso de transformación de la modalidad de Educación Especial, cambiando así, todo el paradigma organizativo ya establecido para esta población, de allí que, las niñas y los niños con necesidades educativas especiales son integrados en las escuelas regulares para cursar sus estudios en los niveles de educación inicial y primaria según su edad y poder proseguir al nivel escolar inmediato. Cabe resaltar, que la integración escolar como tal, no es una política educativa nueva, no obstante, si lo es, la manera como se implementa en estos tiempos.

Sin embargo, se considera que no fueron tomados en cuenta todos los factores involucrados en tal proceso, tales como, la especialidad que tienen los docentes de aula, la carencia de personal especializado en las distintas discapacidades, la

infraestructura de las escuelas, la actitud de los docentes y de los representantes, entre otros; factores que obviamente afectan el buen desarrollo del proceso de integración escolar. Además, el docente debe tener la capacidad de desarrollar mecanismos didácticos a través de los cuales, los niños descubran por sí mismos qué saben y qué no saben, y puedan profundizar así en la comprensión de su propio aprendizaje; tarea que se hace aún más compleja, cuando se trata de integrar a niños con necesidades educativas especiales.

Motivo por el cual, se desarrolla el presente trabajo de investigación con la intención de Analizar la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en los niveles de educación inicial y primaria en la Unidad Educativa Fe y Alegría Santa Elena de Acarigua Estado Portuguesa.

El mismo está distribuido en cinco capítulos fundamentales, el primer capítulo hace referencia al planteamiento del problema y establece los objetivos de la investigación, así como, su justificación. Seguidamente, se desarrolla el segundo capítulo, donde se recurre a los antecedentes investigativos acerca del tema y se justifica teórica y legalmente el estudio; consecutivamente, se desarrolla el tercer capítulo, donde se explica la metodología desarrollada en la investigación, el paradigma en el cual se enmarcó, así como el diseño, tipo, población, muestra, técnica e instrumento aplicados, también se describe la validez e incluye el coeficiente de confiabilidad.

Luego, se plasma el cuarto capítulo donde se muestran los resultados o hallazgos de la investigación, por medio de tablas y gráficos y, por último, en el quinto capítulo se plantean las conclusiones y recomendaciones a las cuales se llegó después de planificado y desarrollado el estudio.

Finalmente, se presentan los anexos, orientados a generar una visión general del proceso vivido en la investigación.

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Durante el transcurso de la historia educativa, en Venezuela desde la educación inicial hasta la educación universitaria se han organizado de diversas maneras adaptadas a la realidad política, social y económica de cada momento, pasando por diversos movimientos, cambios o reformas, en pro de mejorar la calidad educativa, atendiendo igualmente a la cantidad, considerando la creciente población en edad estudiantil que surge cada día.

Siendo la educación un derecho fundamental de cada ciudadano establecido legalmente en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1.999) como responsabilidad del Estado, permite la toma de decisiones del mismo ante el diseño, ejecución, seguimiento, control y evaluación de las políticas educativas a nivel nacional. Por lo tanto, se responsabiliza además de la eficiencia y eficacia del sistema educativo y de todos sus actores.

A propósito de esto, la modalidad de educación especial últimamente ha experimentado cambios desapacibles, puesto que, durante los periodos escolares 2012- 2014 se procedió con una metodología de trabajo diferente, donde la modalidad sufrió cambios temporales, en cuanto a su organización, dependencia y terminologías. Entre ellos, el traslado de los estudiantes con necesidades educativas especiales, que para el momento eran llamados niños con diversidad funcional, a los centros de educación inicial y escuelas regulares, donde son atendidos por personal docente egresados en educación inicial e integral, respectivamente.

La modalidad de educación especial, según el Ministerios del Poder Popular para la Educación (MPPE) (2007), establece que, “La atención a cada estudiante con

necesidades educativas especiales se realizará a través de los planteles y servicios de educación especial” (pág. 30). Sin embargo, con el proceso de transformación se realizan algunos cambios en estos centros, como por ejemplo: el cambio de la terminología de Necesidades Educativas Especiales (NEE) por Diversidad Funcional, de allí, los servicios como: Equipos de Integración, Centro de Desarrollo Infantil (CDI) y otro, fueron reorientados en los planteles de educación inicial y primaria. De igual modo, la Unidad Educativa Especial, pasa a ser Escuela Primaria Bolivariana para la Diversidad Funcional Auditiva, Visual y Motora, y el Instituto de Educación Especial (IEE) pasa a ser Escuela Primaria Bolivariana para la Diversidad Funcional, entre otros cambios.

Del mismo modo, hay que recalcar que durante este periodo no se vislumbró ningún documento legal que sustentara la implementación de la nueva política educativa para esta modalidad, lo que impidió la fundamentación teórico – legal de los trabajos de investigación en torno a este tema. Sin embargo, a inicios del año escolar 2014-2015, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2014), emanó un documento en digital, en el cual se reflejan las Orientaciones Pedagógicas para el año escolar 2014 -2015, de manera general.

En el documento se plasma lo siguiente, “Es el momento oportuno para sacudir y reimpulsar la modalidad con la participación de los estudiantes, la familia, los profesionales y sectores corresponsables, en un proceso de construcción colectiva de la política educativa” (p. 35). Donde al parecer, sin terminar de consolidar el proceso anterior, se inicia con otro, o simplemente, se regresa a la modalidad de trabajo anterior, como si nada hubiese ocurrido.

Así mismo, reaparece nuevamente el término Necesidades Educativas Especiales, se reactivan las instituciones de la modalidad de educación especial y figura una vez más las coordinaciones de educación especial. Cambios éstos, con los que se han visto afectados tanto los docentes de la modalidad y de la escuela regular,

como los estudiantes con necesidades educativas especiales, así como también sus familiares.

Dentro de este contexto, el Ministerio de Educación (1976), define la educación especial como “un área de la educación general que, a través de métodos y recursos especializados, proporciona educación diferenciada e individualizada a los sujetos con necesidades especiales” (p. 6). Concepto que actualmente es poco evidenciado con las consecuencias que a su paso dejan las improvisaciones en materia de políticas educativas, ya que, los niños con necesidades educativas especiales que se encuentran en las escuelas regulares, no cuentan con una educación individualizada, ni con recursos especializados para su formación en función de su discapacidad.

Igualmente, el Ministerio de Educación (op.cit) plantea que, la educación especial,

Debe ser impartida por personal entrenado y a través de contenidos programáticos específicamente diseñados, permanentes o transitorios. Implica un ámbito tan complejo que requiere, además de la figura esencial del educador especialista, de la participación de una gama extensa de disciplinas y la intervención de profesionales muy variados. (p. 6)

Requerimiento que, en la escuela regular tampoco se cumple, por falta de personal especializado, carencia de disciplinas acordes a las diversas discapacidades presentadas por esta población y escasa variedad de profesionales para la atención de los niños con necesidades educativas especiales. De allí que, la situación observada y palpada en la realidad educativa no es totalmente efectiva como se ha propuesto, pues, la practica así lo demuestra.

De tal manera, que el énfasis es en la efectiva integración mediante la generación de ambientes integradores, lo cual supone respetar, entender y proteger la diversidad. Los sistemas educativos, las escuelas y los docentes principalmente responden a las expectativas y necesidades de los estudiantes mediante la garantía de un igual acceso efectivo a la educación y a un marco curricular unitario.

Sin embargo, tradicionalmente al docente se le ha dificultado educar en y para la diversidad, por lo general se desarrolla una planificación homogénea, tal y como si los estudiantes aprendieran todos al mismo estilo y ritmo. Por supuesto, y es que con una matrícula considerada entre 35 y 40 estudiantes por ambientes de aprendizaje, se hace difícil atender específicamente a la heterogeneidad obviamente presente en dichos ambientes.

Tal como lo plantea, Ganuza y González (1.999), citados por Rodríguez (2006) “la diversidad debe valorarse como una característica propia de la realidad escolar y social, donde las diferencias entre los individuos se manifiestan en variedad de aspectos, que pueden ser de naturaleza personal, cultural y social” (p. 84). De allí que, la diversidad es cada vez más aceptada como el derecho que tienen los seres humanos a ser diferentes y por ende a ser tratados en consecuencia. Colocando el interés no en lo que hace distinta a una persona, sino en su condición misma como ser humano; con capacidades, fortalezas y habilidades que son potenciables brindando una atención especial.

En el contexto escolar, atendiendo a la integración de niños con necesidades educativas especiales, donde es más evidente la diversidad presente en el ambiente escolar, se hace necesario que el docente trabaje profundamente la valoración a la diversidad con toda la comunidad educativa, considerando el planteamiento de Rodríguez (2006), la cual manifiesta, que los niños con necesidades educativas especiales deben ser tratados “como miembros de un grupo en el que tienen deberes y derechos y, donde todos tienen cabida” (p. 87).

Por su parte, parafraseando las palabras de Duk. (2009), al expresar que al hablar de integración y/o inclusión, este se basa en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje y en consecuencia favorecedor del desarrollo humano. Reconoce que lo que caracteriza a los seres humanos, es precisamente el hecho de que son distintos los unos a los otros y que por tanto, las diferencias no constituyen excepciones.

Desde esta lógica, la escuela no debe obviarlas y actuar como si todos los niños aprendieran de la misma forma, bajo las mismas condiciones y a la misma velocidad, por el contrario, debe desarrollar nuevas formas de enseñanza que tengan en cuenta y respondan a esa diversidad de características y necesidades que presentan los estudiantes llevando a la práctica los principios de una educación para todos y con todos.

Por su parte, orientar la praxis docente con el objeto de lograr que cada estudiante desarrolle sus capacidades al máximo, es indudablemente el mayor desafío que enfrentan los docentes y en general las comunidades educativas, cómo se aborda la diversidad en el aula, y en el conjunto de la escuela para promover una educación más cercana a los estudiantes, que favorezca desarrollar en ellos habilidades, actitudes, conocimientos, competencias en función de sus propios intereses y necesidades.

Es menester mencionar, que en la actualidad, se pueden observar en los ambientes de aprendizaje de los niveles de educación inicial y primaria niñas y niños con diversas discapacidades, bien sea, en el aspecto cognitivo, motor, de lenguaje, auditivo, visual y otros, lo que ha generado una gran controversia social y política, ya que los que están en contra, alegan que el sector docente ha rechazado la propuesta, por considerar que el sistema educativo regular no está preparado ni acondicionado para adelantar la experiencia de desarrollar la formación de estos niños y niñas, puesto que, la mayoría de ellos no cuenta con la capacitación académica necesaria.

Con base a esto, Ortega, (2010) plantea,

El modelo educativo en nuestro país continúa basándose en la homogeneidad, a pesar de las normativas y las alianzas estratégicas, por lo tanto carece de respuesta a las diferencias individuales de sus alumnos y en consecuencia, se habla de fracaso escolar, del analfabetismo funcional y deserción escolar. (p. 12)

Lo que quiere decir, que la educación aún sigue siendo homogénea en cuanto a la planificación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza, aunque cada

estudiante manifieste diversidad en su proceso de aprendizaje o en sus condiciones biopsicosociales. Es allí, donde la recae la importancia de la praxis docente respecto a integrar a niños con necesidades educativas especiales.

Por su parte, la Unidad Educativa Fe y Alegría “Santa Elena”, ubicada en el municipio Páez, del Estado Portuguesa, no escapa de esta realidad, en este centro educativo se ha asumido la modalidad de integrar a las niñas y niños con necesidades educativas especiales en los ambientes de aprendizaje de educación inicial, primaria y en algunos casos prosiguen al nivel media, atendiendo a las políticas educativas nacionales, prácticamente sin considerar si la capacitación y disposición de los docentes es acorde para la atención efectiva de estos niños.

De esta manera, se observa en dicha institución, que dentro de su matrícula en los niveles de educación inicial y primaria cursan niños con necesidades educativas especiales, entre los cuales se pueden mencionar: deficiencia visual completa (ceguera total), hiperactividad, retraso mental leve, hidrocefalia, impedimentos motores, autismo, síndrome de Asperger, entre otros, además no se cuenta con el acompañamiento de especialistas profesionales para cada uno de los casos de discapacidad nombrados.

De allí, que debido a la diversidad de deficiencias, los docentes egresados en Educación Inicial e Integral, respectivamente, cuentan con pocas herramientas específicas para atender cada necesidad de estos niños, así como, la atención y dedicación especializada e individualizada que se requiere en algunos casos, además, la infraestructura de la escuela es poco apta para el desenvolvimiento de ellos, en este particular la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1994) refiere que “el acondicionamiento de los espacios de infraestructura física de los centros educativos regulares es una condición necesaria, pero por sí sola no genera una efectiva integración. (p. 35)

Por otro lado, la Ley Aprobatoria de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo (2009) estipula en su artículo 24, parágrafo 4 lo siguiente:

Los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lenguaje de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esta formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y de materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

Sin embargo, en la Unidad Educativa Fe y Alegría “Santa Elena”, no se cuenta con ningún maestro cualificado en ninguna discapacidad, ni se recibe formación por parte de alguno, lo que restringe la auténtica atención e integración de los niños con necesidades educativas especiales. Por lo tanto, se hace necesaria la formación y acompañamiento de especialistas en las diversas deficiencias para mejorar la praxis pedagógica acorde a las necesidades educativas de esta población.

A tono con el proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales, es necesario citar a Borrás (2001), el cual plantea que “pese al esfuerzo institucional por integrar bajo un mismo techo a alumnos con requerimientos educativos específicos, este cambio se ha producido solo de forma aparente.” (p. 222). Lo que deja entre dicho la efectividad de dicho proceso en los planteles educativo regulares.

De todo lo anteriormente expuesto, se desprenden las siguientes interrogantes:

¿Cómo es el proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en los niveles de educación inicial y primaria?

¿Qué factores inciden en el proceso de la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en los niveles de educación inicial y primaria?

¿Cómo desarrolla el maestro su praxis docente en situación de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en los niveles de educación inicial y primaria?

Objetivo General:

Analizar la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en los niveles de educación inicial y primaria en la Unidad Educativa Fe y Alegría “Santa Elena” de Acarigua Estado Portuguesa.

Objetivos Específicos:

1.- Describir el proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en los niveles de educación inicial y primaria en la Unidad Educativa Fe y Alegría “Santa Elena” de Acarigua Estado Portuguesa.

2.-Determinar los factores que inciden en el proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en los niveles de educación inicial y primaria en la Unidad Educativa Fe y Alegría “Santa Elena” de Acarigua Estado Portuguesa.

3.- Estudiar el desarrollo de la praxis docente en casos de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en los niveles de educación inicial y primaria en la Unidad Educativa Fe y Alegría “Santa Elena” de Acarigua Estado Portuguesa.

Justificación.

La realidad y calidad de la educación ha ido cambiando, por la misma naturaleza de la disciplina social, por ello se hace necesario que el equipo docente esté activo en la formación profesional, actualizándose para ir a la par con los cambios de la sociedad y poder así, brindar una educación adecuada y de calidad a los estudiantes de hoy en día, acompañados además, de la televisión, el internet y otros factores que los docentes y padres pueden tener en contra.

De allí, la importancia de este estudio, puesto que desde el punto de vista teórico, brinda un contraste entre la teoría y la práctica, o dicho en otras palabras, entre el deber ser y el ser, sirviendo de referente teórico para futuras investigaciones afines. Así mismo, se justifica desde el aspecto social porque describe el proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales, así como la huella que este proceso deja tanto en los niños con discapacidad, como en las personas que los acompañan (familiares, docentes, compañeros, sociedad) y connotando sus aciertos y desaciertos desde el ámbito educativo.

Y desde el aspecto pedagógico, en vista de que aporta una descripción de la praxis docente analizando todo lo que implica esta acción, cuando se presentan casos de niños con necesidades educativas especiales en la escuela regular, cómo afronta el docente esta realidad, con qué herramientas cuenta, y en qué recursos humanos y materiales se apoya.

Dicha investigación, contribuirá con un sustento desde la realidad estudiada, para replantear y actualizar las políticas educativas de la modalidad de educación especial, atendiendo a la integración, se hablaría también de las políticas educativas de la educación inicial y primaria; e invita a una reflexión acerca de la toma de decisiones y acciones implementadas desde lo ministerial hacia la práctica pedagógica. Lo que conlleva a pensar en los docentes, estudiantes, representantes y en toda la comunidad educativa, quienes se verán beneficiados si se toma en cuenta su participación activa en el diseño y evaluación de dichas políticas, y no solo en su ejecución.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

Los aspectos teóricos y los antecedentes de la investigación son de gran importancia, puesto que, orientaran el curso de la investigación, así como las teorías y conceptos que la fundamentan; en este sentido, Balestrini, (2006) plantea “el marco teórico, es el resultado de la selección de aquellos aspectos más relacionados del cuerpo teórico epistemológico que se asume, referidos al tema específico elegido para su estudio...” (p. 91). Así que, la consistencia, racionalidad y estructura lógica va a permitir el análisis del hecho conocido y orientar la búsqueda de nuevos datos.

Antecedentes.

La integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en el subsistema de educación básica, específicamente en los niveles de educación inicial y educación primaria, es un proceso complejo, el cual ha traído controversias en cuanto a cambios, adaptación y sustitución de términos, aspecto organizacional de las instituciones, implementación de nuevas y diversas acciones pedagógicas dentro y fuera de las aulas, y otros aspectos implícitos en el proceso educativo, lo cual se ha convertido en un desafío para todo el sistema educativo y sus actores.

Al respecto, desde el ámbito internacional, Macías (2014), presentó un trabajo titulado “Formación docente del maestro de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje). Retos para la atención a niños sordos”, para optar al título de Magister en educación, Campo: Formación docente. En la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 19B. Desarrollado en el Estado de Nuevo León, México. El estudio presentado, tuvo como objetivo principal Especificar los retos para la atención a niños sordos a los que se enfrentarán los maestros de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje) una vez que egresen de la licenciatura.

La investigación, se enmarco en el enfoque cualitativo, con un diseño transversal, de tipo exploratoria. Para este estudio se contó con una población de 2.215 profesores de educación especial, de los cuales, se trabajo con una muestra homogénea de 233 profesores de educación especial distribuidos en las zonas de Apodaca (122 docentes en educación especial), Ciénega de Flores (13 docentes en educación especial) y General Mariano Escobedo (98 docentes en educación especial). Utilizando la entrevista como técnica de recolección de la información; dividida en tres secciones o partes, a saber: 1. Datos generales del participante, 2. Formación docente de los maestros de educación especial y 3. Retos a los que se enfrentan los maestros de educación especial.

El investigador concluyó que, el principal reto que presentan los docentes al educar a un alumno sordo, es el de no poder comunicarse con ellos y no contar con el dominio de herramientas de comunicación y enseñanza para la educación de sus alumnos sordos. Igualmente, desde la formación inicial de los maestros de educación especial, se les debe enseñar la lengua de señas y evitar perder el tiempo en aprenderla cuando están ejerciendo su labor docente, y que, forme parte integral del mapa curricular en esta área de atención.

El estudio citado anteriormente, se relaciona con la presente investigación, puesto que, describe la situación presentada por docentes egresados propiamente en Educación Especial, quienes manifiestan no recibir formación acerca del lenguaje de señas, lo que les impide la comunicación con sus estudiantes sordos y obviamente el hecho de enseñar. Es curioso, como los docentes respectivos al área de atención auditiva, no dominan el lenguaje de señas, pero, si se apuesta en este país por la integración escolar de estos niños sordos a la escuela común, donde es evidente la ignorancia que puedan tener los docentes integrales en cuanto a conocimiento y dominio del lenguaje de señas.

De la misma forma, Ávila y Martínez (2013), realizaron una investigación titulada “Narrativas de los y las docentes sobre la Inclusión de niños y niñas con

discapacidad en primera infancia en el Jardín Infantil Colinas y el Instituto de Integración Cultural (IDIC)”, como trabajo de Maestría en Desarrollo Social y Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional, en Bogotá – Colombia. Las autoras, tuvieron como objeto de la investigación Comprender las narrativas de los y las docentes a partir de las categorías de inclusión educativa y discapacidad en la primera infancia.

La investigación se basó en el paradigma cualitativo, desde un enfoque narrativo; así mismo, la población se constituyó por seis docentes del jardín infantil y seis docentes del colegio IDIC quienes tienen vinculados en sus aulas de clase niños y niñas con discapacidad en procesos de inclusión. Se implementaron dos instrumentos para la recolección de la información, la entrevista y los relatos. Finalmente, se realiza un análisis categorial de narrativas que permitió categorizar la información y los datos obtenidos en las categorías de Discapacidad e Inclusión, pero, se estableció la aparición de categorías emergentes.

Una vez, desarrollada la investigación, las autoras llegan a las siguientes conclusiones, los docentes reconocen que la atención a la diversidad y en especial a la población en condición de discapacidad, es sin duda, uno de los desafíos más importantes que enfrentan actualmente las instituciones educativas; los y las docentes emplean la etiquetación para referirse a los niños y niñas en condición de discapacidad; la necesidad que desde el pregrado se aborde el proceso de inclusión educativa de personas en condición de discapacidad desde un marco relacional, lo cual les permitirá a las y los docentes resolver algunas dudas y tener herramientas conceptuales y prácticas que les permitan sentirse más seguras en su acción pedagógica en el marco de la atención a la diversidad.

Se establece una línea relacional entre el anterior estudio y la presente investigación, ya que, la prescrita alude a la necesidad de formar al futuro profesional de la educación en todo lo que concierne a la inclusión o integración escolar, desde la óptica de cada país. Y en la actual, se busca describir la praxis docente en situaciones

de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en los niveles de educación inicial y primaria, a cargo de docentes que no han recibido ninguna formación académica respecto al tema en específico. Igualmente, se observa la poca sensibilización, reflejada en la etiquetación que hacen los docentes a los niños con discapacidad.

En este sentido, desde el perímetro nacional, Arteaga (2014), realizó un estudio titulado “Docentes integrales ante la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional al aula regular respondiendo al cuerpo axiológico que sustenta al currículo nacional bolivariano”, para optar al título de Magister en Investigación Educativa de la Universidad de Carabobo. Cabe resaltar que se reseña la terminología Diversidad Funcional, ya que, para el momento era el término vigente para referirse a las personas con necesidades educativas especiales. La investigación se planteó como objetivo Describir la incorporación de los niños y niñas con diversidad funcional al aula regular en respuesta al cuerpo axiológico que sustenta al Currículo Nacional Bolivariano.

El estudio se llevó a cabo en las instalaciones de la U. E. “María Virgen Misionera”, ubicada en Tacarigua, estado Carabobo. Las bases teóricas que fundamentan la investigación son la Teoría Humanista de Carl Rogers y el Paradigma Socio Histórico Cultural de Lev Vigotsky. Se concibió como una investigación descriptiva enmarcada en un diseño de campo y enfoque cuantitativo. La muestra estuvo constituida por los doce (12) docentes integrales de primero a sexto grado de las secciones “A” y “B” de la institución mencionada.

En este sentido, la información fue recolectada a través de un instrumento tipo encuesta constituida por diecisiete (17) ítems con una escala de Likert que oscila entre los valores siempre a nunca. La validación del instrumento se logró a través del juicio de tres expertos y la confiabilidad del mismo se determinó a través del Coeficiente Alfa de Crombach. Los resultados evidenciaron que el 50% de los profesores encuestados no se sienten satisfechos con las condiciones generales de

trabajo; un 58% señala que el espacio físico no es el más adecuado para la realización de las actividades de clase, ya que la matrícula de estudiantes no es razonable.

Con respecto a la planificación, se pudo conocer que el 50% de los docentes siempre y casi siempre realiza la misma planificación para todos los estudiantes por igual, lo cual permite inferir que no consideran las condiciones de los niños y niñas con diversidad funcional ni al momento de planificar ni de evaluarlos. A manera de conclusión, se puede afirmar que la preparación de los docentes integrales en la institución seleccionada no es cónsona con las especificidades de los niños y niñas con diversidad funcional, quienes requieren de un facilitador que ejerza los roles de planificador, diseñador de materiales y evaluador, respondiendo así al cuerpo axiológico del Currículo Nacional Bolivariano.

En lo anteriormente expuesto, se puede evidenciar como la integración de los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular ha sido un problema, que año tras año se ha venido gestando y hasta la actualidad aún no se le presta la debida atención política y educativa que amerita, para garantizar una educación de calidad a esta población. El trabajo anterior se vincula con la presente investigación, en la medida que presenta como estudio científico, el mismo objeto de estudio, planteando como problema la integración de niños con diversidad funcional / necesidades educativas especiales a la escuela regular, donde los docentes egresados en educación integral, no cuentan con las capacidades requeridas para la debida atención.

Del mismo modo, Velásquez (2012), realizó un estudio titulado “Diseño de una guía de estrategias pedagógicas dirigidas al docente para la orientación de la integración de los niños y las niñas con necesidades educativas especiales en el centro de educación inicial Mariano Montilla de Valle de la Pascua, Estado Guárico”, para optar al título de Magister en Educación Inicial de la Universidad Latinoamericana y del Caribe-ULAC.

La investigación tuvo como objetivo fundamental, Proponer una guía de estrategias pedagógicas dirigidas al docente para la orientación de la integración de los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en el Centro de Educación inicial “Mariano Montilla”; y se fundamentó en la teoría de adaptación de Jean Piaget. El estudio se enmarcó en la modalidad de proyecto factible sobre la base de una investigación de campo de tipo descriptiva. La población y muestra estuvo conformada por 26 docentes del centro preescolar en estudio.

Se aplicó un cuestionario con alternativas tipo Likert como instrumento para recolectar los datos. La validez de los instrumentos se determinó a través del juicio de expertos, la confiabilidad se realizó con la aplicación de una prueba piloto en una institución con características similares a la que se estudió y con la formula de Alfa de Cronbach. A través de los instrumentos se obtuvo información acerca de las estrategias pedagógicas que emplean las docentes para la integración de los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en los grupos de pares.

La información obtenida se analizó mediante cuadros estadísticos y gráficos de texto en términos de frecuencia y porcentaje simple. Lo cual finalmente permitió el desarrollo de la propuesta que consistió en una guía de estrategias pedagógicas dirigidas al docente. La autora considera que la conclusión general de mayor relevancia es, que la mayoría de las docentes carecen de estrategias fundamentales al momento de hacer la integración de los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

Con relación al anterior antecedente, se vincula directamente con la presente investigación, ya que, tanto la temática, como la metodología empleada en cuanto instrumento de recolección de datos, validez y confiabilidad se correlacionan. Así mismo, según la conclusión determinada por Velásquez (2012), las docentes de educación inicial carecen de estrategias para abordar la integración de niños con necesidades educativas especiales, y es precisamente esa situación, uno de los factores que se plantean como parte del problema en el presente estudio, y de una

manera más amplia, ya que, para esta investigación se consideran tanto a los docentes de educación inicial, como a los de primaria.

Así mismo, Martínez (2012), desarrollo una investigación titulada “Formación del maestro de la primera etapa de la educación básica en estrategias para la integración escolar de alumnos con discapacidad visual”, para optar al título de Magister en Ciencias de la Educación, Mención Procesos de Enseñanza y Aprendizaje de la Universidad Nacional Experimental de Guayana. La investigación en cuestión presentó como objetivo general Diseñar un plan de formación dirigido a los maestros de primera etapa de educación básica del Municipio Caroní sobre estrategias para la integración escolar del niño con discapacidad visual.

Se trata de una investigación cualitativa, basada en el método Hermeneúatico-Dialéctico, cuyos referentes teóricos se centran en integración escolar, formación docente así como las estrategias y herramientas empleadas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad visual. La recolección de los datos se realizó por dos vías: la aplicación de una entrevista semiestructurada a una muestra intencional de diez (10) docentes de primera etapa que atienden en sus aulas a niños con discapacidad visual, y una guía de tópico abierta a tres (03) docentes especialistas del CAI-CARONÍ.

Entre las categorías que emergieron se destacan: la necesidad que tienen de poseer espacios para la reflexión, ejercicios vivenciales de sensibilización, la importancia del trato individualizado, y de la aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje, el manejo de herramientas básicas empleadas por las personas ciegas y su desarrollo socioemocional. De esta manera, el plan de formación diseñado se estructuró a partir de la integración de las categorías con lo planteado en la revisión teórica. Su conformación comprende contenidos procedimentales, actitudinales y conceptuales en sesiones presenciales y de seguimiento.

En este particular, la investigación anterior se vincula con el presente estudio, en la medida que muestra categorías alusivas al tema de investigación, justificando el

planteamiento del problema, ya que, refleja en sus categorías las diferentes situaciones observadas en la institución educativa donde se desarrollará la investigación, del mismo modo, se considera relevante como antecedente teórico, porque en se trata de la integración escolar de niños con deficiencias visuales y precisamente, es una de los casos de integración presente en la escuela donde se llevará a cabo el trabajo de campo.

Finalmente, Negrón, (2010), presentó una investigación denominada “Actitud docente y formación permanente para la integración al aula regular de niños y niñas con necesidades educativas especiales”, en la Universidad Dr. Rafael Bellosó Chacín, dicha investigación tuvo como propósito Determinar la relación entre la actitud y formación permanente del docente de las escuelas de educación inicial en el Municipio Escolar Maracaibo 3, parroquia Cristo de Aranza del Estado Zulia.

La metodología utilizada fue de tipo descriptiva y correlacional. Se seleccionó una población de 146 docentes a los cuales se les aplicaron dos cuestionarios con 18 ítems para la variable actitud del docente y 18 para la variable formación permanente. Para su validez fueron sometidos al juicio de cinco expertos. La confiabilidad se realizó a través del coeficiente de confiabilidad de Alpha Conbrach, obteniéndose un $rtt = 0,90$ para actitud del docente y $rtt = 0,92$ para formación permanente del docente, ambos con alta confiabilidad. Los datos fueron analizados utilizando estadística descriptiva. Se determinó una relación existente entre alta y estadísticamente significativa equivalente a 0,75 entre ambas variables.

En conclusión la autora plantea, que a medida de que el docente tenga una actitud positiva hacia los estudiantes con necesidades especiales, estos permanentemente se formaran en diversas áreas relacionadas a la educación. Finalmente, se recomendó realizar jornadas de intercambio entre directores y docentes para analizar las funciones y roles que requiere desarrollar actualmente en los planteles de educación inicial.

En este sentido, son vinculantes los estudios, ya que, se toma la actitud positiva del docente hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales, como parte fundamental para el logro exitoso de la integración escolar en la escuela regular, así como, se le da importancia a los encuentros de directores y docentes, estando de acuerdo en que el intercambio de experiencias es favorable para la puesta en práctica de nuevas maneras de desarrollar el proceso de enseñanza, y mejorar así la didáctica dentro de un ambiente escolar de integración, atendiendo a que, es un proceso que se logra en colectivo, desde la gerencia de la escuela, hasta los docentes quienes le dan vida con su quehacer diario.

Los estudios citados, aportan un conocimiento significativo para el logro de los objetivos propuestos en la investigación, puesto que enaltecen la preocupación e interés de abordar la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en el nivel de educación inicial y primaria, como temática de investigación, indicando además algunos factores que inciden en dicho proceso. Así mismo, es un tópico que siempre estará vigente para ser estudiado, en la medida que la sociedad es un fenómeno multiplural en constante cambio y movimiento.

Bases Teóricas:

La sociedad es un fenómeno dinámico, en constante cambio y transformación, y la educación, por su parte, no escapa de este movimiento; por lo que, es necesario que sus actores vayan al ritmo del desarrollo evolutivo de la sociedad. Incorporándose activamente en cada momento por el que transita la educación, y generando acciones que apunten hacia la acción, reflexión y efectividad del quehacer educativo. Actualmente, la educación venezolana se encuentra inmersa en un proceso de integración de niños con necesidades educativas especiales en el subsistema de educación básica, por lo que se acude a las teorías que sustenten dicho proceso.

Teoría Socio-histórica de Lev Vigotski.

La lectura de los principios fundamentales de la teoría vigotskiana, por parte de psicólogos educacionales y docentes, ha permitido desarrollar procedimientos de trabajo concreto para el aula, aunque no haya sido esta la pretensión primordial de Lev Vigotski. De allí, que la profundidad de su teoría puede notarse en los aportes que la misma ofrece, aún hoy, para definir nuevas líneas de trabajo en el aula con las variantes políticas educativas implementadas actualmente.

Tenutto, Klinoff, Boan y otros (2006), cita la teoría de Lev Vigotski (1896-1934) y reseña lo siguiente “El carácter cultural que le asigna Lev Vigotski a su Psicología alude al hecho de que la sociedad le proporciona al niño metas e instrumentos estructurados para alcanzarlas.” (p. 640) En tal sentido, la educación juega un papel de suma importancia en esta situación, ya que, es concebida como el hecho social por excelencia, donde se le brinda de manera dirigida y con intención pedagógica las oportunidades al niño de que alcance su desarrollo integral. Tal como lo señalan los mismos autores “Desde la perspectiva Vigotskiana, la educación es una actividad determinada sociohistóricamente” (p. 640).

En tal sentido, para que la escolarización resulte significativa, se debe ir más allá de los muros del aula, más allá de los verbalismos vacíos, puesto que, el conocimiento escolar crece en el análisis de lo cotidiano, y es que, el niño como todo ser humano, no es un ente aislado, amerita desenvolverse en su entorno con personas mediadoras y significativas que propicien su aprendizaje. No exceden de esta realidad, los niños con necesidades educativas especiales, quienes tienen igual derecho y se desenvuelven igualmente en la sociedad, por lo tanto, su aprendizaje también es histórico-social.

En esta línea, Vigotski desarrolló un concepto que tuvo gran impacto, no solo en el campo de la educación en general, sino también, en el campo de la educación especial. Se trata del concepto de Zona de Desarrollo Próximo; definido por Tenutto, Klinoff, Boan y otros (op.cit) en sus citas a Vigotski, como

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p. 643)

En relación a tal concepto, es importante señalar, que es precisamente esta zona la que debe concitar el interés y atención de los docentes. Ya que, allí va dirigido el nivel de exigencia para cada niño; y es eso en lo que todo maestro de educación básica, especialmente en los niveles de educación inicial y primaria, deben estar claros y conscientes al momento de llevar a cabo un proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en sus ambientes de aprendizaje.

Teoría Psicogenética de Jean Piaget.

La obra de Jean Piaget puede considerarse como la columna vertebral de los estudios sobre el desarrollo cognitivo, puesto que, su teoría proporciona abundante información que ayuda a comprender como cambia la mente del niño y la del adolescente, información sumamente valiosa para los docentes, quienes en su praxis pedagógica se encuentran con una diversidad de personalidades, caracteres y aptitudes a las cuales debe atender y entender.

En este sentido, Tenutto, Klinoff, Boan y otros (2006) citan la Teoría Psicogenética de Jean Piaget, donde resalta que, “Piaget denomina Psicología Genética, al estudio del desarrollo de las funciones mentales” (p. 607). Básicamente, consiste en utilizar la psicología del niño para encontrar las soluciones a los problemas psicológicos generales del adulto.

Piaget aportó dos conceptos básicos al desarrollo del conocimiento, los cuales son definidos como asimilación y acomodación, citados por Tenutto, Klinoff, Boan y otros (op.cit) como,

Asimilación: proceso a través del cual se integran los conocimientos nuevos en las viejas estructuras presentes en el sujeto.

Acomodación: proceso de reformulación de esas viejas estructuras y elaboración de unas nuevas como consecuencia de la incorporación mental de un nuevo objeto de conocimiento. (p. 609)

Lo que quiere decir, que en la teoría psicogenética, el conocimiento se apoya siempre en otro conocimiento anterior, donde el nuevo conocimiento resulta ser un refinamiento y una integración del conocimiento que ya se poseía. He aquí la importancia de dicha teoría, en el proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en los niveles de educación inicial y primaria, ya que, no dependerá solamente, de los estímulos que profesionalmente se le brinden al niño integrado para que asimile y acomode los nuevos conocimientos; sino también, de su capacidad psicológica para tal fin.

Integración Escolar.

La educación como práctica del ser humano es una concepción que insiste en la naturaleza social de la misma, y que al mismo tiempo, ejerce una función socializadora en los estudiantes. En este marco, se desarrollan procesos que permiten la construcción de la identidad personal, mediante el cual el individuo se constituye como persona, similar a los demás pero al mismo tiempo diferente, dejando ver de una vez la diversidad, esta construcción es inseparable del proceso de socialización, y la escuela como institución social contribuye en gran parte con esta forma de aprendizaje.

En este sentido, se presenta el término integración escolar, el cual ha tenido diversas conceptualizaciones que se dirigen todas al mismo fin, ofrecer igualdad de oportunidades a todos los niños, tengan o no tengan alguna discapacidad. Tal como lo plantean Villa Thousand, Meyers y nevin (1996), citados por Rodríguez (2006) éstos, conciben la integración como “la filosofía que debe orientar la presencia de los alumnos con discapacidad en el aula de educación regular, bien sea que estén o no en condiciones de satisfacer las exigencias curriculares establecidas por la escuela” (p. 115).

De igual forma, Rodríguez (op.cit) identifica el proceso de integración escolar como “un medio a través del cual se hace viable tender el camino que procure la integración social de las personas con necesidades educativas especiales” (p. 115). Es de notar que para estos autores, es la escuela la que debe adecuarse a las necesidades y características de los estudiantes y plantean como vía de integración las adaptaciones curriculares que los docentes deben efectuar a los contenidos de cada nivel.

Por su parte Van Steenlandt (1991) plantea que

la responsabilidad de la educación especial ha sido visualizada como propia del sistema educativo general y por eso se suscribe que ésta debe empeñarse en establecer una situación eficaz de aprendizaje para los niños discapacitados dentro del sistema escolar normal (p. 10).

Esta situación de aprendizaje a la que hace referencia el autor, se espera que se consolide a través del proceso de integración escolar, donde no solamente juegan roles importantes los niños con necesidades educativas especiales y sus maestros, sino también, toda la comunidad educativa del centro escolar, llámense estudiantes regulares, representantes, personal docente - administrativo – obrero, y entorno social. Ya que, de una u otra forma, el niño integrado tendrá socialización con todos estos actores.

Sin embargo, la teoría se plantea de manera muy bonita, pero la realidad de la mayoría de las experiencias de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales es de otra connotación, manifiesta Van Steenlandt (1991) que “Falta información, documentación y orientaciones teóricas y prácticas para los diversos niveles del sistema educativo y la sociedad en general” (p. 10). Sería interesante resaltar entonces, que las políticas educativas en cuanto a integración se han enfocado solo desde el aspecto de la educación especial y poco se ha sustentado teórica y metodológicamente desde el ámbito de la educación regular.

Es interesante, nombrar la postura del anterior autor, puesto que, desde su publicación (1991), hasta la época actual (2015) la realidad en cuanto integración

escolar de niños con necesidades educativas especiales a la educación común, pareciera estar igual, tanto así, que todavía sigue siendo objeto de estudio de investigación, lo que lleva a pensar que las políticas educativas implementadas no han arrojados resultados satisfactorios para dicha problemática.

En continuidad con planteamiento de Van Steenlandt (op. cit), el mismo manifiesta que,

Llevar a la práctica el concepto de integración escolar requiere, además de la voluntad de integrar, una planificación concienzuda que considere varios aspectos metodológicos y organizativos y cree un modelo escolar capaz de responder a las necesidades de los alumnos discapacitados. Eso significa una modificación substancial de los servicios de educación especial existentes, como también de los de la educación regular (p. 12).

Se evidencia pues, la problemática de estudio, de tal manera que, la integración escolar no se trata de integrar por integrar, sino que, lleva consigo un conjunto de acciones que orientan el proceso y que va desde lo humano, teórico, metodológico, organizativo, material, financiero y demás aspectos propios de la educación.

Plantea el mismo autor que, el proceso de integración escolar,

Implica medidas vinculadas con la dimensión política, ya que sólo con una política educativa en pro de la integración a nivel del poder público es que se puede lograr una aplicación sistematizada y generalizada. Eso incluye los acuerdos legislativos, administrativos y presupuestarios para asegurar que se concrete el concepto de la integración de manera consecuente (p. 12).

Recae nuevamente la responsabilidad en el Estado, quien es el garante de la efectividad de la educación, y por ende de los procesos que allí se generan. Se puede afirmar que, las políticas educativas implementadas pueden estar pasando por varios procesos, probablemente se encuentren desfasadas de la realidad política – educativa en cuanto a integración escolar se refiere y, esto se debe a la poca o nula participación de los docentes y comunidad educativa en diseño de dichas políticas, de igual manera,

los procesos de ensayo y error en los que actualmente incurre el sistema educativo, sin prescripciones teóricas ni legales.

Principios de Integración Escolar:

La igualdad de oportunidades en educación, ha sido entendida por las políticas internacionales como un paso de singular importancia para defender los derechos de la persona. Estas políticas desarrollan los procedimientos para hacer efectivo este derecho desde la escuela regular, fundamentada en los principios de normalización e integración.

- Normalización: con este principio se propone que los sujetos deficientes se integren en la sociedad gozando en la medida que sea posible de los mismos derechos que los otros seres humanos. Se trata entonces, de la normalización de las condiciones educativas en que se atiende a los niños con necesidades educativas especiales (NEE) para alcanzar una formación educativa lo más normal posible.

Según el Ministerio de Educación (1976), este principio surge por la necesidad de, entre otras, “Evaluar las capacidades del niño con necesidades especiales, haciendo hincapié en sus posibilidades más que en sus defectos, para educarlo de modo que cada acto de su vida responda lo más posible a conductas adaptativas” (p. 15). De igual modo, el principio de Normalización, busca, según el Ministerio de Educación (op.cit) “Resaltar sus similitudes más que diferencias con otros niños para propiciar actitudes positivas en quienes lo rodean y mejorar la percepción de sí mismo” (p. 15).

De allí, la importancia de la integración de los niños con necesidades educativas especiales en las escuelas regulares, donde el niño con discapacidad podrá relacionarse con sus pares y tener la posibilidad de copiar modelos de los mismos, a través, de las oportunidades de integración que le brinden tanto los docentes, como la familia y los otros niños.

Así mismo, el Ministerio de Educación (op.cit) por medio de este principio, busca,

Promover actitudes en la comunidad para lograr una mayor aceptación del sujeto con necesidades especiales, extendiendo el concepto de normalidad a una gama más amplia de variantes y propiciando el derecho de ser diferente sin que esto implique el rechazo, la sobreprotección o la consideración familiar y social (p. 16).

Por tanto, la integración no queda solamente en las cuatro paredes de la escuela, por el contrario, busca traspasar los muros e incidir en la sociedad en general, de manera que, los niños con discapacidad no son entes aislados, sino, personas comunes y corrientes que se desenvuelven en una familia y en una sociedad de manera homogénea.

- Integración: para el Ministerio de Educación (1997) La integración implica,

enfaticar el papel de la familia, modificar los criterios tradicionales de las modalidades escolares y regulares y de la educación especial y adoptar para la orientación vacacional, conceptos similares a los que se aplican en la población que no tiene necesidades especiales. (p. 16)

En referencia a este planteamiento, se puede decir que, se llama integración porque la estructura en la que está montada la dinámica de las escuelas regulares responde a la realidad de grupos heterogéneos, pero, con un único currículo, una forma de planificación y evaluación. De este modo, los estudiantes con necesidades educativas especiales tienen que insertarse en una estructura que no está pensada para ellos y no está adaptada a sus necesidades.

Para Illán (1999) la integración “se ha reducido al limitado sentido de la colocación: simplemente se les muda de un contexto de educación especial a uno convencional para considerarlos integrados”. (p. 18). La colocación en una escuela convencional, como lo llama el autor, no es suficiente para los objetivos de la integración, pues pasa por alto el proceso de cambio de un sistema segregado a uno integrado.

Tipos de Integración Escolar:

La decisión sobre la modalidad de integración escolar con respecto a un determinado estudiante con discapacidad, forma parte de una planificación más amplia de transición de emplazamientos menos integrados a aquellos más integrados, con punto de partida en las necesidades educativas especiales del estudiante, por ello, es importante conocer la información necesaria para tomar decisiones sobre el emplazamiento escolar más adecuado a las características del niño con necesidades educativas especiales.

Dicha información, se relaciona con dos grandes ámbitos, según Van Steenlandt (1991):

- La información que se refiere al entorno que el alumno necesita para desenvolverse y aprender en orden a sus necesidades (conveniencia de un entorno determinado).
- La información que se refiere al grado de integración con otros alumnos sin discapacidad que un determinado entorno - o emplazamiento escolar- le ofrece. (p. 46)

Por consiguiente, es necesario considerar la conveniencia de un entorno específico; conviene contrastar la información referida tanto al estudiante, como al medio en relación con varios aspectos propios de la educación, tales como, el currículo, los servicios educativos, el estilo de aprendizaje y las condiciones arquitectónicas y físicas de la institución. En este sentido, Ruiz (1988) citado por Van Steenlandt (op.cit) plantea que, “Se trata de confrontar las preguntas siguientes: ¿qué necesita el alumno? y ¿Qué ofrece la escuela?” (p. 47). Respuestas que serían datos importantes para la efectiva integración del niño o niña con discapacidad.

En base al anterior planteamiento, Van Steenlandt (op.cit) define tres niveles de integración escolar; el primero se trata de la **Integración Física**, donde el autor explica que, “la educación del alumno discapacitado se lleva a cabo en centros de educación especial construidos junto a centros ordinarios, pero con una organización separada... Se comparten algunos espacios comunes, como el patio o los comedores”

(p. 45). Se puede observar, que en este tipo de integración no se toma en cuenta las relaciones interpersonales y de compartir que puedan tener los niños con necesidades educativas especiales con sus pares y adultos significativos del plantel; simplemente es una colocación física del estudiante con NEE en una escuela regular.

Por otro lado, Van Steenlandt (op.cit) presenta el segundo tipo de integración escolar, como **Integración Funcional** (en cuanto al uso de medios y recursos), y a su vez, la subdivide en tres niveles de menor a mayor integración:

- 1) Utilización compartida: los alumnos discapacitados comparten con los alumnos de centros ordinarios instalaciones comunes, pero en momentos diferentes.
- 2) Utilización simultánea: se usan instalaciones comunes al mismo tiempo.
- 3) Cooperación: se utilizan algunas instalaciones comunes al mismo tiempo y con objetivos educativos también comunes. Se le denomina integración curricular parcial. (p. 45)

Ya aquí, se puede notar, como aparece progresivamente las relaciones interpersonales de todos los educandos con o sin necesidades educativas especiales, se va haciendo más funcional la integración, en la medida que se abren no solamente los espacios físicos para esta población estudiantil, sino también, los momentos de compartir actividades y objetivos educativos comunes.

Finalmente, presenta el autor el tercer tipo de integración, llamándolo **Integración Social**, y expone que, “Se refiere a la inclusión individual de un alumno discapacitado en un grupo-clase ordinario, formando parte como uno más para todos los efectos educativos” (p. 45). Igualmente, el autor hace otros planteamientos en este tipo de integración como que, “el maestro tutor recibe ayuda y colaboración de un profesor de apoyo de educación especial y de aquellos especialistas que pudiera necesitar en su trabajo. También es denominada integración curricular total”. Y para terminar, Van Steenlandt (op.cit) reflexiona de la siguiente manera, "Esta es, si cabe, la forma más difícil y espectacular de integración..."; sin embargo, "para algunos sería la única forma verdadera de integración". (p. 45)

Como es de notarse, la integración social, es la autentica finalidad de la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales, ya que, es a través de este tipo de integración, que tanto el niño con NEE, como la ciudadanía en general, irán dando pasos progresivos para la efectiva integración, tanto en el ámbito familiar, escolar, social y posteriormente laboral.

Se puede observar entonces, la diversidad de tipos de integración, que responde cada una a las necesidades educativas especiales de cada estudiante a ser integrado; es decir, que no se trata solo de la colocación del niño o la niña en la escuela regular, sino, que va más allá, es el hecho de considerar todos los factores que influyen para el éxito de dicho proceso, además, de los recursos humanos, financieros y materiales con que cuenta la escuela que integrará al niño.

Es importante, señalar el modelo de integración al que apunta Yaradola (2006), en la cual resalta que el niño sea sujeto de una integración, igualmente en tres niveles: Física, psicosocial y pedagógica.

La Integración Física se logra en la presencia del alumno integrado en todas las actividades escolares, participando de la jornada escolar completa sin ser retirado para recibir apoyos especiales, realizando todas las asignaturas, participando igualmente de las actividades extracurriculares o salidas organizadas por la institución. [Documento en línea].

Al igual, que el postulado de Van Steenlandt, la Dra. Yaradola, plantea la integración física, con la diferencia que, en este caso, ella si considera que este tipo de integración incluye, además de la colocación física del estudiante con NEE, también la participación en actividades extracurriculares comunes. Seguidamente explica la integración psicosocial como,

Se evidencia el logro de una Integración Psicosocial cuando el alumno integrado comparte como uno más juegos y actividades sociales, cuando sus compañeros lo acepten con sus diferencias y semejanzas. Implica más: colaboración, ayuda mutua, solidaridad, sentido de pertenencia a la clase y a la institución. [Documento en línea].

Ya en este tipo de integración, se evidencia la sensibilización de la comunidad educativa en general con los niños integrados, se observa la participación de los niños con NEE en actividades colectivas, la aceptación por parte de los demás estudiantes y la solidaridad de todos los involucrados en el hecho educativo. Finalmente, se presenta el tercer tipo de integración escolar como,

Una de las labores fundamentales de la escuela es el logro de los aprendizajes y ello caracteriza a la Integración Pedagógica, esto significa que pueda apropiarse de los contenidos básicos del currículo común con las adaptaciones que sean necesarias, desde un currículo único que se diversifica en la planificación semanal del docente. [Documento en línea].

Es evidente la exigencia que plantea el llevar adelante la plena integración escolar a escuelas regulares. Implica replantearse los objetivos de la educación, de la función de la escuela común y de la escuela especial y sobre todo, del rol de docentes y profesionales que apoyen estos procesos. En pocas palabras, es un proceso arduo y que requiere de la conjunción de todos los actores involucrados.

Proceso de Integración Escolar:

La plena integración escolar al aula regular requiere, como ya se ha dicho, del trabajo entrelazado y estrechamente vinculado de tres pilares fundamentales: familia, escuela y equipo de educación especial, que actuarán como bases sólidas en la construcción de este proceso.

Para poder llevar a cabo una integración donde participan varias instituciones y por ende un equipo humano, es necesario trabajar de forma ordenada, coordinada y concientizada. Desde el primer momento, se debe manejar bajo una organización estructurada que permita el trabajo consensual entre las partes involucradas.

A continuación se presenta el proceso idóneo planteado por Yaradola (2006), para lograr una efectiva integración escolar, donde el mayor beneficiario es el niño con necesidades educativas especiales:

En primer lugar es necesario, realizar una Evaluación Integral del niño, la cual deberá efectuarse por un equipo interdisciplinario, conformado por médicos, docentes especialistas, terapeutas de lenguaje, fisioterapeutas, psicólogos, trabajadores sociales, entre otros. Esta evaluación, implica explorar todos los aspectos, tanto biológicos, como intelectuales, emocionales y sociales del educando, para conocer su nivel de desarrollo. Así como también, indagar las expectativas del grupo familiar ante esta situación. Al finalizar, debe realizarse un informe, cuyo contenido debe conocer tanto la familia como el grupo de docentes que trabajarán con el niño.

En segundo lugar, Establecer contacto con una escuela potencialmente integradora, la cual, habrá sido seleccionada previo estudio de la comunidad educativa, específicamente para conocer el componente profesional y actitudinal hacia las personas con necesidades educativas especiales, del personal directivo, docente, administrativo, obrero. Además, deben evaluarse otros indicadores, como la accesibilidad del plantel, es decir, si la arquitectura y el diseño adaptan la infraestructura al niño con discapacidad, si tienen rampas, baños adaptados, espacios amplios y prioritarios, como áreas verdes, deportivas y recreacionales. Así como también, el acceso a la información, sin descuidar las consideraciones familiares en relación a la ubicación hogar- escuela.

Posteriormente, se realiza la Preparación de la familia y comunidad educativa, a través de talleres de sensibilización y formación profesional, con el objetivo de impulsar el compromiso de ambas partes en el apoyo mutuo, y cooperativo hacia el desafío de la integración escolar del niño. Este proceso, implica abordar a los padres y docentes, orientándolos y asesorándolos en relación a sus dudas, temores y su rol a desempeñar en este proceso.

Luego, se procede a la Elaboración del proyecto de Escuela Integradora, con el cual se formaliza el compromiso de todos los entes involucrados en garantizar el inicio, prosecución y culminación escolar del educando con necesidades educativas especiales. El proyecto será elaborado en función de las características individuales

del niño y debe contemplar: Título, justificación, objetivos, plan de acción, estrategias, recursos, lapsos, evaluación.

A través del mismo, se plasman estrategias adecuadas en la búsqueda de soluciones alternativas, para intervenir en diversas situaciones con respecto al niño, de manera tal, que pueda servir de apoyo al docente de aula. Después, se realiza la Evaluación del proyecto, que permita medir a través de ciertos indicadores cómo se ha desarrollado el proceso de integración y posteriormente realizar los ajustes necesarios.

Según el proceso descrito anteriormente, el mismo, debe iniciar con la evaluación integral del niño con necesidades educativas especiales, luego establecer contacto con la escuela regular donde se llevara a cabo la integración, posteriormente, se desarrolla la fase de preparación a los actores principales involucrados en el proceso, como lo son los docentes y los padres, y, por último el diseño y ejecución del proyecto integrador.

Cabe recalcar, que en muchos de los casos de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales que se tienen en la institución objeto de estudio, no cumplen con la fase inicial del proceso, la evaluación integral previa al ingreso escolar; en otros casos, son los docentes regulares quienes bajo observaciones y registros, hacen la sugerencia a los padres y representantes de llevar al niño con un especialista, por lo general, al psicopedagogo para que le hagan dicha evaluación.

En este sentido, pues, la situación es evidente, el proceso comienza con tropiezos o fallas desde el inicio y durante el desarrollo, puesto que, en la mayoría de los casos, los niños con necesidades educativas especiales primero asisten a la escuela regular y posteriormente se integran a la modalidad de educación especial, por lo tanto, tampoco se observa la preparación de la familia y de los docentes integradores como parte fundamental y previa al ingreso del niño y, mucho menos se diseña ni ejecuta un proyecto de integración.

Participantes en el Proceso de la Integración Escolar:

Por ser la educación un fenómeno social, se desarrolla en medio de una extensa gama de actores, los cuales juegan cada uno un papel de suma importancia, desde su puesto, para el éxito de la misma. Por ende, la integración escolar como proceso educativo, sigue los mismos pasos, este proceso se lleva a cabo con la participación de diferentes actores, quienes lo hacen posible.

A propósito de esto, Rodríguez (2006) entre los principales actores menciona:

- El Niño con Necesidades Educativas Especiales: para efectos de la integración escolar, el eje transversal de dicho proceso se centra en el niño integrado, ya que, todas las acciones de los demás involucrados van dirigidas hacia él, y la finalidad propia de la integración es para con él. Por lo tanto, es el niño con discapacidad el principal actor relacionado.

En concordancia, la Borrás (2001), define que,

En la etapa escolar, todo niño se encuentra en proceso para aceptarse como persona, luchando con sus experiencias, emociones, inseguridad e impulsos, con los cambios en su personalidad y carácter, se afecta por la presencia de nuevos compañeros, así como se encuentra confundido por el proceso de desarrollo. (p. 163)

Es de notar, que las características anteriormente nombradas son de todos los niños al ingresar al entorno escolar, de por sí, ya es un proceso nuevo que le trae complicaciones y satisfacción, se hace aún más complejo para los niños con necesidades educativas especiales, que además de las características comunes, se deben enfrentar también a las propias limitaciones de su condición, y en algunos casos al rechazo o miradas feas por parte de otros compañeros. Actitud que puede ir mejorando con el proceso de sensibilización. Por consiguiente, es necesario tener en cuenta, que el niño con necesidades educativas especiales, primero que nada es un ser social, y como tal tiene derecho y debe interactuar con el medio y sus pares.

- Los Docentes: se observa que en la actualidad las funciones del docente han trascendido con mayor fuerza los límites del ámbito pedagógico, puesto que, se le plantea la necesidad de desenvolverse con eficacia en contextos como el psicológico, el afectivo, el social y en una variedad de campos relacionados con el desarrollo y el desempeño del estudiante.

Según Rodríguez (2006), esta situación “exige del maestro, además de formación inicial en el campo de la especialidad –educación básica, especial, ciencias naturales, sociales, entre otras– un conocimiento lo más actualizado posible y formación continua” (p. 136); esto, para lograr mantenerse al día con las exigencias que le plantean las transformaciones de los tiempos que corren, ya que la sociedad se desenvuelve en un intenso dinamismo.

De allí, que el docente debe ser capaz de asumir riesgos y retos que se le presentan en su quehacer de maestro, debido no solo al dinamismo social, sino también, a la diversidad presente en todos y cada uno de los ambientes de aprendizaje escolar. Así como, a los avances tecnológicos y científicos que cada día surgen. Es decir, que el docente debe mantener una actitud positiva hacia el cambio y atreverse a apoderarse del conocimiento permanente.

En este orden de ideas, Rodríguez (op.cit) plantea “... uno de estos retos, lo presenta de manera concreta, la presencia en el aula de clases de estudiantes que no responden a los programas escolares de la misma manera y medida que el común de la clase” (p. 136), ya que, estos estudiantes requieren condiciones diferentes, lo cual agrega un elemento más a la ya compleja tarea docente. Por tanto, el trabajo del docente regular, es sometido a una demanda adicional ante la realidad de atender a estudiantes con necesidades educativas especiales.

Por su parte, Mata (1998), citado por Rodríguez (op.cit) sostiene que,

el docente de aula regular, que es involucrado en un proceso de innovación – como lo es la integración educativa – debe desempeñar un papel activo en la gestión de las transformaciones que implica dicho

proceso, lo que a su vez, ejerce presión específica en el trabajo que este profesional de docencia realiza. (p. 137)

Quiere decir, que no basta solo con las buenas intenciones del Estado, de las familias e incluso de los docentes; para que un docente de aula regular desarrolle efectivamente un proceso de integración escolar, se deben engranar varias piezas que así lo hagan posible, por un lado la formación inicial y continua del docente, no solo en cuanto a su área, sino también, en cuanto a las discapacidades presentes en el o los niños integrados. Y por otro lado, el ambiente escolar, que incluye infraestructura, recursos, especialistas y otros.

- Los Padres: como es bien sabido, la familia es el núcleo principal de desarrollo del ser humano, por lo tanto, Rodríguez (2006) manifiesta que, la familia “es el origen a partir del cual toma forma el desarrollo psíquico y social de cualquier individuo” (p. 142). De allí, que como núcleo principal, corresponde a la familia brindar todos los medios posibles para que el niño logre desarrollar en mayor grado sus capacidades intelectuales y sociales.

Por consiguiente, los padres son los principales responsables del desarrollo y cuidado integral de los niños, por ende, también son los principales agentes de socialización y tienen una participación fundamental en el proceso de integración escolar, tal como lo plantea el Ministerio de Educación (1997), el cual considera que, “los padres de niños con necesidades especiales, son los que se encuentran más propensos a plantearse dudas e inquietudes, las cuales deben ser resueltas de manera realista y crítica por parte de los docentes o directores de las escuelas” (p. 27)

Resulta interesante enfatizar, la importancia de la comunicación que se debe mantener entre los docentes y los padres de niños integrados, ya que, de ello depende en gran medida, la satisfacción de las necesidades del niño con discapacidad integrado, porque, son los padres los que mejor conocen a sus hijos, y por tal razón, se convierten en la fuente principal de información para el docente.

Además, sostiene Rodríguez (2006) que,

Cuando el niño presenta necesidades especiales que pueden afectar su adaptación social, personal o escolar, es fundamental el rol que desempeñan los padres y el grupo familiar en general, ya que los sentimientos, actitudes y manifestaciones de comprensión, aceptación y respeto, serán esenciales para procurar que el niño desarrolle una autoestima positiva. (p. 143)

Sigue marcado el fundamental rol que juegan los padres en la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales, en la medida de que los padres cumplan con el requisito de corresponsabilidad en la educación de sus hijos, será exitosa o no la integración del niño, además, otra función importante de los padres sería el refuerzo pedagógico y realimentación que deben ofrecerle al niño integrado. Entendiendo que, la primera escena de integración se debe desarrollar en el seno de la familia.

- La Escuela: por el hecho de tratarse de integración escolar, ya es obvia la participación de la escuela en este proceso, ya que, no es una decisión que toma el docente o los padres de manera arbitraria y autónoma, sino, que debe ser aprobada por la gerencia de la institución; de hecho, es importante que la dirección se involucre en el diseño y ejecución de proyectos integrados, así como, en el acompañamiento pedagógico de dicho proceso, para poder garantizar la efectividad del mismo.

En este sentido, plantea Rodríguez (2006), citando a Marchesí y Martín (1990), los cuales destacan como condición para la integración escolar que,

La administración de la escuela promueva la formación del profesorado, que produzca materiales que orienten el trabajo del centro y de los profesores, que asignen los recursos materiales y financieros para garantizar la integración. También hacen referencia a la estabilidad de los equipos docentes, para lograr consolidar proyectos educativos que progresen juntos. (p. 166)

Se deduce, que la atención a niños con necesidades educativas especiales exige la participación activa de toda la comunidad educativa en un trabajo estrecho de comunicación, colaboración, compromiso e intercambio.

- La Comunidad: es el medio en el que finalmente se espera integrar a la persona con discapacidad o con necesidades educativas especiales, incluyendo también el aspecto laboral; el niño debe sentirse parte de una comunidad que lo apoya, que lo valora y que le ofrece espacios de actividades sociales y de convivencia donde se espera integrar, y a medida que su participación sea más activa, se incrementara su seguridad en sí mismo y se sentirá parte de una escuela y una comunidad.

El Ministerio de Educación (1997) plantea que,

La comunidad tiene responsabilidad concreta en el proceso de integración escolar, a través de los proyectos y programas que desarrolla y de las acciones interinstitucionales que adelanta y promueve ante las organizaciones gubernamentales y civiles, con el propósito de garantizar la integración social de las personas con necesidades especiales, cuyo logro involucrará a todos los sectores de la vida nacional. (p.29)

En los momentos políticos actuales, se han creado diversas organizaciones comunales que dirigen su atención a satisfacer las necesidades de la comunidad, tal es el caso de los Consejos Comunales, que tienen dentro de sus funciones gestionar recursos dirigidos a proyectos comunitarios - sociales, así como también, ser garantes a través de la contraloría social del buen uso de los mismos. Por medio de esta organización, es de esperar que también gestionen proyectos para la integración escolar y social de los niños con necesidades educativas especiales de su comunidad.

Educación Especial:

El sistema educativo venezolano, está organizado por subsistemas, clasificados de la siguiente manera, según la Ley Orgánica de Educación (2009), en su Artículo 25 “subsistema de educación básica, integrado por los niveles de educación inicial, educación primaria y educación media... el subsistema de educación universitaria comprende los niveles de pregrado y postgrado”. Se hace referencia a tal organización, puesto que, las personas con necesidades educativas

especiales, como seres humanos tienen el derecho universal a la educación en todos sus niveles.

Así mismo, la Ley en cuestión, en su Artículo 26, enmarca a la educación especial como una de las modalidades del sistema educativo, definiendo a tales modalidades como, variantes educativas para la atención de las personas que por sus características y condiciones específicas de su desarrollo integral, cultural, étnico, lingüístico y otras, requieren adaptaciones curriculares de forma permanente o temporal con el fin de responder a las exigencias de los diferentes niveles educativos.

En este orden, el Ministerio de Educación (1976) define a la educación especial de la siguiente manera, “La educación especial es un área de la educación general que, a través de métodos y recursos especializados, proporciona educación diferenciada e individualizada a los sujetos con necesidades especiales” (p. 5).

En el anterior concepto, y en lo estipulado en la Ley Orgánica de Educación, se puede observar la vinculación entre educación general y educación especial, ya que, la misma no se entiende como una educación aparte o paralela, sino que, forma parte de una de la otra. Igualmente, el Ministerio de Educación (op.cit), plantea que, la educación especial,

Debe ser impartida por personal entrenado y a través de contenidos programáticos específicamente diseñados, permanentes o transitorios. Implica un ámbito tan complejo que requiere, además de la figura esencial del educador especialista, de la participación de una gama extensa de disciplinas y la intervención de profesionales muy variados. (p. 6)

En concordancia, Rodríguez (2006) define a la educación especial como,

Una modalidad del sistema educativo, enmarcada en un modelo psicopedagógico y de acción integral que proporciona educación diferenciada e individualizada a personas con necesidades especiales. Está orientada por un enfoque biopsicosocial de la atención, desarrollada por equipos interdisciplinarios que propicien de manera idónea el logro del máximo desarrollo del individuo con necesidades especiales. (p. 100)

Por lo tanto, es indispensable la preparación y formación de personal especialista en las diferentes áreas de atención en las que se expande la educación especial, y, para la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales, es necesario también, de la intervención de dichos especialistas y de la preparación del docente de escuela regular quien atenderá al niño integrado; ya que, según el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) la finalidad de la educación especial es “la formación y desarrollo integral de las personas con necesidades educativas especiales, a fin de garantizar su integración plena en lo educativo, laboral y social” (p. 29).

Finalmente, la educación especial toma de la general sus conceptos básicos, su particularidad está, en las modificaciones que debe introducir para compensar o superar algunas de las deficiencias o limitaciones del educando; sobre todo en el proceso de integración escolar.

Necesidades Educativas Especiales:

La terminología aplicada a las personas comprendidas en el campo de la educación especial ha sido muy diversa y siguió una evolución que en gran medida expresa la progresión de las ideas acerca de la misma. Es por ello, que en los años escolares 2012 hasta el 2014 dicha terminología habría sufrido su último cambio, haciendo llamar a esta población como “Diversidad Funcional”, precisamente según el poco, o casi nulo, sustento que promulgó el Ministerio del Poder Popular para la Educación, que el término discapacidad hacía alusión a limitación, minusvalía u otro concepto de orden peyorativo.

Sin embargo, para inicios del año escolar 2014-2015, el mismo Ministerio del Poder Popular para la Educación en sus Orientaciones Pedagógicas – Instrucción Ministerial (2014) en su Orientación N° 47 establece “los términos a utilizar en la modalidad: 1. Personas con necesidades educativas especiales y/o personas con discapacidad” (p. 35) quiere decir, que regresaron a la anterior terminología a la que antes habían cuestionado.

De tal manera, que cabe señalar la concepción del Ministerio de Educación (1976), el cual considera a las personas con Necesidades Educativas Especiales a “aquellos cuyas características son de tal naturaleza y grado que tienen dificultad para adaptarse y progresar a través de Programas Diseñados para la Educación regular y por lo tanto requieren de Programas Específicos complementarios o sustitutivos, transitorios o permanentes”. (p. 8).

En este sentido, Romero (2009) plantea que,

Uno de los avances más importantes del concepto de necesidades educativas especiales es que pone el acento en lo que la escuela puede hacer para compensar las dificultades del alumno, ya que desde este enfoque se considera que las dificultades de aprendizaje sea cual sea el origen de las mismas, tienen un carácter interactivo dependiendo tanto de sus características personales como de la respuesta educativa que se le ofrece. (p. 69)

Es decir, que este enfoque se preocupa sobre todo por identificar las necesidades educativas del alumno como consecuencia no solo de sus limitaciones personales sino también de las deficiencias de la respuesta educativa. Y a propósito de la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales, ya no es el niño quien deba adaptarse al ambiente escolar regular, por el contrario, es la escuela quien debe aportar las condiciones mínimas necesarias para que el niño se integre a la misma, lo que hace aún más complejo el proceso de integración, ya que, de por sí la escuela misma es un sistema complejo de organización.

Áreas de Atención:

La educación especial, desarrolla su quehacer educativo en base a las necesidades especiales presentes en su población, por ello, se hace necesaria la definición de cada deficiencia o discapacidad, para correlacionarlo con los servicios de atención que ejecuta la educación especial. De igual manera, es importante su descripción, puesto que, los docentes de educación inicial y educación primaria deberían conocer dichos conceptos, para garantizar una adecuada integración escolar.

En este sentido, es preciso definir primeramente el término Discapacidad, conceptualizado en la Ley para las Personas con Discapacidad (2007) como,

Artículo 6: [...] Se reconocen como personas con discapacidad: las sordas, las ciegas, las sordociegas, motoras de cualquier tipo, alteraciones de la integración y la capacidad cognoscitiva, las de baja talla, las autistas y con cualesquiera combinaciones de alguna de las disfunciones o ausencias mencionadas, y discapacitante...

De esta manera, se abre una amplia gama de discapacidades presentes en la población, que de una u otra forma implican desventajas en la integración social, desde todos sus ámbitos. Con respecto a esto, la Organización Mundial de la Salud (2011) plantea que, “Las tasas de matriculación escolar difieren según el tipo de deficiencia; así, los niños con deficiencias físicas suelen correr mejor suerte que los que padecen deficiencias intelectuales o sensoriales” (p. 8).

A propósito de ello, la atención a niños con necesidades especiales se subdivide en Áreas de Atención descritas a continuación:

Deficiencias Visuales: Se determina en función de la medición del alcance de la vista de la persona. Para el M.E (1997) en la población que se atiende en el área de deficiencias visuales, se encuentran diferentes categorías, tales son:

Ciego: Es toda persona que requiere de técnicas y procedimientos específicos para relacionarse con el medio y adquirir conocimientos debido a que no percibe ni proyecta luz y requiere de los sentidos no visuales.

Deficiente Visual: Persona que requiere de la adecuación de caracteres visuales a su capacidad visual, por lo que necesita estimulación del potencial visual de manera constante y progresiva.

Ciego o Deficiente Visual con Problemas Asociados: Son las personas que presentan, asociado al déficit visual, algún compromiso en sus funciones intelectuales, sensoriales o motoras, por lo que requiere de técnicas, procedimientos y adaptaciones especiales que le facilitan su ingreso, prosecución y culminación en el sistema educativo. (p. 11)

De allí, la importancia de que el maestro integrador conozca las diferentes clasificaciones de las deficiencias visuales, puesto que, la atención educativa del niño

ciego o con deficiencias visuales en su integración escolar, dependerá del grado o nivel de deficiencia presentada. Así, mientras más conocimiento tenga el docente de educación inicial y el de primaria en cuanto a las conceptualizaciones de las deficiencias visuales, mejor será su praxis docente.

De igual modo, el M.E. (op.cit) establece que,

El equipo interdisciplinario es el ente responsable de la ejecución de la atención educativa integral de los educandos ciegos o deficientes visuales, acción que debe realizarse con la participación de docentes regulares y especialistas, psicólogo, trabajador social, médico, terapeuta de lenguaje, terapeuta ocupacional y fisioterapeuta. (p. 15)

En cuanto al anterior planteamiento, es importante resaltar que en los casos de integración escolar de niños ciegos y deficientes visuales en la escuela objeto de estudio, no se cuenta con la participación del nombrado equipo interdisciplinario, pues, la atención educativa de estos niños se ha limitado a la incorporación de estrategias de enseñanza propias del educador, sin acompañamiento, ni ayuda por parte de los demás especialistas.

Así mismo, el M.E (op.cit) sostiene que,

El niño ciego en edad escolar requiere, para el aprendizaje de la lectura y escritura, del manejo y dominio del sistema Braille. El aprendizaje de la lecto-escritura en el niño ciego, se da a través de la transferencia de caracteres visuales a táctiles, pudiéndose adecuar el sistema Braille al método de enseñanza-aprendizaje que más se adapte a las características del niño. (p. 24)

Igualmente, tanto las operaciones lógicas, como las técnicas para la orientación y la movilidad en el niño ciego, tienen sus técnicas, estrategias y recursos de enseñanza indicados al docente para su atención educativa e integración escolar de manera exitosa; de la misma forma, la inclusión en las diferentes áreas de aprendizaje. Por lo tanto, se hace necesario que los docentes de educación inicial y primaria dominen el sistema Braille y todos los demás métodos, con los cuales el niño ciego o deficiente visual desarrollará las competencias afines al grado.

Deficiencias Auditivas: El M.E (1997), la conceptualiza como,

la disminución o pérdida en la capacidad para oír, la cual puede variar desde una pérdida leve hasta la pérdida profunda de la audición. Estas no constituyen una categoría homogénea porque los diferentes grados de pérdidas auditivas originan diferentes tipos de sordera que generan mayor o menor compromiso en otras funciones, que van desde una ligera dificultad para identificar un sonido específico hasta no producir ni interpretar respuestas auditivas originando dificultades comunicativas que alteran el desarrollo de la lengua oral porque no puede ser adquirida en forma espontánea y natural. (p. 22)

En este sentido, es importante aclarar que la deficiencia auditiva no prescribe una relación directa con el aspecto cognitivo del estudiante, sin embargo, habría que considerar si el docente de educación inicial y de educación primaria cuenta con la preparación en lenguaje de señas u otro método para desarrollar y mantener una comunicación asertiva con estos estudiantes.

Cabe resaltar, que las deficiencias auditivas pueden ser de diferentes niveles, según el M.E (op.cit) hay, “Pérdidas auditivas leves, moderadas, severas y profundas cuya importancia en el plano pedagógico se explica por la repercusión que el grado de pérdida tiene sobre sus habilidades lingüísticas” (p. 23), del mismo modo, es importante aclarar que las personas con pérdidas auditivas leves y moderadas son consideradas personas con Deficiencias Auditivas, y , las de pérdida auditiva severas y profundas son denominadas Sordas.

Impedimentos Motores: Según el Ministerio de Educación (1998) a las personas con impedimentos físicos se les puede describir como “individuos con discapacidades funcionales relacionadas con sus habilidades físicas (por ejemplo uso de las manos, control corporal, movilidad), también se incluyen las condiciones de salud (tales como pérdida de fuerza y vigor), o con ambas” (p. 9); dichas condiciones, dependiendo de la magnitud pueden impedir el acceso del niño con impedimentos físicos a la escuela regular, ya que, son imprescindibles servicios, estrategias, equipos, materiales y estructuras físicas especializadas.

Sin embargo, desde el punto de vista educativo en términos generales, el M.E (op.cit) considera que “el impedimento físico no debe implicar ningún tipo de barrera que imposibilite la adquisición de conocimientos, hábitos u otras habilidades, además de la plenitud de su desarrollo cognitivo y emocional” (p. 9); ciertamente, es humana la postura del ente educativo, no obstante, la problemática se observa no en si el niño con impedimentos físicos tiene derecho a la educación integral, sino, en las condiciones que la escuela regular pueda ofrecerle para garantizar su desarrollo pleno.

Así mismo, el M.E (op.cit) considera que, “la terminología médica le dice muy poco al educador acerca de las necesidades educativas de estas personas” (p. 9), sin embargo, los profesionales que trabajan con estos niños deben conocer las diferentes condiciones para entender la naturaleza del trastorno y las implicaciones educacionales del impedimento, y de esta manera poder brindarle una mejor atención educativa dentro de la escuela regular.

Autismo: Para el M.E (1997) el autismo es,

Una condición de origen neurológico y de aparición temprana (generalmente durante los tres primeros años) que puede estar asociado o no a otros cuadros. Las personas con autismo presentan como características, dentro de un continuo, desviaciones en la velocidad y secuencia del desarrollo, desviaciones en la relación social, desviaciones en el lenguaje y la comunicación, además de problemas sensorceptivos y cognitivos que ocasionan rutinas, estereotipias, resistencia al cambio e intereses restringidos, todo lo cual interfiere en su interacción con las otras personas y con el ambiente.” (p. 22)

Sin lugar a dudas, es el área de atención donde el estudiante presenta más implicaciones, puesto que, es un niño que presenta entre otras cosas, dificultad o ausencia del lenguaje, desconocimiento de la propia identidad, falta de contacto visual, retraimiento, apatía y desinterés, indiferencia con el ambiente que lo rodea, incapacidad para jugar, ansiedad frecuente e ilógica, hiperactividad y movimientos repetitivos. Aspectos que, indudablemente inciden en su proceso de aprendizaje y por ende en el proceso de integración escolar.

Retardo Mental: El M.E (1997), citando a Chávez e Ibarra (1997) definen al retardo mental como,

El retardo mental es una condición de origen orgánico o ambiental que interfiere con el funcionamiento del sistema nervioso que aparece generalmente en la infancia pudiendo estar asociado o no a otras condiciones. Las personas con retardo mental presentan como características una disminución del ritmo y velocidad del desarrollo que se manifiesta, con un compromiso de la integridad cognitiva y de la capacidad adaptativa, dentro de un continuo y en grado variable. La condición de retardo mental es susceptible de ser compensada a través de una atención educativa especializada desde edades tempranas que permita activar las potencialidades de la persona. (p. 27)

En este sentido, con todas las características que presentan los niños y las niñas con retardo mental, es ardua la tarea de integración escolar de los mismos en las escuelas regulares, ya que, primeramente los docentes poco dominan la conceptualización de esta condición y por supuesto la manera de abordar la enseñanza para los mismos.

Por otra parte, las diferencias a nivel cognitivo van a estar determinadas por diversos factores, según el M.E (op.cit) “relacionados a la etiología de esta condición como son: tipo de agente nocivo (a nivel genético, intrauterino, perinatal), tiempo en que ese agente actúa, intensidad y extensión de la lesión y condiciones, externas, físicas y sociales del desarrollo del niño” (p. 27). Asimismo, estas diferencias se reflejan en otras áreas como son: la psicomotricidad, la comunicación, las habilidades sociales, las habilidades académicas y emocionales, las cuales pueden resultar afectadas en mayor o menor grado, lo que hace a esta población heterogénea.

Administración del Modelo de Atención.

Atendiendo a que la Educación Especial se inscribe en los principios y fines de la educación en general, manteniendo una relación de interdependencia con el resto del sistema, representa así, la garantía de la atención educativa integral de niños, niñas, adolescentes y adultos con necesidades educativas especiales, al considerar la caracterización y diversidad de la población a atender, por medio de programas

específicos, estrategias, ayudas técnicas y pedagógicas que buscan garantizar el ingreso, permanencia, prosecución escolar y un desarrollo integral del educando.

Así mismo, considerando a los niños con necesidades educativas especiales desde una visión holística, bio-psico-social, tomando en cuenta sus potencialidades y condiciones que los hacen ser diferente. En este sentido, la población con necesidades educativas especiales se atiende de acuerdo a los siguientes grupos etáreos: 0 a 6 años, 6 a 15 años, 15 años y más. Subdivididos en las siguientes áreas de atención.

PROGRAMAS DE ATENCIÓN	INSTITUCIONES	FUNCIÓN
Prevención y Atención e Integral Temprana	Centro de Desarrollo Infantil	La intervención temprana en niños que presentan riesgo biológico, social y con necesidades especiales comprobadas, es incuestionable en la actualidad.
Retardo Mental	Institutos de Educación Especial y Talleres Laborales	Partiendo de la concepción de educación como un proceso de formación integral, continua, permanente y sistemática donde la familia, la escuela y la comunidad juegan un papel preponderante, el currículo se concibe como un elemento integrador que permite la concreción de los fines de la educación.
Deficiencias Auditivas	Preescolar de Audición y Lenguaje, Unidad Educativa Especial	Brindar atención a los niños, niñas, adolescentes y adultos con problemas con deficiencias auditivas
Deficiencias Visuales	Centro de Atención al Invidente y deficiencias Visuales	Brindar atención a los niños, niñas, adolescentes y adultos con deficiencias visuales e invidentes
Autismo	Centro de Atención Integral a las Personas con Autismo	Brinda atención a los niños, niñas adolescentes y adultos con síndrome autista. Es un trastorno del desarrollo que persiste a lo largo de toda la vida. Este síndrome se hace evidente durante los primeros 30 meses de vida y da lugar a diferentes grados de alteración del lenguaje y la comunicación, de las competencias sociales y de la imaginación. Con frecuencia, estos síntomas se acompañan de comportamientos anormales, tales como actividades e intereses de carácter repetitivo y estereotipado, de movimientos de balanceo, y de obsesiones insólitas hacia ciertos objetos o

		acontecimientos.
Impedimentos Físicos	Centro de Parálisis Cerebral Aragua	Educación Especial del Área de Impedimentos Físicos en el sector oficial, se atienden, temporal o definitivamente, a niños y jóvenes en edad escolar (4 a 14 años) con algún impedimento físico, para garantizar su prosecución y culminación escolar en la Modalidad o apoyando su integración a la escuela regular.
Dificultades de Aprendizaje	CENDA y la Unidades Psicoeducativas	La atención educativa que se realiza en las unidades operativas de dificultades de aprendizaje, va dirigida a la población que se encuentra en los niveles de Pre-escolar y Básica, quienes presentan interferencias o bloqueos en su proceso de aprendizaje; ocasionados por factores intrínsecos al desarrollo del educando y/o extrínsecos relacionados, con aspectos socio-económicos, culturales e instrumentales del entorno en donde éstos se desenvuelven.
Talento	Centro Experimental de Artes Ciencias	La tendencia de la psicología contemporánea, gracias a los aportes de las teorías de aprendizaje, ecológicas, sistémicas, cognitivas y humanistas, están haciendo cada vez más hincapié en los aspectos positivos y el potencial de toda persona, refiriéndose a éste último, como un potencial innato, presente desde el nacimiento, cuyo desarrollo dependerá en gran medida de las oportunidades que se le brinden para desarrollarse y, de las relaciones que la persona pueda establecer con los padres, docentes, la comunidad y el medio ambiente.
Lenguaje	Centro de Rehabilitación y Lenguaje	En el sector oficial en el área de la salud, la atención se brinda a través de los servicios de foniatría de las Unidades de Medicina Física y Rehabilitación, donde se evidencia también un enfoque remediativo; por otra parte, el Ministerio de Sanidad (M.S.A.S) dentro del Programa de Salud Pública, ha desarrollado a nivel comunitario, el “Manual de Rehabilitación basado en la Comunidad” (1989), cuyo objetivo va dirigido a las personas con necesidades especiales como un recurso que facilite su integración en el entorno social con apoyo de su propia comunidad.

Nota. Tomado de *Ministerio del Poder Popular para la Educación*. Disponible en: http://www.me.gob.ve/contenido.php?id_seccion=50&id_contenido=26182&modo=2

Praxis Docente.

Al referirse a la praxis docente, naturalmente se habla de la educación, la cual en sí, no es un fin concluido, sino que atraviesa un proceso relacionándose y conjugándose con las vivencias derivadas de la praxis. Por su parte Foliari, (2005), enfatiza que “la educación es una praxis porque compromete día a día, momento a momento a los diferentes actores que conforman el escenario educativo” (p. 12), esto, lleva a entender que hay una lucha diaria donde se deben resolver los conflictos que en ella se suscitan, ya sea a favor o en contra de la imposición hegemónica del momento histórico al cual atraviesa.

La praxis docente, tal como lo expresa Ezequiel, (2001),

es un producto de una compleja articulación entre las teorías vulgares y las científicas, entre el saber, el enseñar y el aprender, entre el conocimiento sabio y el conocimiento artesanal, poniendo en juego las estrategias, contenidos, teorías, y prácticas sistemáticas como también asistemáticas. (p. 38).

Este complejo proceso y producto donde el docente logra construir y apropiarse del saber para poder desenvolverse en su espacio y cumplir con una praxis fehacientemente se denomina conocimiento profesional, puesto que, no puede pensarse en la construcción del conocimiento desde una formación práctica como apéndice de la teoría, sino como una complejidad en la que se debe constantemente reflexionar sobre los propios supuestos, creencias, teorías, experiencias, investigaciones o esquemas de acción en forma articulada, de allí, que el aprendizaje sobre una práctica educativa, implica también una formación filosófica y política.

Rol del docente.

Bajo esta perspectiva, es importante reflexionar también, acerca del rol del docente ante situaciones de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales, ya que, según los aportes reseñados anteriormente, el maestro es una pieza clave en el hecho educativo. Es de recordar, que dentro de los múltiples roles del

docente, se encuentran unos específicos que darán curso a su desempeño, entre los que se pueden mencionar, el docente como investigador, como mediador, como orientador y como promotor social.

En este orden de ideas, se presenta el **Rol del Docente como Investigador**, tomando en cuenta, que el proceso investigativo se ha utilizado con mayor ímpetu en las últimas décadas, es necesario comprender la importancia que presenta sobre todo en el quehacer educativo. Puesto que, el hombre se ha caracterizado por el afán de conocer la realidad en la cual se encuentra inmerso, en tal sentido, Palella y Martins (2010) exponen que, “esa necesidad de saber surge de su curiosidad, elemento primordial en la personalidad de un investigador, que lo lleva a cuestionar, inspeccionar y adquirir los conocimientos que le permitan progresar y trascender.” (p. 38).

Desde este punto de vista, el hecho de investigar se aplica a múltiples acciones que realiza el ser humano para satisfacer su búsqueda o resolver cualquier problema que le afecta; es por ello, que el docente debe apropiarse de la actividad investigadora, para ejercer una buena labor, que lleve a sus estudiantes hacia el logro de un aprendizaje significativo, tiene la obligación y la responsabilidad de dominar técnicas, estrategias, destrezas, innovando constantemente su nivel de conocimiento, al ritmo de la evolución que se está viviendo.

Consecutivamente, se expone el **Rol del Docente como Mediador** del aprendizaje, entendido por el Ministerio de Educación y Deportes (2005) como, “el proceso mediante el cual se produce una interacción social entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta, con el propósito de producir un conocimiento”. (p. 60).

Se asume entonces, que la calidad de la relación educativa depende, en alto grado, de la capacidad del educador, por ello, es necesario que éste tenga una formación que le permita fortalecer el desarrollo de las potencialidades del niño y la niña, lo que se logra a través de una adecuada mediación de los aprendizajes, sobre

todo, en casos de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales, los cuales presentan características biopsicosociales , estilos y ritmos de aprendizajes diferentes a los comunes.

En este sentido, el Ministerio de Educación y Deportes (op.cit), plantea que, “La mediación permite que el niño y la niña logren aprendizajes, gracias al apoyo de los demás y de la cultura.” (p. 61). En definitiva, se aspira que el docente o adulto significativo en su rol de mediador, organice y planifique las actividades en función de las experiencias que dan lugar a los aprendizajes; todo en concordancia con la situación y el ambiente de aprendizaje.

Seguidamente, se plantea el **Rol del Docente como Orientador**, puesto que, en primera instancia la responsabilidad de orientar a los niños en el acto pedagógico recae sobre el docente. Más allá de esto, concretamente en casos de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales, corresponde al docente requerir los servicios de un especialista o psicopedagógico -en el caso de existir en la escuela- para que lo ayude a diagnosticar y a planear métodos apropiados para el aprendizaje de los niños que presenten deficiencias.

Es preciso tener en cuenta que, según el Ministerio de Educación (1997), “el niño con necesidades especiales es ante todo una persona, y como tal tiene un potencial de habilidades y capacidades, un cúmulo de aspiraciones, y una gran necesidad; la de seguir aprendiendo para una mayor participación en la sociedad.” (p. 21); por lo tanto, debe proveérsele de los mecanismos necesarios para que potencie sus habilidades y conocimientos con miras a promover el autodesarrollo; y es precisamente allí, donde emerge el rol orientador del docente a cargo; ya que, es a través de la orientación que el maestro o maestra podrá dirigir y acompañar el proceso de aprendizaje en sus estudiantes.

Sin lugar a dudas, el éxito del docente como guía orientador en el aula, depende de su capacidad para establecer una relación constructiva con cada niño, una relación de confianza y respeto mutuo. Para ello, el docente, como todo ser humano,

deberá dominar sus propias preferencias y antipatías, así como comprender las motivaciones emocionales de los niños para lograr una orientación eficaz hacia sus alumnos.

Finalmente, se presenta el **Rol del Docente como Promotor Social**, donde el mismo actúa cuando promueve la participación en la institución y en la comunidad. Es importante destacar, que dentro del contexto de la realidad social actual, el docente debe promover la participación, lo cual permite argumentar sus acciones a los fines, principios, perfiles y normativas educativas.

De acuerdo con Tenutto, M., Klinoff, A., Boan, S. y otros (2006),

El docente promotor social, es el que interviene en la comunidad para estimular la participación, organización de esfuerzos, a fin de lograr objetivos educacionales e integrar la comunidad a la organización y viceversa, donde juntos conforman un grupo, compartan experiencias, establezcan metas claras y factibles para emprender la búsqueda de estos objetivos planificados. (p.663)

Por lo tanto, la congestionada tarea del docente, no queda encerrada entre los muros de la escuela, por el contrario, persigue la integración social en la triada familia-escuela-comunidad. Donde, el docente debe aprovechar todas las oportunidades y fortalezas que el entorno familiar y social le ofrezcan para garantizar la adecuada integración escolar de niños con necesidades educativas especiales. Y a su vez, proyectar el acontecer educativo hacia los demás entornos.

Para concluir, se puede decir que, el docente en su actuación como profesional, debe desempeñar diferentes roles donde destacan el de investigador, mediador, orientador y el de promotor social, el mismo, debe poseer conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que le permitan lograr una efectiva integración escuela-familia-comunidad. En este sentido, para que el docente pueda desarrollar una praxis educativa efectivamente, debe ser un líder, un guía en el proceso donde los estudiantes en general logran su autorrealización.

Didáctica.

No solamente es ver al docente como poseedor de todas esos roles, sino también, desde su didáctica en clases, cómo hace para garantizar una integración escolar satisfactoria en los niños con necesidades educativas especiales, qué estrategias desarrolla, qué recursos utiliza y como organiza los ambientes de aprendizaje donde se llevan a cabo los procesos de integración escolar.

Según el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2012), en Venezuela,

Las orientaciones didácticas están enmarcadas en una Pedagogía Crítica, humanista, social, transformadora, participativa, integral, flexible y contextualizada, que atienda la diversidad social y cultural. Adecuada, pertinente con la realidad; sujeta a procesos continuos de construcción, desde las experiencias del ambiente natural, histórico, geográfico y social. (p. 11)

Esto se traduce, a una pedagogía que orienta la mediación de los aprendizajes y que favorezca la formación integral. En este sentido, la practica escolar se convierte, muchas veces en una rutina de actividades; más allá de implantar una rutina educativa, los docentes son responsables de efectuar una doble línea de acción, por una parte tener una gama de estrategias aplicables a situaciones, competencias y estudiantes específicos y, por otra, asegurar cierta variedad a su praxis docente, ya sea, por el simple hecho de no seguir siempre una pauta prefijada o por el interés de aventurar cierta innovación en sus acciones.

De allí, que Borrás (2001), citando a Radajell (1990), expone que, las **Estrategias Didácticas** son “una actuación secuenciada potencialmente consciente del profesional de la educación, guiada por uno o más principios de la didáctica, y dirigida hacia la optimización del proceso enseñanza-aprendizaje” (p. 281). En consecuencia, al docente le será muy útil, poseer ciertos modelos didácticos a partir de los cuales poder confeccionar su propio modelo de praxis docente. Y es que, el

hecho de que el docente utilice determinadas estrategias, también se justifica por el hecho de que, el modo de enseñar influye también en el modo de aprender.

He aquí, la importancia de que el docente de la escuela regular en los niveles de educación inicial y de primaria, aplique didácticamente diversas estrategias que permitan desarrollar de manera satisfactoria el proceso de integración de niños con necesidades educativas especiales.

De lo anteriormente expuesto, se puede resumir que, toda acción docente implica, necesariamente, una planificación de cada uno de los ámbitos que configuran la programación escolar. De hecho, el docente debe tener presente aspectos como, los objetivos didácticos que quiere conseguir, los contenidos básicos que hay que trabajar, las competencias que se desean desarrollar, las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se han de aplicar en las diversas clases y también, los materiales educativos que debe utilizar en dichas actividades.

A propósito de los materiales, Borrás (2001) manifiesta que, los **Recursos Didácticos**, “incluye un conjunto de elementos que se utilizan para el desarrollo de la práctica educativa en el aula como complemento a la acción docente” (p. 291). De allí, que los recursos didácticos pueden llegar a ser un importante elemento estructurador del proceso que se lleva a cabo en los ambientes de aprendizaje escolares, los mismos pueden influir en el modo de organizar a los estudiantes, de establecer las relaciones interpersonales, en la estructuración de los contenidos y en el uso del espacio y el tiempo.

Lo que resulta interesante, puesto que, en la medida que el docente tenga mayor variabilidad y disposición de estos recursos, será más armonioso el proceso de integración escolar, tanto para los niños con necesidades educativas especiales, como para los docentes y demás estudiantes. Finalmente, en cuanto a didáctica se refiere, es necesario nombrar y conceptualizar lo que respecta a los **Ambientes de Aprendizaje**, denominados por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2012) como, “la organización planificada del espacio físico, los recursos y las relaciones humanas que

sucedan de manera dinámica, cambiante y adecuada a la realidad” (p. 8). Lo que invita a reflexionar acerca de la distribución que hacen los docentes de los recursos, espacios y tiempos del proceso de enseñanza – aprendizaje.

De la misma forma, plantea el mismo Ministerio (op.cit) que, “El ambiente de aprendizaje debe proporcionar espacios seguros, cómodos, con materiales que despierten el interés, brindando oportunidades de aprendizaje e interacciones entre niñas, niños, materiales y adultos” (p. 8); atendiendo a la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales, dichos ambientes de aprendizajes deben ser enriquecedores para estos niños, en atención a sus necesidades especiales y, contradictoriamente, con toda la igualdad y diversidad posible.

Procesos Pedagógicos.

La complejidad de los fenómenos del campo educativo requiere de la concurrencia, para el análisis y explicación de los mismos, de allí que, es necesario estudiar también, el desarrollo de los procesos pedagógicos que debe propiciar el docente de educación inicial y el de educación primaria, en cuanto a la enseñanza, la planificación y la evaluación, teniendo como norte la integración de niños con necesidades educativas especiales.

En este sentido, Tenutto, Klinoff, Boan y otros (2006), en palabras de Scheffler, plantean a la **Enseñanza** como proceso primordial en el seno educativo, caracterizada de la siguiente manera “una actividad cuyo propósito es lograr el aprendizaje; se le practica de tal manera que se le respete la integridad intelectual del estudiante y su capacidad de hacer juicios independientemente” (p. 543). De tal manera, que la enseñanza es el proceso inherente de cada maestro, su labor comienza por allí y termina por allí. Por lo tanto, en el docente integrador recae la responsabilidad de garantizarle enseñanza a todos los niños, con o sin discapacidad, que están dentro de matrícula escolar.

Por otro lado, los mismos autores, citan las palabras de Freire, el cual se refiere a la enseñanza como,

Enseñar exige rigor metódico; investigación; respeto por los saberes de los educandos; crítica; estética ética; la simetría de las palabras y el ejemplo; riesgo y asunción de lo nuevo; rechazo de cualquier forma de discriminación; reflexión crítica sobre la práctica; reconocimiento y asunción de la identidad cultural; respeto por la autonomía del ser del educando; buen juicio; humildad; tolerancia; la aprehensión de la realidad; alegría y esperanza; la convicción de que el cambio es posible; compromiso; querer bien a los educandos. (p. 543)

En concordancia a lo anteriormente expuesto, es evidente la gama de condiciones que se presentan al maestro para enseñar, sin entrar en detalles de las complejidades tanto internas como externas, que hacen vida a diario en el quehacer educativo; por lo tanto, el docente debe dar un giro en la concepción de su praxis docente, ha de pasar de preocuparse por como es la enseñanza que ofrece a sus estudiantes, a ocuparse por como es el aprendizaje que éstos realizan. Así, la forma de atender a la diversidad presente en las características propias de cada estudiante y especialmente en los NEE, entraría por focalizar las necesidades e intereses de cada uno.

De igual forma Tenutto, Klinoff, Boan y otros (2006), exponen que, la **Planificación** “es parte de la enseñanza, e incluye los procesos y decisiones ligados a la concepción de la tarea. No es un procedimiento separado, sino que estructura y regula el proceso de enseñanza” (p. 703), por lo tanto, es una actividad inherente al rol docente, pero, no debe pensarse en la planificación como una instancia tediosa del quehacer del docente o como un camino ineludible que no se podrá cambiar sobre la marcha.

Por el contrario, independientemente de la modalidad que se adopte, es necesario verla como una instancia creativa e innovadora de la actividad pedagógica, que contribuye a mejorar la calidad de las intervenciones docentes en el ambiente de aprendizaje. Ya que, de ello dependerá la valentía, creatividad e innovación del

docente para realizar planificaciones ajustadas y sustentadas teóricamente en los procesos pedagógicos a desarrollar en los niños con necesidades educativas especiales integrados a la institución escolar regular.

Por otro lado, Cela y Palou (1997), citados por Borrás (2001), manifiestan que, “el buen maestro o la buena maestra será quien, además de tener las actividades bien preparadas, tenga una gran capacidad para adecuarse, de forma eficaz y eficiente, a cada situación.” (p. 277). Pero, esto no resulta sencillo, puesto que, no es fácil tomar tantas decisiones como las que se toman en una clase y acertar siempre. Y cuando no se está preparado para afrontar retos que simplemente se enfrentan al docente y el mismo tiene que asumirlos, tal como ocurre en los casos de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales.

Desde otro punto de vista, es impensable un proceso de enseñanza y aprendizaje sin considerar a la **Evaluación** como parte del mismo, hacerlo sería recorrer un camino para alcanzar una meta, pero sin tener en cuenta las señales que indican si el camino elegido es el correcto, al respecto Tenutto, Klinoff, Boan y otros (2006) define a la evaluación como, “un proceso que implica describir cuantitativamente y cualitativamente los aprendizajes del alumno, interpretar dichas descripciones, y por ultimo formular juicios de valor.” (p. 747).

En este sentido la evaluación se asume como una responsabilidad ética, social y política, inherente a la profesión de enseñar, y no como una tarea técnica de control y medida escolar. Por lo tanto, la finalidad de la evaluación será siempre mejorar la función pedagógica, e intentar aprender todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje para facilitar el proceso de toma de decisiones adecuarlo cada vez más a los estudiantes y comprobar si las intervenciones docentes han sido significativas o no.

Borrás (2001), sostiene que “hoy, para evaluar las capacidades de un niño se valoran múltiples factores: el grado de conocimiento, su comportamiento, su interrelación con los compañeros, motivaciones, expectativas, su avance respecto a si

mismo, cómo influye en el entorno (aula) en que aprende” (p. 232), lo que quiere decir, que es una tarea bastante ardua por la variabilidad de factores que el proceso intervienen, de allí, que sea aun más complejo desarrollar diversos tipos de evaluación en la praxis docente, adaptados a la variedad de necesidades educativas especiales, presentes en los niños integrados en los niveles de educación inicial y primaria.

Bases Legales.

El Estado venezolano, Humanista Social, Democrático, Participativo, de Justicia concibe a la persona con discapacidad sujetos de derecho, en las mismas condiciones y oportunidades como todo ciudadano de la República. En este sentido, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) establece:

Título III de los Deberes, Derechos Humanos y Garantías, Artículo 19:

El Estado garantizará a toda persona, conforme al principio de progresividad y sin discriminación alguna, el goce y ejercicio irrenunciable, indivisible e interdependiente de los derechos humanos. Su respeto y garantía son obligatorios para los órganos del Poder Público de conformidad con la Constitución, los tratados sobre derechos humanos suscritos y ratificados por la República y las leyes que los desarrollen.

Artículo 20: “Toda persona tiene derecho al libre desenvolvimiento de su personalidad, sin más limitaciones que las que derivan del derecho de las demás y del orden público y social”.

Artículo 21:

Todas las personas son iguales ante la ley, en consecuencia: 1. No se permitirán discriminaciones fundadas en la raza, el sexo, el credo, la condición social o aquellas que, en general, tengan por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio en condiciones de igualdad, de los derechos y libertades de toda persona...

Además de los instrumentos legales ya señalados en las Bases Legales de la Educación Especial en Venezuela, es importante destacar la Resolución N° 2005 del

Ministerio de Educación de fecha 2 de Diciembre de 1996, denominado *Normas para la integración escolar de la población con necesidades educativas especiales* en el cual se establecen las normas generales para propiciar las condiciones de la integración escolar en los planteles oficiales y privados de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo venezolano, de la población con necesidades educativas especiales.

De allí, que para el 05 de Enero de 2007, se pone en vigencia en cuanto a la temática de inclusión e integración la Ley para Personas con discapacidad, en cuyo artículo 8 referente a la atención integral de estas se señala:

la atención integral a las personas con discapacidad se refiere a las políticas públicas... cuyo objeto sea la atención de éstas para la prevención de la discapacidad y su atención, integración e inclusión garantizándoles una mejor calidad de vida, mediante el pleno ejercicio de sus derechos... con la finalidad de incorporarlas a la dinámica del desarrollo de la nación...

Del mismo modo, el artículo 16 de la citada ley establece:

Toda persona con discapacidad tiene derecho a asistir a una institución o centro educativo para obtener educación, formación o capacitación. No deben exponerse razones de discapacidad para impedir el ingreso a institutos de educación regular básica, media diversificada, técnica o superior, formación pre-profesional o en disciplinas o técnicas que capaciten para el trabajo...

Aunado a esto, la ley en cuestión brinda a todos los que forman parte de algún nivel o modalidad de la educación venezolana, programas para la educación sobre discapacidad tal y como lo establece en su artículo 21 en el cual se plantea que:

El Estado, a través del sistema de educación regular, debe incluir programas permanentes relativos a las personas con discapacidad, en todos sus niveles y modalidades, los cuales deben impartirse en instituciones públicas y privadas, con objetivos educativos que desarrollen los principios constitucionales correspondientes...

En virtud de lo anteriormente planteado, se puede afirmar que la problemática en cuanto a la inclusión en el país va más allá de lo netamente jurídico, puesto que se

ha podido evidenciar a través de la fundamentación legal la evolución de la temática inclusiva en el ámbito educativo, sustentándose de esta manera la igualdad de derechos y oportunidades para las personas con discapacidad, o en situación de diversidad funcional, como han de llamarse actualmente.

En conclusión, queda una clara evidencia que las políticas de Estado en su ordenamiento jurídico, han marcado su posición abierta y notoria a favor de la inclusión de niñas y niños con diversidad funcional, pero desde la cabeza de la organización, sin tomar en cuenta la opinión de la base de docentes involucrados y afectados con dicho proceso de inclusión. Puesto que, no se trata de incluir por incluir, hay que discurrir por todo el camino ya andado para resaltar los aciertos y desaciertos de dichas políticas educativas.

OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Cuadro N° 1

OBJETIVO GENERAL: Analizar el proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en los niveles de educación inicial y primaria en la Unidad Educativa Fe y Alegría Santa Elena de Acarigua Estado Portuguesa.					
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
Describir el proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en los niveles de educación inicial y primaria en la Unidad Educativa Fe y Alegría “Santa Elena” de Acarigua Estado Portuguesa	Integración Escolar.	“Es la filosofía que debe orientar la presencia de los alumnos con discapacidad en el aula de educación regular, bien sea que estén o no en condiciones de satisfacer las exigencias curriculares establecidas por la escuela”. (Thousand, Meyers y Nevin 1996), citados por (Rodríguez 2006)	Principios Educativos.	<ul style="list-style-type: none"> • Normalización. • Integración. 	1 2
			Tipos de Integración.	<ul style="list-style-type: none"> • Físico. • Funcional. • Social. 	3 4 5
			Participantes en el Proceso de Integración.	<ul style="list-style-type: none"> • Niños con necesidades educativas especiales. • Maestros. • Padres. • Escuela. • Comunidad. 	6 7-8-9-10-11 12 13-14 15
Determinar los factores que inciden en el proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en los niveles de educación inicial y primaria en la Unidad Educativa Fe y Alegría “Santa Elena” de Acarigua Estado Portuguesa.	Necesidades Educativas Especiales.	“Considera a aquellas personas cuyas características son de tal naturaleza y grado que tienen dificultad para adaptarse y progresar a través de Programas Diseñados para la Educación regular y por lo tanto requieren de Programas Específicos complementarios o sustitutivos, transitorios o permanentes”. (Ministerio de Educación. 1976)	Áreas de Atención.	<ul style="list-style-type: none"> • Deficiencias visuales. • Deficiencias auditivas. • Impedimentos motores. • Autismo. • Retardo mental. 	16-17 18 19 20 21
			Administración de las Áreas de Atención.	<ul style="list-style-type: none"> • Equipos de Integración. • Centro de Desarrollo Infantil. • Centros de Atención Integral para las Personas con Autismo. • Centros de Atención al Invidente y Deficiencias Visuales. 	22 23 24 25

Estudiar el desarrollo de la praxis docente en situación de integración de niños con necesidades educativas especiales en los niveles de educación inicial y primaria en la Unidad Educativa Fe y Alegría “Santa Elena” de Acarigua Estado Portuguesa.	Praxis Docente.	“Es un producto de una compleja articulación entre las teorías vulgares y las científicas, entre el saber, el enseñar y el aprender, entre el conocimiento sabio y el conocimiento artesanal, poniendo en juego las estrategias, contenidos, teorías, y prácticas sistemáticas como también asistemáticas”. (Ezequiel, A. 2001)	Rol del docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Investigador. • Mediador. • Orientador. • Promotor social. 	26 27 28 29
			Didáctica.	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias. • Recursos. • Ambientes de aprendizaje. 	30 31 32
			Procesos pedagógicos.	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza. • Planificación. • Evaluación. 	33 34 35

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

El marco metodológico, está referido al momento que alude al proceso de investigación, al conjunto de procedimientos lógicos, tecno-operacionales implícitos en todo proceso de investigación, tal como lo plantea Balestrini, M. (2006). En este sentido, se hace evidente la descripción del proceso metodológico en dicha investigación, donde se plasmará específicamente lo referente a la naturaleza, tipo y diseño de la misma. Así como, la población, muestra, técnicas de recolección de la información, y la confiabilidad y validez del instrumento.

Naturaleza de la Investigación:

El presente estudio se basa en los fundamentos de Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2010), los cuales clarifican que,

El enfoque cuantitativo utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población. (p. 4).

Desde esta perspectiva, la siguiente investigación se enmarca dentro de la naturaleza cuantitativa, del paradigma positivista, puesto que, pretende intencionalmente acotar la información, ofrece la posibilidad de generalizar los resultados, otorga un punto de vista de conteo acerca del fenómeno, así como, facilita la comparación entre estudios similares. Esperando posteriormente, servir como fuente referencial para futuras comparaciones cuantitativas.

Tipo de la Investigación:

Balestrini, (2006) esboza que, “los estudios descriptivos, permiten establecer una interacción entre los objetivos y la realidad de la situación de campo; observar y recolectar los datos directamente de la realidad, en su situación natural...” (p. 132). Así mismo, Hernández, Fernández, y Baptista, (ob. cit.), se refieren a la investigación descriptiva como aquella que “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población.” (p. 80)

De allí, que la presente investigación es de tipo descriptiva, la cual, además permite profundizar en los hallazgos encontrados con la aplicación de los instrumentos y, proporciona una lectura de la realidad objeto de estudio más rica en cuanto al conocimiento de la misma, puesto que, describe la situación presentada en cuanto a la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en los niveles de educación inicial y primaria, lo cual es una situación que se está experimentando en el sistema educativo venezolano.

Diseño de la Investigación:

Ciertamente, toda investigación debe desarrollarse en el marco de un diseño, que se entiende como, según Hernández, Fernández, y Baptista, (2010) “el plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una investigación” (p. 120). En este sentido, el diseño de investigación, señala al investigador lo que debe hacer para alcanzar sus objetivos de estudio y para contestar las interrogantes de conocimiento que se ha planteado. De allí, que el presente estudio se base en un diseño de Campo, No Experimental, apoyado en la clasificación realizada por Balestrini, (2006).

Los diseños no experimentales, según Hernández, Fernández, y Baptista, (ob. cit.) “son aquellos estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para

después analizarlos” (p. 149). Por lo tanto, con la investigación en cuestión, se pretende observar el fenómeno de la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en los niveles de educación inicial y primaria, en su ambiente natural, tal y como está ocurriendo, para progresivamente llegar a su análisis.

Población y Muestra:

Balestrini, (2006), define a la población como “un conjunto finito o infinito de personas, casos o elementos que presentan características comunes...” (p. 137), igualmente, Hernández, Fernández, y Baptista, (ob. cit.) la conceptualizan como “conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones. Las poblaciones deben situarse específicamente en torno a sus características, de contenido, de lugar y en el tiempo” (p. 174); en tal sentido, en el presente estudio se tomará como población a la totalidad de los docentes de los niveles de educación inicial y primaria de la Unidad Educativa Fe y Alegría Santa Elena, puesto que, todos en alguna oportunidad han tenido, tienen o tendrán en sus aulas situaciones de niños con necesidades educativas especiales.

Por consiguiente, la población queda conformada por dieciséis (16) docentes pertenecientes a los niveles de educación inicial y primaria de la nombrada institución educativa. Dada las características de esta población pequeña y finita, se tomará como muestra intencional, para ser unidades de estudio a todos los individuos que la integran.

Cuadro N° 2

Distribución de la población:

NIVEL	Nº DE DOCENTES
Inicial.	04
Primaria.	12
TOTAL	16

Fuente: Elaborado por Colmenárez, W. (2015)

Es importante señalar que por ser la población pequeña, la muestra por ende, es igual a la población, por lo tanto, la selección se hará de manera intencional, descrita por Palella y Martins. (2010) como el proceso donde “el investigador establece previamente los criterios para seleccionar las unidades de análisis... de tal manera que la muestra estará constituida por todas aquellas personas que cumplan estos requisitos” (p.114).

Técnica e Instrumento para la Recolección de Datos:

En función de los objetivos definidos en el presente estudio, donde se busca analizar la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en los niveles de educación inicial y primaria en la Unidad Educativa Fe y Alegría “Santa Elena”, ubicado dentro del diseño de campo descriptivo. Se aplicó como técnica una encuesta, la cual es definida por Arias, (2006) como “una técnica que pretende obtener información que suministra un grupo o muestra de sujetos acerca de si mismos, o en relación con un tema en particular” (p. 72).

De allí que el instrumento aplicado, consiste en un cuestionario, definido por Hurtado y Toro, (2007), como

...una forma concreta de la técnica de la observación, logra que el investigador fije su atención en ciertos aspectos y se sujete a determinadas condiciones. Permite, además, aislar ciertos problemas que no interesen y focalizar los aspectos del fenómeno que se consideren esenciales” (p. 106)

En este sentido, la encuesta se considera la técnica más acorde para la recolección de los datos, a través del cuestionario, puesto que, pretende registrar aspectos focalizados del fenómeno estudiado. Por su parte, Hernández, Fernández y Baptista, (2010) conceptualizan al cuestionario como aquel que “consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir” (p. 217).

Lo que significa, que a través de la aplicación de dicho instrumento se pudo medir las variables, por medio de preguntas policotómicas con escalamiento tipo Likert, conceptualizado por Hernández, Fernández y Baptista (op.cit) como el

“conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones para medir la reacción del sujeto en tres, cinco o siete categorías”. (p. 374).

El cuestionario aplicado, estuvo compuesto por un total de treinta y cinco (35) ítems, y una escala de cinco opciones de respuestas:

- 5) Totalmente de acuerdo.
- 4) De acuerdo.
- 3) En desacuerdo.
- 2) Totalmente en desacuerdo.
- 1) Ni en acuerdo, ni en desacuerdo.

Validez:

Según Hernández, Fernández y Baptista, (2010) la validez “es el grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende seguir” (p. 201), así que, es necesario el proceso de validación de instrumento, para garantizar así la certera recogida de información. El instrumento antes mencionado, fue validado por medio del juicio de expertos, que para Palella y Martins, (2006) consiste:

En entregarles a tres, cinco o siete expertos en la materia objeto de estudio y en metodología y/o construcción de instrumentos un ejemplar del instrumento con su respectiva matriz de respuesta acompañada de los objetivos de la investigación, el sistema de variables y una serie de criterios para calificar las preguntas. (p. 173)

De esta manera, se les entregó a tres expertos el instrumento a ser aplicado, conjuntamente con los objetivos de la investigación, así como también, el cuadro de operacionalización de las variables; igualmente, se les suministró un formato de validación contentivo de las categorías de información para cada ítem, con el fin de evidenciar la pertinencia, claridad, coherencia y las correcciones que se le pudieran realizar al instrumento. De acuerdo a la intención de la validación, los expertos efectuaron una revisión minuciosa del mismo, y certificaron su coherencia con respecto a los objetivos de la investigación y la operacionalización de las variables, y recomendaron obviar algunos ítems que redundaban con la información a recolectar.

Confiabilidad:

Para Hernández, Fernández y Baptista, (ob.cit.) la confiabilidad se refiere “al grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes” (p. 200). Igualmente, Camacho, (2013) manifiesta que, la confiabilidad consiste “en la esperanza firme que se tiene sobre algún acto, así como su presunción en efectos futuros” (p. 124). De allí, que se hace necesaria la determinación de la confiabilidad del instrumento en cuestión, para garantizar que la información a recabar sea de acertada a los objetivos de la investigación.

Desde esta perspectiva, Camacho, (ob.cit) plantea que,

La confiabilidad de un instrumento se expresa mediante un coeficiente de correlación: rtt, que teóricamente significa correlación del test consigo mismo. Sus valores oscilan entre cero (0) y uno (1,00). Una manera práctica de interpretar la magnitud de un coeficiente de confiabilidad puede ser guiada por la escala siguiente:

Cuadro N° 3:

RANGOS	MAGNITUD
0,81 a 1,00	Muy Alta
0,61 a 0,80	Alta
0,41 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	Baja
0,01 a 0,20	Muy Baja

Fuente: Camacho, (2013)

Por lo tanto, para dicho instrumento, se aplicó el Coeficiente Alfa de Cronbach, que según Palella y Martins, (2010) “es una de las técnicas que permite establecer el nivel de confiabilidad que es, junto con la validez, un requisito mínimo de un buen instrumento de medición presentado con una escala tipo Likert” (p. 168)

Igualmente, manifiestan los autores que esta operación se utiliza en la construcción de escalas donde no hay respuestas correctas e incorrectas, sino que cada entrevistado responde la alternativa que mejor le parece sobre el objeto que se le pregunta, para lo que se utilizara la siguiente fórmula:

$$a = \frac{K}{K - 1} \left(\frac{1 - \sum S^2}{S^2} \right)$$

Donde:

a= Valor del Coeficiente Cronbach para determinar la confiabilidad del instrumento, resultado de confiabilidad que puede ser expresado en porcentaje.

K= Número de ítems.

S2= Varianza de los puntajes de cada ítem.

St²= Varianza al cuadrado de los puntajes totales.

Según este orden, para determinar la confiabilidad de dicho instrumento, se aplicó una prueba piloto a cinco (5) docentes, distribuidos en: dos (2) del nivel inicial y tres (3) del nivel primaria, de la Unidad Educativa Fe y Alegría “Nuestra Señora de Coromoto” con características similares a la población objeto de estudio. Una vez aplicado el instrumento, se utilizó un coeficiente de consistencia interna denominado Coeficiente Alfa Cronbach, en tanto el cuestionario se aplicó una sola vez a cada docente; además este coeficiente denota el grado de congruencia y de la capacidad que tiene el instrumento para dar los mismos resultados en repetidas aplicaciones.

Cálculo del Coeficiente de Alfa de Cronbach:

$$a = \frac{3}{3 - 1} \left(1 - \frac{3,5}{2,2} \right) \Rightarrow a = \frac{35}{34} (1 - 0,12) \Rightarrow a = 1,02 (0,88) \Rightarrow a = 0,90$$

Como puede notarse, el resultado obtenido según el coeficiente es de 0,90 y contrastado con la tabla de escalas de rango y magnitud, el instrumento en cuestión se ubica en una magnitud muy alta de confiabilidad, lo que quiere decir, que cada vez que se aplique el mismo instrumento, se tiene muchas posibilidades de que las respuestas sean las mismas. Una vez validado el instrumento y con un coeficiente muy alto de confiabilidad, se procedió a aplicarlo en la población objeto de estudio.

Técnica de Análisis e Interpretación de los Resultados:

Este procedimiento se realizó tomando en cuenta los niveles de medición de las variables y mediante las estadísticas, que en este caso es descriptiva, la cual se basa en la distribución de frecuencias, medidas de tendencia central, medidas de variabilidad y gráficas de presentación. En este sentido, Palella y Martins, (2010) señalan que la estadística descriptiva consiste sobre todo en

La presentación de datos en forma de tablas y gráficas. Comprende cualquier actividad relacionada con los datos y está diseñada para resumirlos o describirlos sin factores pertinentes adicionales... se plantea que cuando se trabaja con toda la población, se utiliza la estadística descriptiva” (p. 175-176).

Con relación a lo anterior, se consideró la estadística descriptiva como el método más pertinente para el análisis de los resultados arrojados en la aplicación del instrumento.

CAPITULO IV

ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS

Para que los datos recolectados tengan significado dentro de la presente investigación, se hace necesario organizarlos en tablas estadísticas y posteriormente plasmarlos en gráficos, para dar respuesta a los objetivos planteados en el estudio y así, evidenciar los posibles hallazgos encontrados, conectándolos de manera directa con las bases teóricas que sustentan la misma. Tal como lo plantea Balestrini (2006) “el análisis e interpretación de los datos, se convierte en la fase de la aplicación de la lógica deductiva e inductiva en el desarrollo de la investigación” (p. 170).

De allí, que una vez aplicado el instrumento de recolección de datos a los dieciséis (16) docentes, distribuidos en: cuatro (04) del nivel de educación inicial y doce (12) del nivel de educación primaria, de la Unidad Educativa Fe y Alegría “Santa Elena”, se procedió a la fase de análisis e interpretación de los resultados, a través de la estadística descriptiva, basada en tablas de datos y gráficos de barras, apoyados en el planteamiento de Palella y Martins (2010), los cuales manifiestan que,

La representación gráfica tiene por objeto, además de resumir la información, producir un impacto visual, pero no debe sustituir la presentación de los datos en cuadros, porque éste es un modo más serio de resumirlos, a la vez que facilita una interpretación objetiva y detallada. (p. 188)

De tal manera, que así se presentan los resultados.

TABLA N° 1

Distribución porcentual de los ítems N° 1, 2.

VARIABLE: Integración Escolar.

DIMENSIÓN: Principios Educativos

ITEMS:

1: Conoce y aplica el principio de normalización en el proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales.

2: Conoce y aplica regularmente el principio educativo de integración en casos de niños con necesidades educativas especiales.

ITEMS	ALTERNATIVAS DE RESPUESTA										TOTALES	
	5		4		3		2		1		f	%
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	0	0	6	37,5	7	43,8	3	18,8	0	0	16	100
2	0	0	7	43,75	5	31,3	4	25	0	0	16	100

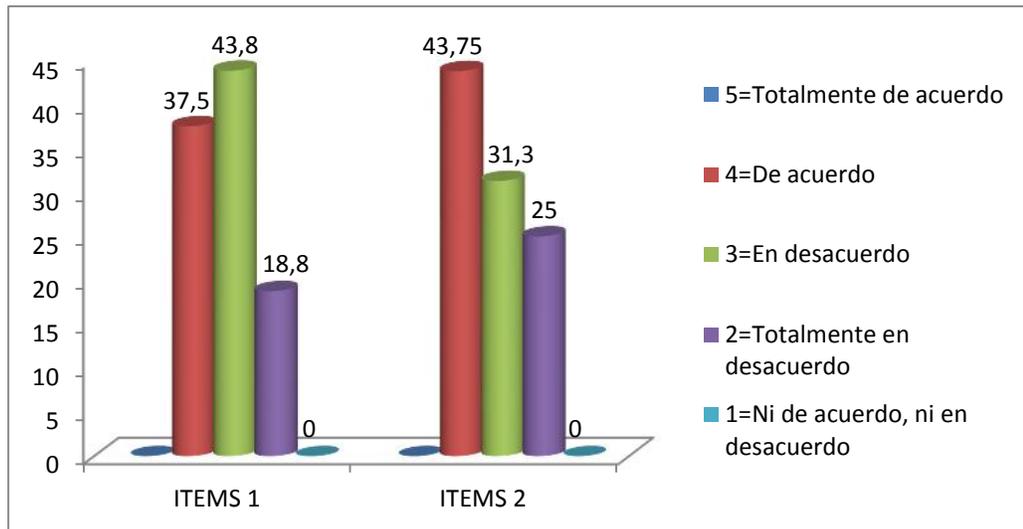
OPCIONES DE RESPUESTAS:

5= Totalmente de acuerdo. 4= De acuerdo. 3= En desacuerdo. 2= Totalmente en desacuerdo.

1= Ni en acuerdo, ni en desacuerdo.

GRÁFICO N° 1

Representación gráfica porcentual de los ítems N° 1, 2.



FUENTE: Colmenárez, W. (2015)

ANÁLISIS

Referente al ítem N° 1, se puede apreciar que el 37,5% de los docentes están de acuerdo en que conocen y aplican el principio de normalización en el proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales; sin embargo, el 43,8% se muestra en desacuerdo con tal afirmación, y finalmente, el 18,8% manifiestan estar totalmente en desacuerdo con dicho enunciado.

De la misma manera, en cuanto al ítem N° 2, se evidencia que el 43,75% de los docentes de educación inicial y primaria respondieron estar de acuerdo en que conocen y aplican regularmente el principio educativo de integración en casos de niños con necesidades educativas especiales; no obstante, el 31,3% se muestra en desacuerdo con tal información, igualmente el 25% ratifica estar totalmente en desacuerdo.

En este sentido, según los resultados arrojados, se puede inferir que una cantidad importante, pero minoría, de docentes correspondientes a los niveles de educación inicial y primaria, conocen y aplican los principios educativos – normalización e integración - que rigen el proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales. Mientras que, en su mayoría, estos mismos docentes, encargados de desarrollar el proceso de integración escolar en las escuelas regulares, desconocen estos principios educativos, y por lo tanto, no lo aplican.

Lo que llama curiosamente la atención, ya que, para que el proceso de integración escolar sea satisfactorio, se deben desarrollar tales principios, porque, con la normalización y la integración, lo que se espera es que el niño con necesidades educativas especiales sea educado de modo que, cada acto de su vida responda lo más posible a conductas adaptativas, tal como lo plantea el Ministerio de Educación (1976) en cuanto al principio de normalización, el cual busca en los niños con NEE “Resaltar sus similitudes más que diferencias con otros niños para propiciar actitudes positivas en quienes lo rodean y mejorar la percepción de sí mismo” (p. 15).

TABLA N° 2

Distribución porcentual de los ítems N° 3, 4, 5.

VARIABLE: Integración Escolar.

DIMENSIÓN: Formas de Integración.

ITEMS:

3: Únicamente desarrolla la forma de integración física en el proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales.

4: Sabe cómo desarrollar la forma de integración funcional en los niños con necesidades educativas especiales.

5: Propicia por todos los medios la integración social como la forma de integración educativa más importante en los niños con necesidades educativas especiales.

ITEMS	ALTERNATIVAS DE RESPUESTA										TOTALES	
	5		4		3		2		1		F	%
	F	%	f	%	F	%	F	%	f	%		
3	0	0	5	31,25	6	37,5	5	31,3	0	0	16	100
4	0	0	7	43,75	5	31,3	3	18,8	1	6,25	16	100
5	1	6,3	7	43,75	4	25	3	18,8	1	6,25	16	100

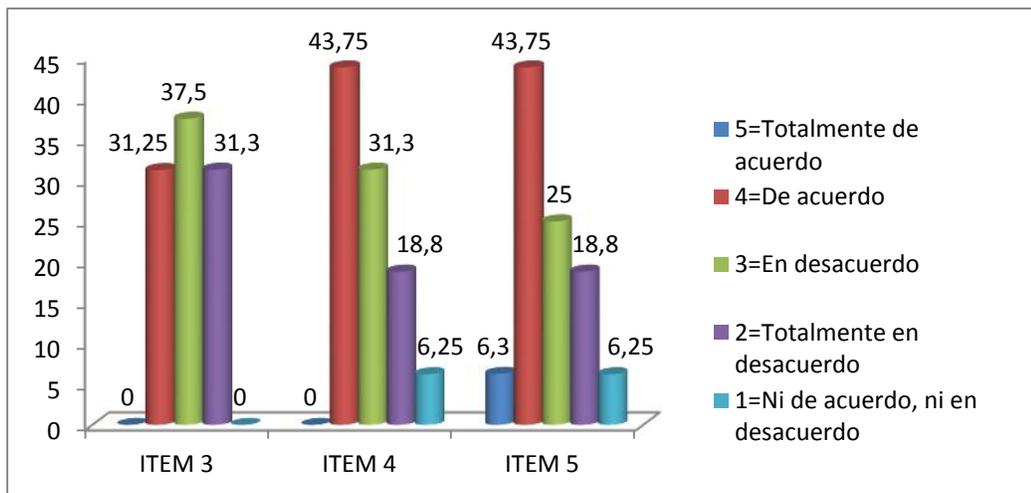
OPCIONES DE RESPUESTAS:

5= Totalmente de acuerdo. 4= De acuerdo. 3= En desacuerdo. 2= Totalmente en desacuerdo.

1= Ni en acuerdo, ni en desacuerdo.

GRÁFICO N° 2

Representación gráfica porcentual de los ítems N° 3, 4, 5.



FUENTE: Colmenárez, W. (2015)

ANÁLISIS

Con respecto al ítem N° 3, se observa que el 31,25% de los docentes respondieron estar de acuerdo al siguiente planteamiento: Únicamente desarrolla la forma de integración física en el proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales. Mientras que, el 37,5% respondieron en desacuerdo a tal afirmación y el 31,3% manifestó estar totalmente en desacuerdo.

Por otro lado, referente al ítem N° 4, se evidencia que el 43,75% de los docentes encuestados respondió estar de acuerdo con la siguiente afirmación: sabe cómo desarrollar la forma de integración funcional en los niños con necesidades educativas especiales. Sin embargo, el 31,3% respondió estar en desacuerdo con dicho planteamiento, mientras que el 18,8% se muestra totalmente en desacuerdo y el 6,25% se mantiene al margen de la consulta, respondiendo ni de acuerdo, ni en desacuerdo.

Ante el planteamiento del ítem N° 5, el cual reza lo siguiente: Propicia por todos los medios la integración social como la forma de integración educativa más importante en los niños con necesidades educativas especiales, es notable que el 6,3% de los docentes se muestran totalmente de acuerdo, igualmente, el 43,75% manifiesta estar de acuerdo. No obstante, el 25% respondió estar en desacuerdo, el 18,8% se muestra totalmente en desacuerdo y el 6,25% respondió ni de acuerdo, ni en desacuerdo.

Según los resultados obtenidos, se puede deducir que la mayoría de los docentes manifiestan desarrollar diversos tipos de integración, al mostrarse en desacuerdo a la afirmación de que únicamente desarrollan la integración física, sin embargo, más de la mitad de la población no sabe cómo lograr la integración funcional, y se observa un equilibrio en cuanto a si propician la integración social, ya que, la mitad de la población se manifiesta de manera afirmativa, pero la otra mitad lo hace de forma negativa. Lo que, induce a pensar, que dichos docentes, tienen conocimientos ambiguos en cuanto a las formas de integración escolar.

Siendo interesante el conocimiento preciso de tales formas de integración escolar, ya que, solo de esta manera el docente de la escuela regular podrá llevar satisfactoriamente el proceso de integración escolar con niños que presenten necesidades educativas especiales. En este sentido, Van Steenlandt (1991), plantea que, el docente de una escuela integradora debe conocer información precisa referente a dos ámbitos “La información que se refiere al entorno que el alumno necesita para desenvolverse y aprender en orden a sus necesidades” (p. 46). De allí, si el niño está en capacidad de integrarse en cualquiera de las formas ya reseñadas en la escuela regular.

Y, “La información que se refiere al grado de integración con otros alumnos sin discapacidad que un determinado entorno le ofrece. (p. 46). He aquí, lo fundamental del conocimiento del docente de educación inicial y el de primaria, en cuanto a las formas de integración escolar.

TABLA N° 3

Distribución porcentual de los ítems N° 6, 7, 8, 9, 10, 11.

VARIABLE: Integración Escolar.

DIMENSIÓN: Participantes en el Proceso de Integración.

ITEMS:	
6: Centra su atención en desarrollar al máximo las potencialidades de los niños con necesidades educativas especiales, sin descuidar la de los niños regulares.	9: Recibe acompañamiento de especialistas y de la comunidad educativa, como parte fundamental del proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales.
7: Está consciente de que como docente, es un participante activo y de suma importancia en el efectivo desarrollo de la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales.	10: Conoce, planifica y evalúa fácilmente el desarrollo biopsicosocial de los niños con necesidades educativas especiales que se encuentran en proceso de integración escolar.
8: Recibió formación inicial para llevar a cabo el proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales.	11: Está en disposición de conocimiento, tiempo y dedicación, de participar en futuros casos de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales.

ITEMS	ALTERNATIVAS DE RESPUESTA										TOTALES	
	5		4		3		2		1		f	%
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%		
6	2	13	6	37,5	6	37,5	2	12,5	0	0	16	100
7	5	31	7	43,8	1	6,25	1	6,25	2	12,5	16	100
8	1	6,3	2	12,5	6	37,5	7	43,8	0	0	16	100
9	4	25	3	18,8	3	18,8	5	31,3	1	6,25	16	100
10	0	0	2	12,5	9	56,3	5	31,3	0	0	16	100
11	5	31	7	43,8	2	12,5	2	12,5	0	0	16	100

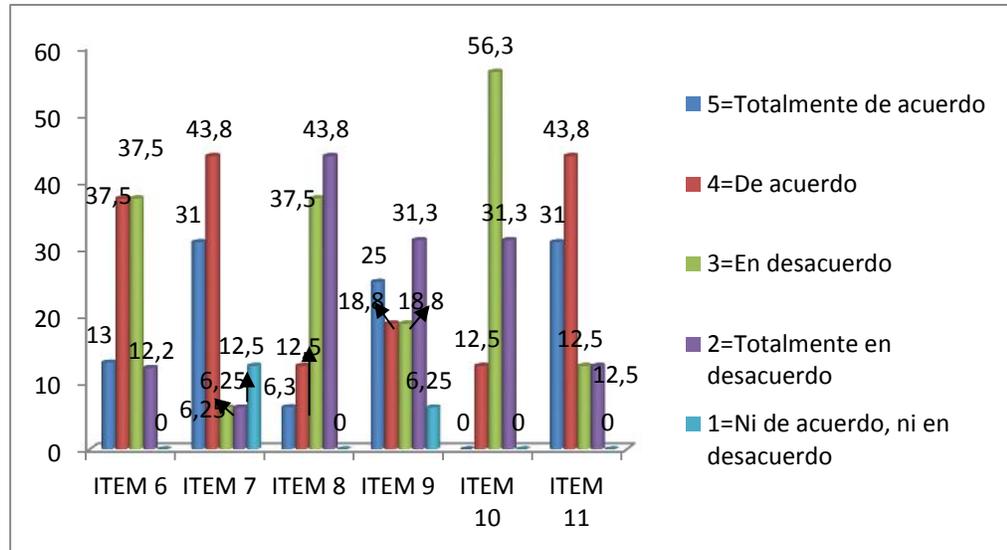
OPCIONES DE RESPUESTAS:

5= Totalmente de acuerdo. 4= De acuerdo. 3= En desacuerdo. 2= Totalmente en desacuerdo.

1= Ni en acuerdo, ni en desacuerdo.

GRÁFICO N° 3

Representación gráfica porcentual de los ítems N° 6, 7, 8, 9, 10, 11.



FUENTE: Colmenárez, W. (2015)

ANÁLISIS

Es notable que el 13% de los docentes objetos de estudio, se muestran totalmente de acuerdo en el planteamiento del ítem N° 6, el cual plantea: Centra su atención en desarrollar al máximo las potencialidades de los niños con necesidades educativas especiales, sin descuidar la de los niños regulares. Igualmente, el 37,5% de estos docentes, coinciden en estar de acuerdo con dicho planteamiento. Sin embargo, el 37,5% de los docentes respondió estar en desacuerdo referente a tal ítem, y al mismo tiempo el 12,5% se muestra totalmente en desacuerdo.

Es decir, que la mitad de los docentes sabe cómo desarrollar al máximo las potencialidades de los niños con necesidades educativas especiales, conjuntamente con la de los niños regulares; sin embargo, la otra mitad de los docentes no sabe cómo hacerlo. Se infiere que, el grupo de docentes que se muestran en desacuerdo, centran su atención en el grupo en general. En este sentido, parafraseando el planteamiento de Rodríguez (2006), la cual, manifiesta que para efectos de la

integración escolar, el eje transversal de dicho proceso se centra en el niño integrado, ya que, todas las acciones de los demás involucrados, incluyendo a los docentes, van dirigidas hacia él, y la finalidad propia de la integración es para con él. Por lo tanto, es el niño con NEE el principal actor relacionado.

Por otro lado, el ítem N° 7, exclama que: Está consciente de que como docente, es un participante activo y de suma importancia en el efectivo desarrollo de la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales. A lo que, el 31% de los docentes de educación inicial y de primaria respondieron estar totalmente de acuerdo, así mismo, el 43,8% coinciden en estar de acuerdo con tal afirmación. No obstante, el 6,25% de los docentes respondieron estar en desacuerdo, el 6,25% respondieron estar totalmente en desacuerdo y el 12,5% prefirieron mantenerse al margen del planteamiento, respondiendo ni en acuerdo, ni en desacuerdo.

Seguidamente, el ítem N° 8, reza lo siguiente: Recibió formación inicial para llevar a cabo el proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales. Donde se puede observar que, el 6,3% de los docentes respondieron estar totalmente de acuerdo con dicha afirmación, de igual forma, el 12,5% respondió estar de acuerdo. Sin embargo, el 37,5% se muestran en desacuerdo con el planteamiento y el 43,8% de los docentes respondió estar totalmente en desacuerdo.

En continuidad, el ítem N° 9, plantea que: Recibe acompañamiento de especialistas y de la comunidad educativa, como parte fundamental del proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales. Donde, el 25% de los docentes coincidieron en estar totalmente de acuerdo con el planteamiento, igualmente, el 18,8% está de acuerdo. En cambio, el 18,8% se muestra en desacuerdo, el 31,3% de los docentes se mantiene totalmente en desacuerdo y el 6,25% respondió ni de acuerdo, ni en desacuerdo.

Luego, se presenta el ítem N° 10, de la siguiente manera: Conoce, planifica y evalúa fácilmente el desarrollo biopsicosocial de los niños con necesidades educativas especiales que se encuentran en proceso de integración escolar. A lo que,

el 12,5% respondió estar de acuerdo; mientras que, el 56,3% se muestra en desacuerdo con esta afirmación y el 31,3% se ratifican totalmente en desacuerdo.

Finalmente, se presenta en este gráfico el ítem N° 11, donde se afirma que: Está en disposición de conocimiento, tiempo y dedicación, de participar en futuros casos de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales. A lo que, el 31% de los docentes encuestados respondieron estar totalmente de acuerdo, al igual que el 43,8% dijeron estar de acuerdo. En cambio, el 12,5% manifestó estar en desacuerdo, y el 12,5% respondieron estar totalmente en desacuerdo.

De acuerdo a los resultados obtenidos, se puede inferir que, la mayoría de los docentes están conscientes de que son actores fundamentales en el proceso de integración escolar, ya que son ellos, los encargados directos de desarrollar dicho proceso. Sin embargo, la mayoría de los docentes no fueron formados inicialmente para llevar a cabo el proceso de integración. Así mismo, la mayor parte de la población docente de los niveles de educación inicial y de primaria no recibe acompañamiento de especialistas y de la comunidad educativa para desarrollar satisfactoriamente el proceso de integración escolar.

En concordancia, Rodríguez (2006), manifiesta, que el hecho de tener niños con NEE en las aulas regulares “exige del maestro, además de formación inicial en el campo de la especialidad –educación básica, especial, ciencias naturales, sociales, entre otras– un conocimiento lo más actualizado posible y formación continua” (p. 136); esto, para lograr mantenerse al día con las exigencias que le plantean las transformaciones de los tiempos que corren, ya que la sociedad se desenvuelve en un intenso dinamismo.

Igualmente, los docentes sujetos de estudio, desconocen el desarrollo biopsicosocial de los niños con necesidades educativas especiales, lo que impide la apropiada atención, planificación y evaluación de acuerdo a su desarrollo. Aún así, los docentes expresan una actitud de vocación al mostrarse, en su mayoría, de acuerdo y en disposición para participar en futuros casos de integración escolar. Sin

embargo, garantizar la satisfactoria integración escolar, va más allá de que solamente los docentes de las escuelas regulares muestren una actitud de vocación, tienen que engranar una serie de piezas que le dan movimiento y efectividad a dicho proceso.

TABLA N° 4

Distribución porcentual de los ítems N° 12, 13, 14, 15.

VARIABLE: Integración Escolar. **DIMENSIÓN:** Participantes en el Proceso de Integración.

<p>ITEMS:</p> <p>12: Valora el sentimiento de los padres de niños con necesidades educativas especiales en circunstancias de integración escolar.</p>	<p>13: Considera que la escuela en general se involucra en el desarrollo del proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales.</p> <p>14: Afirma que la infraestructura de la escuela garantiza el adecuado desplazamiento de niños con necesidades educativas especiales en proceso de integración escolar.</p> <p>15: Observa que la comunidad valora y respeta a los niños con necesidades educativas especiales como ciudadanos comunes.</p>
--	---

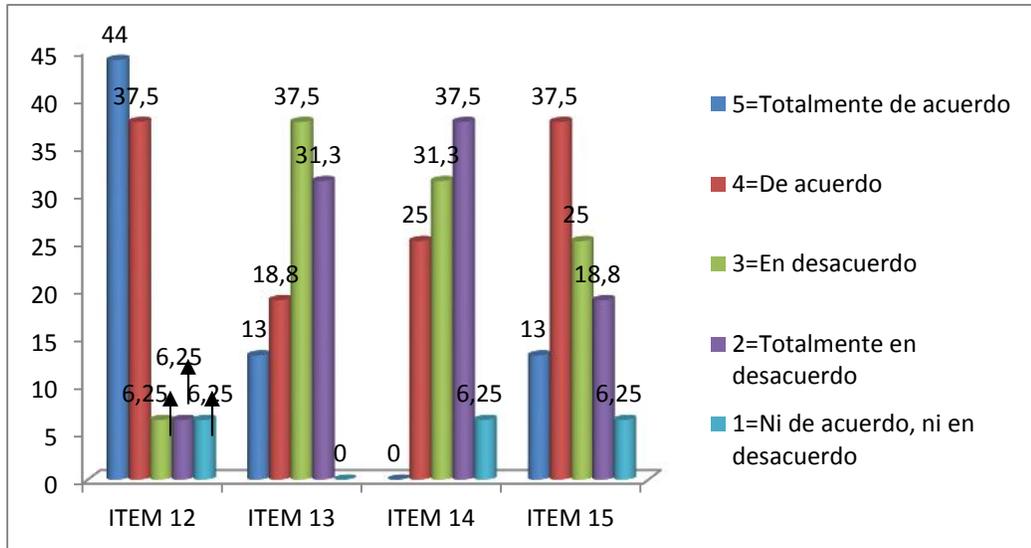
ITEMS	ALTERNATIVAS DE RESPUESTA										TOTALES	
	5		4		3		2		1			
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
12	7	44	6	37,5	1	6,25	1	6,25	1	6,25	16	100
13	2	13	3	18,8	6	37,5	5	31,3	0	0	16	100
14	0	0	4	25	5	31,3	6	37,5	1	6,25	16	100
15	2	13	6	37,5	4	25	3	18,8	1	6,25	16	100

OPCIONES DE RESPUESTAS:

5= Totalmente de acuerdo. 4= De acuerdo. 3= En desacuerdo. 2= Totalmente en desacuerdo. 1= Ni en acuerdo, ni en desacuerdo.

GRÁFICO N° 4

Representación gráfica porcentual de los ítems N° 12, 13, 14, 15.



FUENTE: Colmenárez, W. (2015)

ANÁLISIS

Se puede observar, que el 44% de los docentes se muestran totalmente de acuerdo en cuanto al planteamiento del ítem N° 12, referente a: Valora el sentimiento de los padres de niños con necesidades educativas especiales en circunstancias de integración escolar. Igualmente, el 37,5% se ratifican de acuerdo con esta afirmación; mientras que, solo el 6,25% de los docentes respondieron en desacuerdo, otro 6,25% respondió totalmente en desacuerdo y otro 6,25% prefirió no estar ni en acuerdo, ni en desacuerdo.

Con estos resultados, es evidente que los docentes valoran el sentimiento de los padres de niños con necesidades educativas especiales, en situación de integración escolar, y esto obedece a lo planteado por el Ministerio de Educación (1997), el cual considera que, “los padres de niños con necesidades especiales, son los que se encuentran más propensos a plantearse dudas e inquietudes, las cuales deben ser resueltas de manera realista y crítica por parte de los docentes o directores de las

escuelas” (p. 27); una vez más, se deja ver la vocación por parte los maestros, en cuanto a educar el ser, desde un entorno educativo axiológico.

Seguidamente, se muestra el planteamiento del ítem N° 13: Considera que la escuela en general se involucra en el desarrollo del proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales. Donde se puede observar, que el 13% de los docentes se muestran totalmente de acuerdo a dicho planteamiento, igualmente, el 18,8% está de acuerdo. No obstante, el 37,5% de los docentes respondieron estar en desacuerdo con tal afirmación, y el 31,3% estuvieron totalmente en desacuerdo.

Lo que evidencia que la mayoría de los docentes considera que la escuela en general no se involucra en el proceso de integración escolar de NEE. Lo que hace más ardua la tarea del maestro, ya que, este no es un proceso que se vive aislado en un salón de clases, por el contrario, se debe hablar de una escuela integradora, donde toda la comunidad educativa forma parte y da vida a la integración. Cabe citar las palabras de Rodríguez (2006), la cual expresa que “es importante que se valore a los docentes que trabajan en la integración e incentivar su dedicación” (p. 166), esto, debido a la difícil tarea que la integración escolar conlleva.

En continuidad, el ítem N° 14 expresa que: Afirma que la infraestructura de la escuela garantiza el adecuado desplazamiento de niños con necesidades educativas especiales. A lo que, el 25% de los docentes respondieron estar de acuerdo. En contraparte, el 31,3% de los mismos estuvieron en desacuerdo, el 37,5% se ratifican en total desacuerdo y el 6,25% se muestra ni en acuerdo, ni en desacuerdo.

Referente a estos resultados, se puede observar que la mayoría de los docentes consideran que la infraestructura de la Unidad Educativa Fe y Alegría “Santa Elena” no es apta para el desplazamiento de niños con necesidades educativas especiales, en este particular la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1994) refiere que “el acondicionamiento de los espacios de infraestructura física de los centros educativos regulares es una condición necesaria, pero por sí sola no genera una efectiva integración. (p. 35).

Finalmente, para cerrar esta dimensión, se presenta el ítem N° 15: Observa que la comunidad valora y respeta a los niños con necesidades educativas especiales, como ciudadanos comunes. Donde se evidencia que, el 13% de la población encuestada respondió estar totalmente de acuerdo con tal afirmación; igualmente, el 37,5% se mantiene de acuerdo. Mientras que, el 25% de los docentes se muestra en desacuerdo, el 18,8% coinciden en estar totalmente en desacuerdo y el 6,25% respondió ni en cuerdo, ni en desacuerdo.

En este sentido, El Ministerio de Educación (1997) plantea que “la comunidad tiene responsabilidad concreta en el proceso de integración escolar, a través de los proyectos y programas que desarrolla ante las organizaciones gubernamentales y civiles, con el propósito de garantizar la integración social de las personas con necesidades especiales...” (p.29), y, en contraste con los resultados anteriores, se evidencia que la mitad de los docentes consideran que la comunidad adyacente a la institución educativa valora y respeta a los NEE como ciudadanos comunes, sin embargo, la otra mitad de docentes creen que la situación es diferente, que la comunidad no valora, ni respeta, a estos niños, o poco lo hacen.

TABLA N° 5

Distribución porcentual de los ítems N° 16, 17, 18, 19, 20, 21.

VARIABLE: Necesidades Educativas Especiales.

DIMENSIÓN: Áreas de Atención.

<p>ITEMS:</p> <p>16: Conoce y aplica el método de escritura Braille en los niños con deficiencia visual integrados a la institución educativa.</p> <p>17: Aplica diversas estrategias acordes al área de deficiencia visual en niños integrados a la institución educativa por su necesidad educativa especial.</p>	<p>18: Domina el lenguaje de señas para comunicarse con los niños que presentan deficiencias auditivas, integrados al aula regular por su necesidad educativa especial.</p> <p>19: Utiliza diversos recursos de desplazamiento para los niños con impedimentos motores integrados a la escuela regular por su necesidad educativa especial.</p> <p>20: Conoce y comprende el estilo y ritmo de aprendizaje de los niños autistas integrados a la escuela regular.</p> <p>21: Cuenta con variedad de recursos para favorecer el proceso de enseñanza – aprendizaje en niños con retardo mental integrados a la escuela regular según sus necesidades educativas especiales.</p>
--	--

ITEMS	ALTERNATIVAS DE RESPUESTA										TOTALES	
	5		4		3		2		1		f	%
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%		
16	0	0	1	6,25	6	37,5	8	50	1	6,25	16	100
17	0	0	4	25	6	37,5	5	31,3	1	6,25	16	100
18	0	0	0	0	8	50	7	43,8	1	6,25	16	100
19	0	0	3	18,8	7	43,8	6	37,5	0	0	16	100
20	0	0	4	25	3	18,8	9	56,3	0	0	16	100
21	0	0	2	12,5	6	37,5	7	43,8	1	6,25	16	100

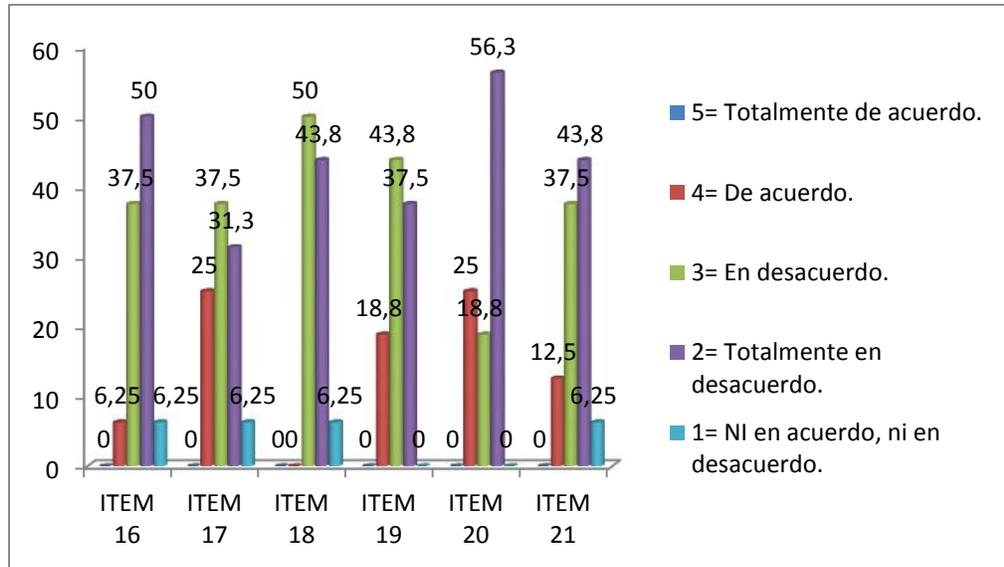
OPCIONES DE RESPUESTAS:

5= Totalmente de acuerdo. 4= De acuerdo. 3= En desacuerdo. 2= Totalmente en desacuerdo.

1= Ni en acuerdo, ni en desacuerdo.

GRÁFICO N° 5

Representación gráfica porcentual de los ítems N° 16, 17, 18, 19, 20, 21.



FUENTE: Colmenárez, W. (2015)

ANÁLISIS

Con respecto al ítem N° 16, se observa que solo el 6,25% de los docentes se muestra de acuerdo en la siguiente afirmación: Conoce y aplica el método de escritura Braille en los niños con deficiencia visual integrados a la institución educativa. Por el contrario, el 37,5% está en desacuerdo, el 50% respondió totalmente en desacuerdo y el 6,25% se mantiene en ni en acuerdo, ni en desacuerdo.

Referente al ítem N° 17, el cual rezo lo siguiente: Aplica diversas estrategias acordes al área de deficiencia visual en niños integrados a la institución educativa por su necesidad educativa especial. Se puede evidenciar que, el 25% de los docentes está de acuerdo; pero, el 37,5% se muestra en desacuerdo, el 31,3% respondió totalmente en desacuerdo y el 6,25% respondió ni en acuerdo, ni en desacuerdo.

Según estos resultados, queda claro que la mayoría de los docentes de educación inicial y de primaria, no conocen y por lo tanto, no aplican el método de escritura Braille en los niños ciegos o con deficiencias visuales, de igual manera, la

mayor parte de la población docente, no aplica diversas estrategias acordes al área de deficiencia visual, lo que lleva a inferir que, utilizan un método de enseñanza homogéneo con el grupo, donde los niños ciegos o deficientes visuales son de orden auditivo, debido al desconocimiento teórico y práctico por parte de los docentes para la atención de estos niños.

En este sentido, el Ministerio de Educación (1997) sostiene que,

El niño ciego en edad escolar requiere, para el aprendizaje de la lectura y escritura, del manejo y dominio del sistema Braille. El aprendizaje de la lecto-escritura en el niño ciego, se da a través de la transferencia de caracteres visuales a táctiles, pudiéndose adecuar el sistema Braille al método de enseñanza-aprendizaje que más se adapte a las características del niño. (p. 24).

Por otro lado, en lo referente a que si el docente Domina el lenguaje de señas para comunicarse con los niños que presentan deficiencias auditivas, integrados al aula regular por su necesidad educativa especial, estipulado en el ítem N° 18; se observa que, el 50% de los docentes encuestados respondieron estar en desacuerdo, el 43,8% manifestó estar totalmente en desacuerdo y el 6,25% se mostró ni en acuerdo, ni en desacuerdo.

Lo que quiere decir, que casi la totalidad de los docentes no dominan el lenguaje de señas para comunicarse con los niños que presentan deficiencias auditivas, lo que complica aún más la situación, ya que amerita obligatoriamente un intérprete o especialista que traduzca lo que el docente quiera transmitirle al niño en todo momento.

En cuanto al ítem N° 19, el cual trata acerca de: Utiliza diversos recursos de desplazamiento para los niños con impedimentos motores integrados a la escuela regular por su necesidad educativa especial. Se observa que, el 18,8% de los docentes respondió estar de acuerdo; sin embargo, el 43,8% manifestó estar en desacuerdo con el planteamiento, igualmente, el 37,5% está totalmente en desacuerdo.

Según los resultados arrojados, es mínima la población que si utiliza recursos de desplazamiento para niños con impedimentos motores, en cambio, la mayoría de los docentes no cuentan con recursos de desplazamiento, y por ende, no los utilizan, lo que, impide el adecuado desplazamiento de estos niños por las instalaciones de la escuela, y podría repercutir en su proceso de aprendizaje. Tal como lo plantea el Ministerio de Educación (1998), parafraseando, los niños con impedimentos motores, son aquellos que presentan limitaciones funcionales en su ámbito físico y dichas condiciones, dependiendo de la magnitud pueden impedir el acceso de este niño a la escuela regular, ya que, son imprescindibles servicios, estrategias, equipos, materiales y estructuras físicas especializadas (p. 9).

En este orden de ideas, se presenta el ítem N° 20: Conoce y comprende el estilo y ritmo de aprendizaje de los niños autistas integrados a la escuela regular. Donde, el 25% de los docentes se muestra de acuerdo. Sin embargo, el 18,8% manifiesta estar en desacuerdo y el 56,3% se ratifica en total desacuerdo. Y finalmente, se expone el ítem N° 21: Cuenta con variedad de recursos para favorecer el proceso de enseñanza – aprendizaje en los niños con retardo mental integrados a la escuela regular según sus necesidades educativas especiales. A lo que, el 12,5% de los docentes respondió de acuerdo; pero el 37,5% se ubicó en desacuerdo, el 43,8% respondió totalmente en desacuerdo y el 6,25% se muestra ni en acuerdo, ni en desacuerdo.

En este contexto, parafraseando al Ministerio de Educación (1997), el autismo es una condición de origen neurológico y de aparición temprana. Las personas con autismo presentan diversas características... las cuales interfiere en su interacción con las otras personas y con el ambiente. (p. 22). Por otro lado, el mismo M.E (1997) plantea que, “Las personas con retardo mental presentan como características una disminución del ritmo y velocidad del desarrollo que se manifiesta, con un compromiso de la integridad cognitiva y de la capacidad adaptativa, dentro de un continuo y en grado variable” (p. 27).

En concordancia, según los resultados arrojados, es evidente que la mayoría de los docentes que han llevado o llevan a cabo procesos de integración escolar, por un lado, no conocen el estilo y ritmo de aprendizaje de los niños autistas, y por el otro, no cuentan con variedad de recursos, incluyendo conocimiento, para favorecer el proceso de enseñanza – aprendizaje de los niños con retardo mental. Lo que llama curiosamente la atención, puesto que, si bien es sabido, el autismo y el retardo mental, son condiciones que marcan significativamente tanto la vida del propio niño, como la de sus familiares y el entorno escolar, por sus propias manifestaciones personales.

TABLA N° 6

Distribución porcentual de los ítems N° 22, 23, 24, 25.

VARIABLE: Necesidades Educativas Especiales.

DIMENSIÓN: Administración de las Áreas de Atención.

ITEMS:

22: Recibe información y acompañamiento permanente del Equipo de Integración de educación especial, encargado de velar por la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales.

23: Trabaja coordinadamente con el equipo de especialistas del Centro de Desarrollo Infantil (CDI), según los criterios de las diferentes áreas de atención de la educación especial.

24: Recibe información y acompañamiento permanente del Centro de Atención Integral para las Personas con Autismo (CAIPA), como requisito indispensable en la integración escolar de niños autistas en su aula de clases.

25: Es asesorado (a) continuamente por los especialistas del Centro de Atención al Invidente y Deficiencias Visuales (CAIDV), como línea estratégica para garantizar la adecuada integración escolar de niños ciegos o con deficiencias visuales en la institución educativa.

ITEMS	ALTERNATIVAS DE RESPUESTA										TOTALES	
	5		4		3		2		1			
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
22	0	0	4	25	5	31,3	7	43,8	0	0	16	100
23	0	0	0	0	8	50	8	50	0	0	16	100
24	0	0	0	0	7	43,8	9	56,3	0	0	16	100
25	0	0	5	31,3	7	43,8	4	25	0	0	16	100

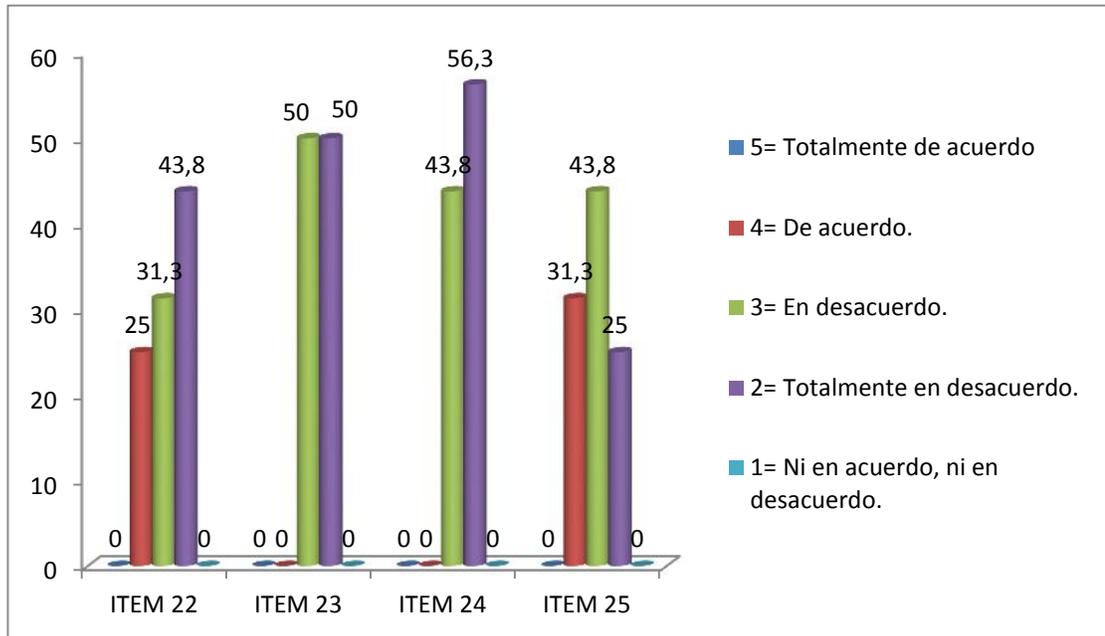
OPCIONES DE RESPUESTAS:

5= Totalmente de acuerdo. 4= De acuerdo. 3= En desacuerdo. 2= Totalmente en desacuerdo.

1= Ni en acuerdo, ni en desacuerdo.

GRÁFICO N° 6

Representación gráfica porcentual de los ítems N° 22, 23, 24, 25.



FUENTE: Colmenárez, W. (2015)

ANÁLISIS

Según las respuestas dadas por los docentes encuestados, se puede observar que el 25% respondió de acuerdo al planteamiento del ítem N° 22, el cual reza lo siguiente: Recibe información y acompañamiento permanente del Equipo de Integración de educación especial, encargado de velar por la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales. Sin embargo, el 31,3% se ubica en desacuerdo con tal planteamiento, igualmente, el 43,8% respondió totalmente en desacuerdo.

Seguidamente, referente al ítem N° 23, donde se afirma lo siguiente: Trabaja coordinadamente con el equipo de especialistas del Centro de Desarrollo Infantil (CDI), según los criterios de las diferentes áreas de atención de la educación especial.

Se puede observar que el 50% de los docentes respondió en desacuerdo y el otro 50% respondió totalmente en desacuerdo. Donde queda evidentemente claro, que no hay una coordinación entre el ser y el deber en cuanto a los lineamientos para una efectiva integración escolar de niños con necesidades educativas especiales, especialmente en el nivel de educación inicial.

Así mismo, se presenta el ítem N° 24, donde se exclama lo siguiente: Recibe información y acompañamiento permanente del Centro de Atención Integral para las Personas con Autismo (CAIPA), como requisito indispensable en la integración escolar de niños autistas en su aula de clases. Donde, el 43,8% de los docentes respondieron estar en desacuerdo y el 56,3% se ubicó en totalmente en desacuerdo. Aquí también. Se observan respuestas desfavorables al deber ser de la integración escolar. Puesto que, por un lado los docentes no conocen el estilo y ritmo de aprendizaje de los niños autistas, y ahondado a eso, tampoco reciben información y acompañamiento de la Institución de educación especial encargada del área de atención de autismo, CAIPA.

Finalmente, para cerrar esta dimensión, se les presentó a los docentes el ítem N° 25: Es asesorado (a) continuamente por los especialistas del Centro de Atención al Invidente y Deficiencias Visuales (CAIDV), como línea estratégica para garantizar la adecuada integración escolar de niños ciegos o con deficiencias visuales en la institución educativa. A lo que, el 31,3% de los docentes respondieron estar de acuerdo, pero, el 43,8% se ubicó en desacuerdo y el 25% respondió totalmente en desacuerdo. Donde se observa que la mayoría de los docentes no son asesorados por el CAIDV, lo que deja a libre albedrío la manera como el docente lleve a cabo la atención de estos niños en su proceso de integración escolar.

Dados estos resultados, queda evidentemente claro, parte de las causas de la problemática planteada en la presente investigación, ya que, se observa que la mayoría de los docentes de educación inicial y de primaria no recibieron, ni reciben información y acompañamiento por parte de las instituciones, programas y servicios

de la modalidad de educación especial, además, de que, no cuentan estos maestros con el conocimiento básico en cuanto a niveles y ritmos de aprendizaje en las diferentes áreas de atención de educación especial; así mismo, cuentan con poca o nada, variedad de recursos acordes a las diversas situaciones de integración escolar, entendiendo a los niños ciegos, autistas, con impedimento motores, con retardo mental, entre otros.

En este sentido, es necesario citar el planteamiento de Van Steenlandt (1991),

Llevar a la práctica el concepto de integración escolar requiere, además de la voluntad de integrar, una planificación concienzuda que considere varios aspectos metodológicos y organizativos y cree un modelo escolar capaz de responder a las necesidades de los alumnos discapacitados. Eso significa una modificación substancial de los servicios de educación especial existentes, como también de los de la educación regular (p. 12).

He aquí, las contradicciones encontradas entre el ser y el deber ser de los aspectos que conciernen a la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales, de tal manera que, la integración escolar lleva consigo un conjunto de acciones que orientan el proceso y que va desde lo humano, teórico, metodológico, organizativo, material, financiero y demás aspectos propios de la educación desde una dimensión política.

TABLA N° 7

Distribución porcentual de los ítems N° 26, 27, 28, 29.

VARIABLE: Praxis Docente.

DIMENSIÓN: Rol del Docente.

ITEMS:

26: Desarrolla investigaciones constantes para el buen desempeño de su rol docente, en función de su praxis docente como integrador de niños con necesidades educativas especiales en la institución educativa.

27: Aplica estrategias mediadoras para lograr la satisfactoria integración de niños con necesidades educativas especiales en la escuela regular, atendiendo a su rol de mediador del aprendizaje en su praxis docente.

28: En su praxis docente cumple con su rol de orientar el proceso de aprendizaje en los niños con necesidades educativas especiales integrados a la escuela regular.

29: Promueve la integración escolar, familiar y social de los niños con necesidades educativas especiales, como tarea dentro de su rol de promotor social en su praxis docente.

ITEMS	ALTERNATIVAS DE RESPUESTA										TOTALES	
	5		4		3		2		1		F	%
	f	%	F	%	f	%	F	%	f	%		
26	2	13	8	50	3	18,8	3	18,8	0	0	16	100
27	1	6,3	10	62,5	3	18,8	2	12,5	0	0	16	100
28	1	6,3	10	62,5	2	12,5	3	18,8	0	0	16	100
29	2	13	10	62,5	2	12,5	2	12,5	0	0	16	100

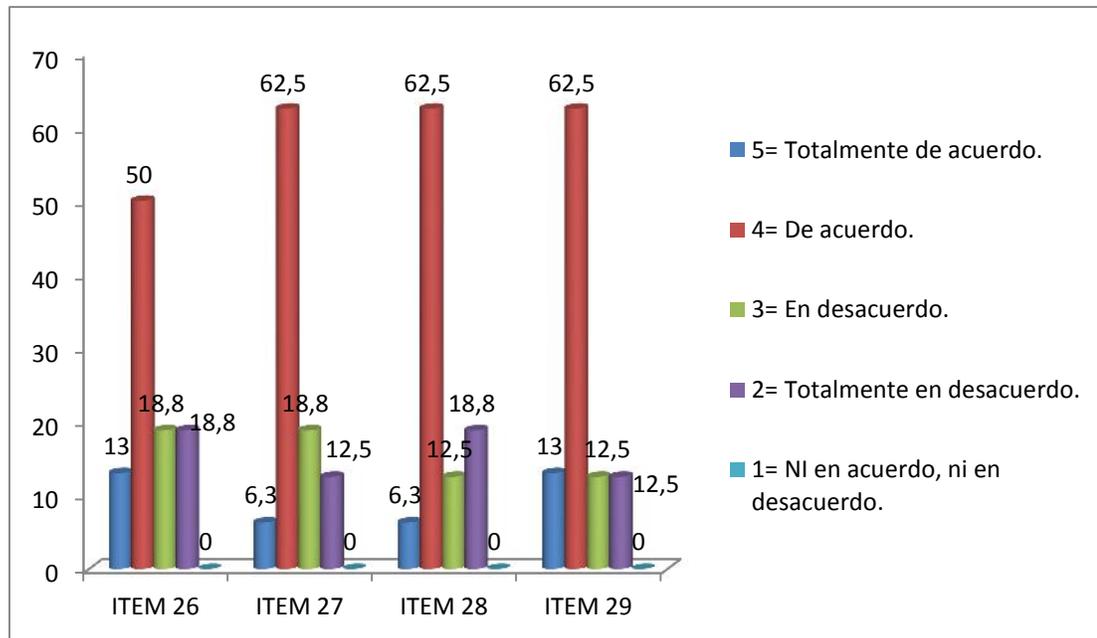
OPCIONES DE RESPUESTAS:

5= Totalmente de acuerdo. 4= De acuerdo. 3= En desacuerdo. 2= Totalmente en desacuerdo.

1= Ni en acuerdo, ni en desacuerdo.

GRÁFICO N° 7

Representación gráfica porcentual de los ítems N° 26, 27, 28, 29.



FUENTE: Colmenárez, W. (2015)

ANÁLISIS

Al plantearles a los docentes lo siguiente, referente al ítem N° 26: Desarrolla investigaciones constantes para el buen desempeño de su rol docente, en función de su praxis docente como integrador de niños con necesidades educativas especiales en la institución educativa. Respondieron de esta manera, el 13% se ubicó en la escala totalmente de acuerdo, el 50% respondió, de acuerdo; mientras que, el 18,8% estuvo en desacuerdo y el 18,8% se ubicó en totalmente en desacuerdo.

En cuanto al ítem N° 27: Aplica estrategias mediadoras para lograr la satisfactoria integración de niños con necesidades educativas especiales en la escuela regular, atendiendo a su rol de mediador del aprendizaje en su praxis docente. Los encuestados respondieron así, el 6,3% totalmente de acuerdo, el 62,5% de acuerdo, el 18,8 en desacuerdo y el 12,5% totalmente en desacuerdo.

Seguidamente, se presenta el ítem N° 28, el cual concierne a: En su praxis docente cumple con su rol de orientar el proceso de aprendizaje en los niños con necesidades educativas especiales integrados a la escuela regular. Donde los docentes respondieron de la siguiente manera, el 6,3% estuvo totalmente de acuerdo, el 62,5% de acuerdo, por otro lado, el 12,5% coincidieron en estar en desacuerdo y el 18,8% totalmente en desacuerdo.

Y, al planteamiento del ítem N° 29: Promueve la integración escolar, familiar y social de los niños con necesidades educativas especiales, como tarea dentro de su rol de promotor social en su praxis docente. Los docentes respondieron así, el 13% totalmente de acuerdo, el 62,5% de acuerdo; el 12,5% estuvo en desacuerdo y el 12,5% totalmente en desacuerdo.

Según los resultados arrojados, se observa que en su mayoría los docentes de educación inicial y de primaria de la Unidad Educativa Fe y Alegría “Santa Elena”, se muestran conscientes de sus roles como docentes y de las tareas que ello conlleva. Que a pesar, de las limitantes descritas en el análisis anterior, los docentes dan lo mejor de sí, para desarrollar el proceso de integración escolar. En este sentido, la práctica docente, tal como lo expresa Ezequiel, (2001),

Es un producto de una compleja articulación entre las teorías vulgares y las científicas, entre el saber, el enseñar y el aprender, entre el conocimiento sabio y el conocimiento artesanal, poniendo en juego las estrategias, contenidos, teorías, y prácticas sistemáticas como también asistemáticas. (p. 38).

De allí, que el rol del docente no se limita a las paredes del salón de clases, es un proceso complejo, donde el docente logra construir y apropiarse del saber para poder desenvolverse en su espacio y cumplir con una praxis fehacientemente. De allí, que no puede pensarse en la construcción del conocimiento desde una formación práctica como apéndice de la teoría, sino, como una complejidad en la que se debe constantemente reflexionar sobre los propios supuestos, creencias, teorías, experiencias, investigaciones o esquemas de acción en forma articulada.

TABLA N° 8

Distribución porcentual de los ítems N° 30, 31, 32.

VARIABLE: Praxis Docente.

DIMENSIÓN: Didáctica.

ITEMS:

30: Desarrolla diversas estrategias de integración escolar para los niños con necesidades educativas especiales, en atención a la didáctica que desarrolla en su praxis docente.

31: Cuenta con diversos recursos (económicos, materiales y humanos) para desarrollar didácticamente su praxis docente en la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales.

32: Distribuye los momentos de su praxis docente en diferentes espacios y/o ambientes de aprendizaje para que los niños con necesidades educativas especiales se sientan funcionalmente integrados.

ITEMS	ALTERNATIVAS DE RESPUESTA										TOTALES	
	5		4		3		2		1		F	%
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%		
30	2	13	10	62,5	2	12,5	2	12,5	0	0	16	100
31	0	0	2	12,5	7	43,8	6	37,5	1	6,25	16	100
32	1	6,3	9	56,3	4	25	2	12,5	0	0	16	100

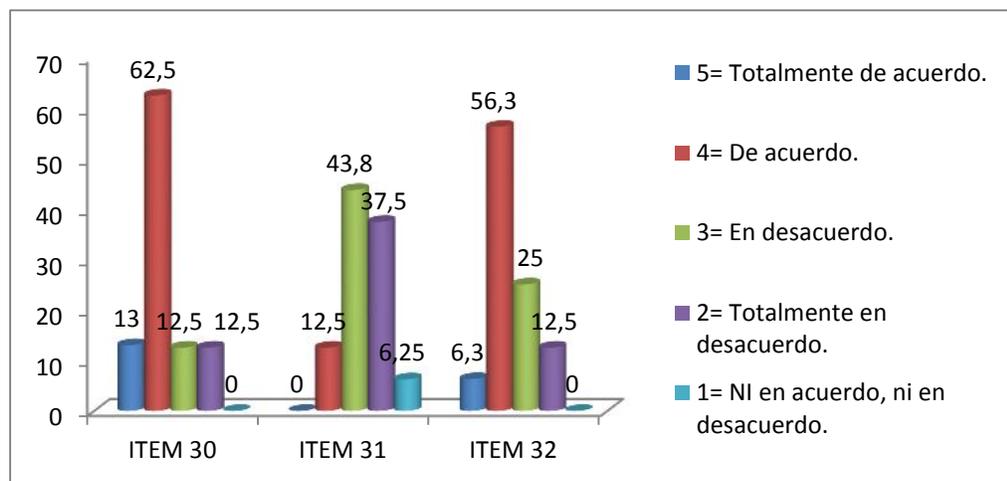
OPCIONES DE RESPUESTAS:

5= Totalmente de acuerdo. 4= De acuerdo. 3= En desacuerdo. 2= Totalmente en desacuerdo.

1= Ni en acuerdo, ni en desacuerdo.

GRÁFICO N° 8

Representación gráfica porcentual de los ítems N° 30, 31, 32.



FUENTE: Colmenárez, W. (2015)

ANÁLISIS

En cuanto al ítem N° 30, donde se plantea: Desarrolla diversas estrategias de integración escolar para los niños con necesidades educativas especiales, en atención a la didáctica que desarrolla en su praxis docente. Los docentes respondieron, el 13% totalmente de acuerdo, el 62,5% de acuerdo, el 12,5% coincidió en estar en desacuerdo y el 12,5% totalmente en desacuerdo.

En continuidad, se les presentó el ítem N° 31: Cuenta con diversos recursos (económicos, materiales y humanos) para desarrollar didácticamente su praxis docente en la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales. Donde se observó, que solo el 12,2% de los docentes respondió de acuerdo, mientras que, el 43,8% se mostró en desacuerdo, el 37,5% se ubicó en totalmente en desacuerdo y el 6,25% prefirió estar ni en acuerdo, ni en desacuerdo.

Y, a la afirmación del ítem N° 32: Distribuye los momentos de su praxis docente en diferentes espacios y/o ambientes de aprendizaje para que los niños con necesidades educativas especiales se sientan funcionalmente integrados. Los docentes respondieron de la siguiente manera, el 6,23% estuvo totalmente de acuerdo, el 56,3% respondió de acuerdo, mientras que, 25% se mostró en desacuerdo y el 12,5% totalmente en desacuerdo.

A la luz de estos resultados, se puede observar que, aunque la mayoría de los docentes cuentan con pocos recursos económicos, materiales y humanos, tratan de sobrellevar la integración escolar desarrollando diversas estrategias y distribuyendo su praxis docente en diferentes espacios y ambientes de aprendizaje. Referente al tema de los recursos, se manifiesta Rodríguez (2006) citando a Marchesí y Martín (1990), los cuales destacan como condición para la integración escolar que, “La administración de la escuela promueva la formación del profesorado, que produzca materiales que orienten el trabajo del centro y de los profesores, que asignen los recursos materiales y financieros para garantizar la integración”. (p. 166)

Sin embargo, esta condición, así como muchas otras, no se cumple, ya que, como se evidenció en análisis anteriores, la escuela en general poco se integra al proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales. Es más bien, una responsabilidad que recae sobre el docente, incluyendo esto, la gestión de los recursos a ser utilizados.

TABLA N° 9

Distribución porcentual de los ítems N° 33, 34, 35.

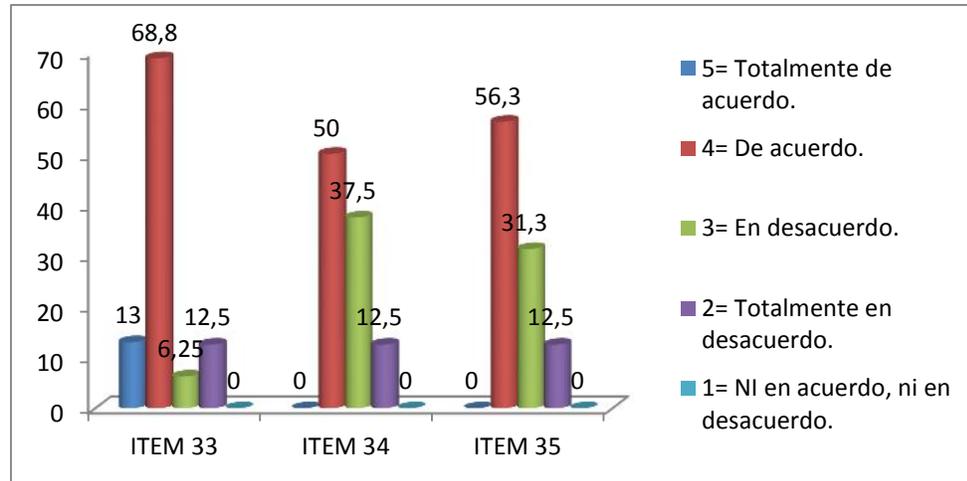
VARIABLE: Praxis Docente.		DIMENSIÓN: Procesos Pedagógicos.											
ITEMS:		34: Realiza planificaciones ajustadas y sustentadas teóricamente en los procesos pedagógicos a desarrollar en los niños con necesidades educativas especiales integrados a la escuela regular. 35: Desarrolla diversos tipos de evaluación en su praxis docente, adaptados a la variedad de necesidades educativas especiales presentes en los niños integrados en los niveles de educación inicial y primaria de la escuela regular.											
33: En su praxis docente, vela porque el proceso de enseñanza corresponda a los intereses y necesidades de los niños con necesidades educativas especiales integrados a la escuela regular, así como, al grupo de estudiantes en general.													
ALTERNATIVAS DE RESPUESTA											TOTALES		
ITEMS	5		4		3		2		1		F	%	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
33	2	13	11	68,8	1	6,25	2	12,5	0	0	16	100	
34	0	0	8	50	6	37,5	2	12,5	0	0	16	100	
35	0	0	9	56,3	5	31,3	2	12,5	0	0	16	100	

OPCIONES DE RESPUESTAS:

5= Totalmente de acuerdo. 4= De acuerdo. 3= En desacuerdo. 2= Totalmente en desacuerdo. 1= Ni en acuerdo, ni en desacuerdo.

GRÁFICO N° 9

Representación gráfica porcentual de los ítems N° 33, 34, 35.



FUENTE: Colmenárez, W. (2015)

ANÁLISIS

En lo que refiere al ítem N° 33: En su praxis docente, vela porque el proceso de enseñanza corresponda a los intereses y necesidades de los niños con necesidades educativas especiales integrados a la escuela regular, así como, al grupo de estudiantes en general. Los docentes respondieron así, el 13% estuvo totalmente de acuerdo, el 68,8% respondió de acuerdo, el 6,25% se mostró en desacuerdo, y el 12,5% se ubicó en totalmente en desacuerdo.

Consecutivamente, se les presentó el ítem N° 34, alusivo a: Realiza planificaciones ajustadas y sustentadas teóricamente en los procesos pedagógicos a desarrollar en los niños con necesidades educativas especiales integrados a la escuela regular. A lo que, el 50% respondió estar de acuerdo, en cambio el 37,5% se mostró en desacuerdo y el 12,5% totalmente en desacuerdo.

Finalmente, en lo que concierne al ítem N° 35: Desarrolla diversos tipos de evaluación en su praxis docente, adaptados a la variedad de necesidades educativas especiales, presentes en los niños integrados en los niveles de educación inicial y

primario de la escuela regular. El 56,3% de los docentes estar de acuerdo con el planteamiento, no obstante, el 31,3% estuvo en desacuerdo y el 12,5% totalmente en desacuerdo.

Dados los resultados, se puede interpretar que la mayoría de los docentes, vela porque el proceso de integración corresponda a los intereses y necesidades de todos sus estudiantes; sin embargo, en cuanto a planificación y evaluación se refiere, se observa que es paralela la cantidad de docentes que afirman planificar y evaluar con sustento teórico y adaptados a la variedad de necesidades educativas especiales, con los que se muestran en desacuerdo. Lo que supone, una debilidad en la institución educativa, ya que, es solo la mitad de la población docente que muestra habilidades en tareas propias de la profesión docente, como lo es la planificación y la evaluación.

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES.

Una vez analizados e interpretados los resultados de la investigación, se llegó a las siguientes conclusiones, atendiendo, a la comparación teórica y a los objetivos previamente planteados. De allí, que en lo que refiere al proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en los niveles de educación inicial y primaria en la Unidad Educativa Fe y Alegría “Santa Elena”, se puede describir que, este proceso se da de manera improvisada por cada docente que le corresponda desarrollarlo, porque, no se cumple con las etapas sistemáticas de dicho proceso, debido a que, la mayoría de los docentes que laboran en la institución educativa en los niveles de educación inicial y en primaria, muestran desconocimiento y/o ambigüedad de la teoría en materia de educación especial.

Este proceso de integración escolar, también se ve afectado por la poca formación y acompañamiento al docente de educación inicial y al de primaria para que el mismo sea desarrollado satisfactoriamente. De la misma forma, es necesario el conocimiento del desarrollo biopsicosocial de los niños con necesidades educativas especiales, para que el docente haga del proceso de integración escolar un hecho armónico.

En este sentido, se recuerda que la involucración de toda la escuela en el proceso de integración escolar, es una de las exigencias educativas para el éxito del proceso de integración, una vez realizada la investigación, se concluye que en la práctica educativa poco se evidencia la participación de todo el personal en tal proceso, así que, cada docente desarrolla por sí mismo el proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales.

Por otro lado, se determinaron una serie de factores que inciden en el proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en la Unidad Educativa Fe y Alegría “Santa Elena”, entre los cuales se pueden mencionar:

- Los docentes no conocen el método de escritura Braille, ni dominan el lenguaje de señas; lo que es, un factor negativo que interfiere en el proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales, específicamente en casos de deficiencias visuales y auditivas.
- Los docentes no tienen y por lo tanto, no utilizan recursos de desplazamiento para niños con impedimentos motores, además de que, la escuela posee una infraestructura poco apta para el desplazamiento de estos niños.
- Los docentes de educación inicial y de primaria desconocen los criterios conceptuales y operacionales para la atención de niños autistas y con retardo mental. Es pues, una situación desfavorable y que impide el éxito de la integración escolar de estos niños en la escuela, aun respetando los principios educativos.
- Los docentes no reciben información, ni acompañamiento por parte de los programas, servicios e instituciones de educación especial, en sus diferentes áreas de atención. Este factor, llama curiosamente la atención, ya que, deja entrever la eficiencia operativa de las líneas y políticas educativas de la modalidad de educación especial, porque, es responsabilidad de los miembros de esta modalidad, formar, informar y acompañar a los docentes de las escuelas regulares que lleven a cabo procesos de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales, y no solamente los envidados de educación especial, sino también, los encargados de supervisar y garantizar de que esa parte del proceso se dé cabalmente.

En conclusión, son varios los factores que se le acarrean al docente, los cuales inciden negativamente en el exitoso desarrollo del proceso de integración

escolar de niños con necesidades educativas especiales, haciendo hincapié en el desconocimiento de cuestiones propias de la educación especial y ahondado a eso, la falta de acompañamiento de los especialistas de cada área de atención.

Sin embargo, al estudiar el desarrollo de la praxis docente en situación de integración de niños con necesidades educativas especiales en los niveles de educación inicial y primaria en la Unidad Educativa Fe y Alegría “Santa Elena”, se denota que, a pesar de todos los tropiezos y descontentos que en su momento puedan tener estos docentes, los mismos, muestran actitud vocacional, al estar dispuestos a participar en casos de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales.

Y, aunque son varios los factores que inciden en proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales, los educadores tratan de desarrollar su praxis docente, incluyendo diversas estrategias, gestionando o creando recursos y distribuyendo el proceso de enseñanza en diferentes ambientes de aprendizaje. Lo que, se valoraría como un punto a favor, dentro de lo que corresponde a la actitud del docente, donde pone en juego su vocación a pesar de las dificultades.

Finalmente, el estudio de la praxis docente condujo a que, solo la mitad de los docentes planifica y evalúa atendiendo a la diversidad de discapacidades o deficiencias presentes en los niños integrados, esta desventaja institucional, radica en la poca y en algunos casos falta de preparación tanto al personal docente, como a todos los miembros de la comunidad educativa, en cómo desarrollar la praxis docente, desde la atención, hasta la evaluación de niños con necesidades educativas especiales.

En atención, a las conclusiones presentadas, se evidencia que el proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en los niveles de educación inicial y primaria, es científicamente un problema de investigación, el cual, ya muchos autores han estudiado, no obstante, sigue estando en el tópico para la

investigación. Puesto que, las políticas educativas diseñadas e implementadas, no han dado respuesta ni solución ha dicho problema.

Porque, no se trata de los docentes como tal, ya que, ellos solo tienen una mínima cuota de responsabilidad en el tema de la integración escolar, debido a que, cumplen con lineamientos emanados verticalmente, de arriba a abajo. Se trata de, reajustar las políticas educativas tomando en cuenta, no solo al docente y/o especialista de educación especial, sino también al docente de educación inicial y al de primaria, y a su vez, garantizar el cumplimiento de las mismas.

RECOMENDACIONES.

Una vez establecidas las conclusiones de la investigación, se considera importante que se tomen en cuenta las siguientes recomendaciones, con ansias de ayudar y dar solución a la problemática planteada. En primer lugar, las recomendaciones van dirigidas a nivel ministerial del campo de la educación, quienes son los encargados de diseñar las políticas educativas a implementarse en determinado tiempo.

Y, en segundo lugar, las recomendaciones se dirigen a la gerencia de la Unidad Educativa Fe y Alegría “Santa Elena”, quienes son los responsables de gestionar y velar porque se ejecuten las políticas educativas, en cuanto al tema de investigación.

Recomendaciones a: *Ministerio del Poder Popular para la Educación.*

Actualizar periódicamente las políticas educativas en cuanto a la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales, iniciando y cerrando el ciclo de diseño, ejecución, evaluación y reflexión; para iniciar nuevamente otro ciclo de acción a partir de la reflexión y, de esta manera, evitar la improvisación, el ensayo y el error; se recomienda utilizar metodológicamente la investigación – acción, ya que, la misma permite la participación de todos los coinvestigadores y conlleva a la transformación del entorno.

Trabajar mancomunadamente con el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, con la finalidad de incluir dentro de los pensum de estudios de las carreras de educación inicial y educación integral, la enseñanza básica para la atención de niños con necesidades educativas especiales; puesto que, cada día aumenta la matrícula de niños con necesidades educativas especiales en las escuelas regulares y los docentes, siguen con el desconocimiento y el impacto del qué hacer ante esta situación y cómo atender a esta población estudiantil.

Recomendaciones a: *Unidad Educativa Fe y Alegría “Santa Elena”*.

Promover la participación de todos los miembros de la comunidad educativa (docentes, representantes, directivos, obreros, administrativos, demás estudiantes) en el proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales, a través de programas de sensibilización y formación.

Establecer alianzas con otras instituciones educativas, organizaciones, fundaciones y otras, de atención a niños con necesidades educativas especiales, donde los docentes puedan socializar e intercambiar experiencias en cuanto a la integración escolar de esta población estudiantil.

Crear un grupo de investigación científica, compuesto por diferentes miembros de la comunidad educativa, donde se pueda estudiar los casos especiales, desde el propio escenario del fenómeno y así, dar respuestas a las problemáticas presentes en la institución educativa. Y de la misma manera, generar acciones que vayan de la mano con la praxis docente para mejorar la calidad educativa.

Llevar a cabo periódicamente, acompañamientos al personal docente que desarrolle procesos de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales, orientados a la asesoría en materia de planificación y evaluación específicamente para esta población estudiantil.

Gestionar la adaptación de la infraestructura de la institución educativa acorde a las exigencias de las discapacidades o deficiencias presentes en los niños en proceso de integración escolar.

REFERENCIAS

- Arias, F. (2010). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. 5ª ed. Caracas: Editorial Episteme.
- Arteaga, N. (2014). *Docentes integrales ante la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional (DF) al aula regular respondiendo al cuerpo axiológico que sustenta al currículo nacional bolivariano*. Trabajo presentado ante la Dirección de Postgrado de la Universidad de Carabobo para optar al título de Magíster en Investigación Educativa.
- Ávila, M y Martínez, A. (2013). *Narrativas de los y las docentes sobre la inclusión de niñas y niños con discapacidad en primera infancia en el Jardín Infantil Colinas y el Instituto de Integración Cultural (IDIC)*. Trabajo de Grado de Maestría en Desarrollo Social y Educativo. Universidad Pedagógica Nacional CINDE Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. Bogotá – Colombia.
- Balestrini, M. (2006). *Como se elabora el proyecto de investigación*. Caracas: BL Consultores Asociados.
- Borrás, L. (2001). *Manual del educador. Recursos y técnicas para la formación en el siglo XXI*. España: Parramón Ediciones, S.A.
- Camacho, I. (2013). *La evaluación con rostro humano*. Valencia, Venezuela: SignoS, Ediciones y Comunicaciones C.A.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial N° 5453. Marzo 24, 2000.
- Duk, C. (2009). *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. Septiembre / N° 2 / Volumen 3. Versión electrónica: <http://www.rinace.net/rlei/> (Consultado el 27-03-2014).
- Ezequiel, A. (2001). *Ética en la ciencia y en la tecnología*. Grupo Editorial Lumen.

- Foliari, P. (2005). *Práctica educativa y rol del docente*. Editorial Limusa.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación 5 ed.* Perú: Mc Graw Hill.
- Hurtado, I. y Toro, J. (2007). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Venezuela: CEC C.A
- Illán, R. (1999). *Didáctica de la Educación Especial*. Málaga: Aljibe.
- Ley Aprobatoria de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo (2009). Gaceta Oficial N° 39.236. Agosto 06, 2009
- Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial N° 5.929 (Extraordinaria), Agosto 15, 2009.
- Ley Para Personas con Discapacidad (2007). Según Gaceta Oficial N° 38.598 de fecha 05 de Enero de 2007. Venezuela.
- Macías, R. (2014). *Formación docente del maestro de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje). Retos para la atención de niños sordos*. Para obtener el grado de: Maestría en Educación. Campo: Formación Docente. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 19B. C.D Guadalupe; Nuevo León.
- Martínez, N. (2012). *Formación del maestro de la primera etapa de educación básica en estrategias para la integración escolar de alumnos con discapacidad visual*. Trabajo de Grado presentado para optar al título de Magister en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Experimental de Guayana.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2015). *Áreas, programas y servicios de la educación especial*. Disponible en: http://www.me.gob.ve/contenido.php?id_seccion=50&id_contenido=26182&modo=2 (Consultado el 10-02-2015)

- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2014). *Orientaciones pedagógicas instrucción ministerial para el año escolar 2014-2015*. Disponible en <https://observatorioeducativo.files.wordpress.com/2015/01/orientaciones-pedag3b3gicas-ac3b1o-escolar-2014-2015-lunes-15-sept-1.pdf> (Consultado 14-11-2014).
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2012). *Lineamientos para la Reorganización de la Modalidad de Educación Especial a nivel nacional en miras de una Educación Especial sin Barreras*. Disponible en <https://docs.google.com/document/d/1mIV0MAgzPzUCVPJxLSTJcWl2NsHQDKXbrNvCSzjgxic/edit>. (Consultado 18-11-2013)
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2012). *Educación inicial. Guía pedagógica – didáctica, etapa preescolar*. Venezuela: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Diseño curricular del sistema educativo bolivariano*. Edición: Fundación Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de Ciencia, CENAMEC.
- Ministerio de Educación y Deportes. (2005). *Bases curriculares. Educación inicial*. República de Venezuela: Editorial Noriega.
- Ministerio de Educación (1998). *Conceptualización y política de la atención educativa integral en el área de impedimentos físicos*. Dirección de Educación Especial.
- Ministerio de Educación (1997). *Conceptualización y política de la atención educativa integral en el área de deficiencias auditivas*. Dirección de Educación Especial.
- Ministerio de Educación (1997). *Conceptualización y política de la atención educativa integral en el área de deficiencias visuales*. Dirección de Educación Especial.

- Ministerio de Educación (1997). *Conceptualización y política de la atención educativa integral de las personas con autismo*. Dirección de Educación Especial.
- Ministerio de Educación (1997). *Conceptualización y política de la atención educativa integral de las personas con retardo mental*. Dirección de Educación Especial.
- Ministerio de Educación (1997). *Conceptualización y política de la atención educativa integral en el área: programa de integración social*. Dirección de Educación Especial.
- Ministerio de Educación (1996). *Resolución N° 2005: Normas para la integración escolar de la población con necesidades educativas especiales*. Diciembre 02, 1996.
- Ministerio de Educación (1976). *Conceptualización y política de la educación especial en Venezuela*. Dirección de Educación Especial.
- Negrón, N. (2010). *Actitud docente y formación permanente para la integración al aula regular de niños y niñas con necesidades educativas especiales*. Trabajo de grado, Maestría en Gerencia Educativa: Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín – Zulia.
- Ortega, Y. (2010). *Gestión horizontal*. Venezuela: Centro de Investigación y Formación Padre Joaquín.
- Palella, S. y Martins, F. (2010). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Caracas: FEDUPEL
- Rodríguez, Y. (2006). *La integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales, desde la perspectiva del docente de aula regular. (Estudio fenomenológico realizado con docentes de aula regular de los planteles adscritos al Equipo de Integración 1 del Distrito Escolar N° 4, Zona*

Educativa 1 Municipio Libertador del Distrito Capital, Venezuela). Trabajo presentado en la Universidad Nacional Abierta para ascender a la categoría académica de Profesor Asociado.

Romero, R. (2009). *Modelo venezolano de integración educativa*. Tesis doctoral de la Universidad del Zulia.

Tenutto, M., Klinoff, A., Boan, S. y otros (2006). *Enciclopedia de pedagogía práctica: escuela para maestros*. Editorial: Cadiex international S.A; Uruguay.

UNESCO (1994). *Declaración y marco de acción de la Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca.

Van Steenlandt, D. (1991). *La integración de niños discapacitados a la escuela común*. Chile: UNESCO.

Velásquez, A. (2012). *Diseño de una guía de estrategias pedagógicas dirigidas al docente para la orientación de la integración de los niños y las niñas con necesidades educativas especiales en el centro de educación inicial Mariano Montilla de Valle de la Pascua, Estado Guárico*. Trabajo de Grado presentado como requisito parcial para optar al título de Magister en Educación Inicial de la Universidad Latinoamericana y del Caribe – ULAC.

Yadarola, M. (2006). *Una mirada desde y hacia la Educación Inclusiva*. Boletín Electrónico de IntegraRed. Mayo de 2006. Disponible en: http://www.integrared.org.ar/links_internos/06/notas/04/index.asp. (Consultado 25-04-2014).

ANEXOS



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



CUESTIONARIO

INSTRUCCIONES:

- Lea atentamente cada ítem.
- Piense en qué escala está de acuerdo o en desacuerdo con el planteamiento.
- Marque con una “X” en el lugar que corresponda según su respuesta, siguiendo la siguiente leyenda:
5= Totalmente de acuerdo.
4= De acuerdo.
3= En Desacuerdo.
2= Totalmente en desacuerdo.
1= Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- Si tiene dudas, recurra al encuestador.

Nº	ITEMS	ESCALA				
	USTED COMO DOCENTE DE EDUCACIÓN INICIAL O PRIMARIA	5	4	3	2	1
1	Conoce y aplica el principio de normalización en el proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales.					
2	Conoce y aplica regularmente el principio educativo de integración en casos de niños con necesidades educativas especiales.					
3	Únicamente desarrolla la forma de integración física en el proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales.					
4	Sabe cómo desarrollar la forma de integración funcional en los niños con necesidades educativas especiales.					
5	Propicia por todos los medios la integración social como la forma de integración educativa mas importante en los niños con necesidades educativas especiales.					
6	Centra su atención en desarrollar al máximo las potencialidades de los niños con necesidades educativas especiales, sin descuidar la de los niños regulares.					

USTED COMO DOCENTE DE EDUCACION INICIAL O PRIMARIA		5	4	3	2	1
7	Esta consciente de que como docente, es un participante activo y de suma importancia en el efectivo desarrollo de la integración escolar de niños con diversidad funcional.					
8	Recibió formación inicial para llevar a cabo el proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales.					
9	Recibe acompañamiento de especialistas y de la comunidad educativa, como parte fundamental del proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales.					
10	Conoce, planifica y evalúa fácilmente el desarrollo biopsicosocial de los niños con necesidades educativas especiales que se encuentran en proceso de integración escolar.					
11	Está en disposición de conocimiento, tiempo y dedicación, de participar en futuros casos de integración escolar de niños con diversas necesidades educativas especiales.					
12	Valora el sentimiento de los padres de niños con necesidades educativas especiales en circunstancias de integración escolar.					
13	Considera que la escuela en general se involucra en el desarrollo del proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales.					
14	Afirma que la infraestructura de la escuela garantiza el adecuado desplazamiento de niños con necesidades educativas especiales en proceso de integración escolar.					
15	Observa que la comunidad valora y respeta a los niños con necesidades educativas especiales, como ciudadanos comunes.					
16	Conoce y aplica el método de escritura Braille en los niños con deficiencia visual integrados a la institución educativa.					
17	Aplica diversas estrategias acordes al área de deficiencia visual en niños integrados a la institución educativa por su necesidad educativa especial.					
18	Domina el lenguaje de señas para comunicarse con los niños que presentan deficiencias auditivas, integrados al aula regular por su necesidad educativa especial.					
19	Utiliza diversos recursos de desplazamiento para los niños con impedimentos motores integrados a la escuela regular por su necesidad educativa especial					
20	Conoce y comprende el estilo y ritmo de aprendizaje de los niños autistas integrados a la escuela regular.					

USTED COMO DOCENTE DE EDUCACION INICIAL O PRIMARIA		5	4	3	2	1
21	Cuenta con variedad de recursos para favorecer el proceso de enseñanza – aprendizaje en niños con retardo mental integrados a la escuela regular según sus necesidades educativas especiales.					
22	Recibe información y acompañamiento permanente del Equipo de Integración de educación especial, encargado de velar por la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales.					
23	Trabaja coordinadamente con el equipo de especialistas del Centro de Desarrollo Infantil (CDI), según los criterios de las diferentes áreas de atención de la educación especial.					
24	Recibe información y acompañamiento permanente del Centro de Atención Integral para las Personas con Autismo (CAIPA), como requisito indispensable en la integración escolar de niños autistas en su aula de clases.					
25	Es asesorado (a) continuamente por los especialistas del Centro de Atención al Invidente y Deficiencias Visuales (CAIDV), como línea estratégica para garantizar la adecuada integración escolar de niños ciegos o con deficiencias visuales en la institución educativa.					
26	Desarrolla investigaciones constantes para el buen desempeño de su rol docente, en función de su praxis docente como integrador de niños con necesidades educativas especiales en la institución educativa.					
27	Aplica estrategias mediadoras para lograr la satisfactoria integración de niños con necesidades educativas especiales en la escuela regular, atendiendo a su rol de mediador del aprendizaje en su praxis docente.					
28	En su praxis docente cumple con su rol de orientar el proceso de aprendizaje en los niños con necesidades educativas especiales integrados a la escuela regular.					
29	Promueve la integración escolar, familiar y social de los niños con necesidades educativas especiales, como tarea dentro de su rol de promotor social en su praxis docente.					
30	Desarrolla diversas estrategias de integración escolar para los niños con necesidades educativas especiales, en atención a la didáctica que desarrolla en su praxis docente.					
31	Cuenta con diversos recursos (económicos, materiales y humanos) para desarrollar didácticamente su praxis docente en la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales.					

USTED COMO DOCENTE DE EDUCACION INICIAL O PRIMARIA		5	4	3	2	1
32	Distribuye los momentos de su praxis docente en diferentes espacios y/o ambientes de aprendizaje para que los niños con necesidades educativas especiales se sientan funcionalmente integrados.					
33	En su praxis docente, vela porque el proceso de enseñanza corresponda a los intereses y necesidades de los niños con necesidades educativas especiales integrados a la escuela regular, así como, al grupo de estudiantes en general.					
34	Realiza planificaciones ajustadas y sustentadas teóricamente en los procesos pedagógicos a desarrollar en los niños con necesidades educativas especiales integrados a la escuela regular.					
35	Desarrolla diversos tipos de evaluación en su praxis docente, adaptados a la variedad de necesidades educativas especiales, presentes en los niños integrados en los niveles de educación inicial y primaria de la escuela regular.					

CÁLCULO DE CONFIABILIDAD
Coefficiente Alfa de Cronbach

Instrumento: **Cuestionario tipo Likert, matriz de datos y cálculo de la confiabilidad**

ITEMS		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
SUJETOS	1	2	2	3	1	3	1	4	4	3	4	4	4	4	2	1	2	4	1	2	2	2	2	2	2	2
	2	3	3	3	3	4	4	5	3	2	3	3	3	2	3	3	2	1	3	3	1	4	1	3	3	3
	3	2	2	4	2	3	4	4	1	3	3	4	4	3	3	4	3	4	2	3	3	3	3	3	1	1
	4	3	3	1	4	3	5	4	2	1	2	2	3	2	2	3	1	3	3	4	3	3	3	3	3	2
	5	3	3	4	4	5	3	5	3	3	1	3	1	1	3	4	3	2	2	3	2	1	4	2	3	3
SUMA		13	13	15	14	18	17	22	13	12	13	16	15	12	13	15	11	14	11	15	11	13	13	11	11	
PROMEDIO		2,6	2,6	3	2,8	3,6	3,4	4,4	2,6	2,4	2,6	3,2	3	2,4	2,6	3	2,2	2,8	2,2	3	2,2	2,6	2,6	2,2	2,2	
DESVIACION		0,5	0,5	1,2	1,3	0,9	1,5	0,5	1,1	0,9	1,1	0,8	1,2	1,1	0,5	1,2	0,8	1,3	0,8	0,7	0,8	1,1	1,1	0,8	0,8	
VARIANZA		0,3	0,3	1,5	1,7	0,8	2,3	0,3	1,3	0,8	1,3	0,7	1,5	1,3	0,3	1,5	0,7	1,7	0,7	0,5	0,7	1,3	1,3	0,7	0,7	

LEYENDA DE LOS ITEMS: 5= Totalmente de acuerdo; 4= De acuerdo; 3= En desacuerdo; 2= Totalmente en desacuerdo;

1= Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.

	ITEMS	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35									TOTAL
SUJETOS	1	4	4	5	5	4	4	3	5	4	4	3									107
	2	3	3	4	4	3	1	4	4	3	3	4									106
	3	2	1	4	4	4	3	3	3	1	3	4									104
	4	1	4	5	5	5	4	1	5	5	4	5									113
	5	3	1	4	4	4	5	2	4	4	5	4									113
SUMA		13	13	22	22	20	17	13	21	17	19	20									543
PROMEDIO		2,6	2,6	4,4	4,4	4	3,4	2,6	4,2	3,4	3,8	4									108,6
DESVIACION		1,1	1,5	0,5	0,5	0,7	1,5	1,1	0,8	1,5	0,8	0,7									4,1593269
VARIANZA		1,3	2,3	0,3	0,3	0,5	2,3	1,3	0,7	2,3	0,7	0,3									17,3

de la Varianza

36,5

0,90941

LEYENDA DE LOS ITEMS: 5= Totalmente de acuerdo; 4= De acuerdo; 3= En desacuerdo; 2= Totalmente en desacuerdo; 1= Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.