



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



**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**

**Autora:**

Licda. Nohelia Y, Arteaga M.

**Tutora:**

Dra. María Esther Esté de Villarroel

Valencia, febrero 2014



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



**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**

**Autora:** Licda. Nohelia Y., Arteaga M.

**Tutora:** Dra. María Esther Esté de Villarroel

Trabajo presentado ante el área de Postgrado de la Universidad de Carabobo para optar al título de Magíster en Investigación Educativa.

Valencia, febrero 2014



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



**VEREDICTO**

Nosotros, miembros del jurado designado para la evaluación del trabajo de Grado titulado: **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**, presentado por la Licenciada Nohelia Y. Arteaga M., titular de la cedula de identidad No.V-12.310.534, para optar al título de: Magíster en Investigación Educativa, estimamos que el mismo reúne los requisitos para ser considerado APROBADO.

Apellido y Nombre

Cédula de Identidad

Firma

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

Valencia, febrero de 2014

**DEDICATORIA**

*A los seres más importantes de mi vida,  
Mi Divino Niño Jesús,  
Mi mami Delia Rosa, mi papi Juan Arteaga  
y mis hijos:  
Astrid Nohely, José Gregorio y José Fernando.  
A mi esposo,  
José Felipe.*

*Nohelia Arteaga*

## AGRADECIMIENTOS

El más sincero agradecimiento a la U.E. “María Virgen Misionera” por la colaboración prestada para la realización del presente trabajo.

De la misma manera, a la profesora y tutora de la investigación Dra. María Esther Esté de Villarroel, quién asesoró sabia y oportunamente la problemática objeto de estudio.

A mi tutor y presidente de jurado, profesor Wilfredo Illas, por los conocimientos impartidos durante este proceso trascendental en mi formación profesional.

A mis compañeras de profesión y preparación profesional, Ibely Córdova y Hendith Chaviel “estrellas” que me impulsan a continuar en esta ardua lucha de la actualización y disfrute del día a día.

A todos, mil gracias y que Dios y la Virgen los bendiga.

*Nohelia Arteaga*

## ÍNDICE GENERAL

	<b>Pág.</b>
VEREDICTO.....	iii
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTOS.....	v
RESUMEN.....	x
ABSTRACT.....	xi
INTRODUCCIÓN.....	12
<b>CAPÍTULO I. EL PROBLEMA</b>	
Planteamiento del Problema. ....	14
Objetivos de la Investigación . ....	23
Objetivo General. ....	
Objetivos Específicos. ....	23
Justificación de la Investigación. ....	24
<b>CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO</b>	
Antecedentes de la Investigación. ....	27
Fundamentación Teórica. ....	41
Definición de Términos Básicos. ....	72
Tabla de Operacionalización de las variables. ....	75
<b>CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO</b>	
Enfoque de Investigación . ....	78
Diseño de la Investigación. ....	78
Tipo de Investigación.....	79
Población y Muestra. ....	80

Población. . . . .	80
Muestra. . . . .	81
Instrumento de Recolección de datos. . . . .	81
Validez del instrumento . . . . .	82
Confiabilidad del instrumento. . . . .	83
 <b>CAPÍTULO IV. RESULTADOS DEL ESTUDIO</b>	
Análisis e Interpretación de los resultados. . . . .	85
 <b>CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	
Conclusiones. . . . .	111
Recomendaciones. . . . .	114
REFERENCIAS. . . . .	116
Anexos. . . . .	123

## ÍNDICE DE CUADROS

<b>Tabla N°</b>	<b>Descripción</b>	<b>Pág.</b>
<b>1</b>	Operacionalización de las variables (Variable N° 1). . . . .	75
<b>2</b>	Operacionalización de las variables (Variable N° 2). . . . .	76
<b>3</b>	Operacionalización de las variables (Variable N° 3). . . . .	77
<b>4</b>	Grados y secciones dictados por la población. . . . .	81
<b>5</b>	Condiciones de trabajo. . . . .	86
<b>6</b>	Espacio físico. . . . .	87
<b>7</b>	Cantidad de estudiantes. . . . .	88
<b>8</b>	Derechos humanos e igualdad. . . . .	90
<b>9</b>	Condiciones para el aula regular e inclusiva. . . . .	91
<b>10</b>	Necesidades individuales. . . . .	92
<b>11</b>	Valores e innovación. . . . .	94
<b>12</b>	Valores e innovación. . . . .	96
<b>13</b>	Espacio de producción y paz. . . . .	98
<b>14</b>	Desarrollo de la creatividad y tecnología. . . . .	99
<b>15</b>	Salud y vida. . . . .	100
<b>16</b>	Planificación. . . . .	102
<b>17</b>	Proyectos de aprendizajes y planes integrales. . . . .	103
<b>18</b>	Proyecto Educativo Integral Comunitario. . . . .	105
<b>19</b>	Evaluación. . . . .	106
<b>20</b>	Motivación. . . . .	108
<b>21</b>	Emociones. . . . .	109

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Grafico N°</b>	<b>Descripción</b>	<b>Pág.</b>
1	Rol del docente integral en la educación inclusiva.....	69
2	Condiciones de trabajo.....	86
3	Espacio Físico.....	87
4	Cantidad de estudiantes.....	88
5	Derechos humanos e igualdad.....	90
6	Condiciones para el aula regular e inclusiva.....	91
7	Necesidades individuales.....	93
8	Valores e innovación.....	95
9	Valores e innovación.....	96
10	Espacio de producción y paz.....	98
11	Desarrollo de la creatividad y tecnología.....	99
12	Salud y vida.....	100
13	Planificación.....	102
14	Proyectos de aprendizajes y planes integrales.....	104
15	Proyecto Educativo Integral Comunitario.....	105
16	Evaluación.....	106
17	Motivación.....	108
18	Emociones.....	109
19	Conclusiones y Recomendaciones de la investigación....	115



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



**Autora:** Licda. Nohelia Arteaga  
**Tutora:** Dra. María Esther Esté de Villarroel

**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**

**RESUMEN**

Esta 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. 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.

**Descriptor:** Cuerpo axiológico del CBN, Docentes integrales, Diversidad funcional.

**Línea de investigación:** Investigación educativa.



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



**Author:** Lic. Nohelia Arteaga  
**Tutor:** Dr. María Esther Esté de Villarroel

**COMPREHENSIVE TEACHING TO THE INCLUSION OF CHILDREN  
WITH FUNCTIONAL DIVERSITY THE REGULAR CLASSROOM  
AXIOLOGICAL RESPONDING TO BODY BOLIVARIANO SUSTAIN  
NATIONAL CURRICULUM BOLIVARIANO**

**ABSTRACT**

This research had as objective to describe the incorporation of children with functional diversity to the regular classroom in response to axiological body that sustains the Bolivarian National Curriculum. The study was conducted at the premises of the U. E. "Virgin Mary Missionary " located in Tacarigua, Carabobo state. The theoretical basis underlying the research are Humanist Carl Rogers Theory and Paradigm Socio Cultural History of Lev Vygotsky. It was conceived as a descriptive research design framed in a field and quantitative approach. The sample consisted of twelve (12) Comprehensive teachers in first through sixth grade sections "A" and "B" of that institution. The information was collected through a survey type instrument consisting of seventeen (17) items with a Likert scale ranging from never to always values . The validation of the instrument was achieved through the judgment of three experts and the reliability thereof was determined through Cronbach 's alpha coefficient . The results showed that 50 % of the teachers surveyed are not satisfied with general working condition, a 58 % indicate that the physical space is not the most suitable for carrying out classroom activities, as student enrollment is not reasonable. With regard to planning , it was found that 50 % of teachers provided almost always takes the same schedule for all students alike , allowing infer that do not consider the condition of children with functional diversity or the when planning or evaluating them. To conclude , we can say that the preparation of comprehensive teachers in the selected institution is not consonant with the specificities of children with functional diversity , who require a facilitator who exercise the roles of planner, designer materials and evaluator, thus responding to the axiological body Bolivarian National Curriculum

**Descriptors:** Axiological Corps CBN, comprehensive Teachers, functional diversity.

**Area of Research:** Educational research.

## INTRODUCCIÓN

La Educación Inclusiva es un modelo educativo, cuyo objetivo se basa en atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos con especial énfasis en aquellos que son vulnerables a la marginalidad y la exclusión social. Lejos de ser un nuevo concepto de la educación, se debe entender como un proceso que toma en cuenta y responde a las diversas necesidades asociadas a lo que tradicionalmente se denominaba discapacidad. Esta educación tiene como objetivo la inclusión escolar entendida como ese conjunto de políticas, programas, servicios sociales y comunitarios que se organizan, planifican, operacionalizan o adaptan para garantizar el ajuste progresivo y dinámico al sistema educativo venezolano regular de los niños y niñas con necesidades educativas especiales al aula regular, potencializando su autorrealización. (Machesi, Coll y Palacios, 2000).

Esto implica que las escuelas, a nivel mundial, según señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, no solo deben reconocer y responder a las diversas necesidades de los estudiantes sin distinción de raza, género, condición social y cultural, sino ahora a su diversidad en lo físico e intelectual, entre otros. Los niños y niñas con características físicas, cognitivas y psicológicas con ciertas limitaciones tienen el derecho de recibir una educación que les permita desarrollarse como sujetos autónomos e independientes que puedan integrarse a la sociedad bajo principios de respeto a las diferencias y a la igualdad, ambos contemplados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

Este planteamiento está sustentado tanto en el artículo 1 de La Declaración Universal de los Derechos Humanos como en el artículo 81 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, el cual hace referencia a que “El estado, con la participación solidaria de la familia y la sociedad, le garantizará el respeto a su dignidad humana, la equiparación de oportunidades” en los distintos niveles del Sistema Educativo Bolivariano (SEB). Por supuesto, esto quiere decir que la

formación integral de los niños y las niñas desde los seis (6) hasta los doce (12) años de edad debe responder al cuerpo axiológico del Currículo Nacional Bolivariano (CNB) para que responda al sentido y significados del Sistema Educativo Bolivariano (SEB), en este último se contempla “la integración con mayor fuerza a los niños, niñas, jóvenes, adolescentes, adultos y adultas con compromiso cognitivo, visual, auditivo, físico motor, autismo y en el aprendizaje; sustentándose en el artículo 81 de nuestra Carta Magna y en los artículos 29 y 32 de la LOPNA” (p. 28).

En este sentido, se desarrolló esta investigación con el objetivo de describir el proceso de inclusión escolar de los niños y niñas con diversidad funcional al aula regular en respuesta al cuerpo axiológico que sustenta el Currículo Nacional Bolivariano en la U.E. “María Virgen Misionera”, ubicada en Tacarigua, estado Carabobo.

Para el logro del mismo, el trabajo se desarrolló en cinco (05) capítulos. En el primero, se planteó el problema que da origen al estudio y se presentan los objetivos que se persiguen. Por último, se justifica el trabajo. En un segundo capítulo, se reseñan los antecedentes y se sustenta el estudio a la luz de dos paradigmas y de los constructos que sustentan la investigación. Seguidamente, se presenta la metodología, la cual incluye el tipo de investigación, la muestra que conformó la investigación, los instrumentos así como el procedimiento seguido.

En un cuarto capítulo, se presentan los resultados obtenidos y en un último capítulo, se presentan las conclusiones y las recomendaciones a las que llegó la autora sobre la inclusión de los niños y niñas con diversidad funcional al aula regular en respuesta al Cuerpo Axiológico que sustenta el Currículo Nacional Bolivariano de la República Bolivariana de Venezuela.

## **CAPÍTULO I**

### **EL PROBLEMA**

#### **Planteamiento del problema**

La Educación Inclusiva es un modelo educativo, cuyo objetivo se basa en atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos con especial énfasis en aquellos que son vulnerables a la marginalidad y la exclusión social. Lejos de ser un nuevo concepto de la educación, se debe entender como un proceso que toma en cuenta y responde a las diversas necesidades asociadas a lo que tradicionalmente se denominaba discapacidad. Esto implica que las escuelas a nivel mundial, según señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, no solo deben reconocer y responder a las diversas necesidades de los estudiantes sin distinción de raza, género, condición social y cultural, sino ahora a su diversidad en lo físico e intelectual, entre otros.

La Educación Inclusiva y de calidad se basa en el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas, señalan Illán, Otón y Marín (2010). Se trata de un modelo que compromete al Estado fundamentalmente y a todos los estratos y comunidades a prestar especial atención a los grupos marginados y vulnerables con la finalidad de que todos tengan acceso a una educación integradora y de calidad que procure desarrollar todo el potencial de cada persona. Se trata de crear y desarrollar la noción de una Nueva Escuela de y para la Vida, explican los tres investigadores, cuyo objetivo final sea terminar con todas las modalidades de discriminación y fomentar la cohesión social.

Este modelo de escuela promueve la inclusión de los individuos con diversidad funcional a nivel mundial por lo que el Estado de la República Bolivariana de Venezuela está comprometido con la creación de nuevas estructuras educativas que se inserten dentro de dicha propuesta. En el caso de las estructuras educativas existente, los cambios que ha ido gestando la revolución educativa en el país exigen de la incorporación de las mismas para garantizar la inclusión de los individuos con diversidad funcional al aula regular para así ser cónsonos con una filosofía construida sobre la creencia de que todas las personas son iguales y deben ser respetadas y valoradas como un tema de derechos humanos básicos.

Los niños y niñas con características físicas, cognoscitivas y psicológicas con ciertas limitaciones tienen el derecho de recibir una educación que les permita desarrollarse como sujetos autónomos e independientes que puedan integrarse a la sociedad bajo principios de respeto a las diferencias y a la igualdad, ambos contemplados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Este planteamiento está sustentado tanto en el artículo 1 de La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) en el cual se expresa que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos” como en el 2 en el que se establece que “toda persona tiene todos los derechos y libertades sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política, nacimiento o cualquier otra condición”.

Sin embargo, este sentido igualitario y equitativo solo se hace posible mediante la articulación de mecanismos jurídicos, políticos, económicos, sociales y, principalmente, educativos. Con respecto a este último, es pertinente citar a Santeliz (2007), quien aclara que una sociedad fundamentada en los principios de igualdad y respeto a los ciudadanos debe garantizar la formación integral de sus individuos a pesar de sus diferencias educativas especiales de aprendizaje.

En este sentido, la República Bolivariana de Venezuela debe responder a las exigencias y necesidades de una población que lejos de ser un problema se ha

convertido en motor de la revolución educativa que se ha ido gestando en la última década. Estos cambios en el campo educativo requieren de la participación de todo un conglomerado social que ha sido preparado y está preparándose para dar respuesta desde su rol dentro de la sociedad bolivariana a los requerimientos de los grupos que de una u otra forma habían sido excluidos y apartados de un sistema educativo venezolano tradicional que dejaba en manos de la familia y de un número minoritario de instituciones la educación de individuos que, por sus limitaciones físicas e intelectuales permanecían al margen del desarrollo a nivel nacional.

Con este nuevo régimen, no solo las familias de los niños y niñas con diversidad funcional son los responsables de la educación integral de sus hijos, sino que existe un compromiso social, político, histórico y económico que ha llevado a incorporarse a las organizaciones e instituciones de todos los niveles educativos y de todos los sectores a participar de manera activa y responsable en la formación de estos sujetos que necesitan apoyo para desarrollar sus capacidades y potencialidades, lo que conllevará a su integración familiar y comunitaria. De esta manera, se podrá lograr lo contemplado en el artículo 81 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, el cual hace referencia a que “El estado, con la participación solidaria de la familia y la sociedad, le garantizará el respeto a su dignidad humana, la equiparación de oportunidades” en los distintos niveles del Sistema Educativo Bolivariano (SEB).

El SEB es un elemento primordial para la construcción del modelo de la nueva República. El mismo está integrado por un conjunto orgánico de planes, políticas, programas y proyectos estructurados e integrados entre sí, que tiene como objetivo garantizar el carácter social de la educación a toda la población venezolana desde la rectoría del Estado venezolano, ejercida por intermedio del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), mediante dos Subsistemas, entre los cuales se encuentra el Subsistema de Educación Básica, con el nivel de Educación Primaria que va desde primero a sexto grado, escenario importante para esta investigación, ya

que la misma se ha realizado en una institución venezolana que imparte dicho nivel como lo es la U. E. “María Virgen Misionera”, ubicada en Tacarigua, estado Carabobo.

En este nivel del SEB, se garantiza la formación integral de los niños y las niñas desde los seis (6) hasta los doce (12) años de edad, o hasta su ingreso al nivel siguiente. Su finalidad es

...formar niños y niñas con actitud reflexiva, crítica e independiente, con elevado interés por la actividad científica, humanista y artística; con una conciencia que les permita comprender, confrontar y verificar su realidad por sí mismos y sí mismas; que aprendan desde el entorno, para que sean cada vez más participativos, protagónicos y corresponsables de su actuación en la escuela, familia y comunidad. (CNRBV, p.25)

En ese sentido, se ha creado el Currículo Nacional Bolivariano (CNB) para que responda al sentido y significados del Sistema Educativo Bolivariano (SEB). En este se contempla “la integración con mayor fuerza a los niños, niñas, jóvenes, adolescentes, adultos y adultas con compromiso cognitivo, visual, auditivo, físico motor, autismo y en el aprendizaje; sustentándose en el artículo 81 de nuestra Carta Magna y en los artículos 29 y 32 de la LOPNA” (p. 28). De manera que para la formación del nuevo republicano y la nueva republicana, el currículo no solo debe considerar la promoción de aprendizajes inter y transdisciplinarios que permitan integrar las diferentes áreas del conocimiento, sino que esta construcción de saberes debe realizarse con la participación permanente de los actores sociales comprometidos con el proceso educativo que propicie una fuente potencial de aprendizaje que ayude a “ reconocer los problemas, superar dificultades, asumir responsabilidades, confrontar el cambio y valorar las diferencias” (CNRBV, p. 43).

La construcción curricular del SEB se presenta a partir de un conjunto de líneas orientadoras, guiado a su vez por principios que definen el carácter de la misma. Algunos de estos son: a) la flexibilidad, b) la participación, c) la interculturalidad, c)

la formación por y para el trabajo, d) la integralidad. Sin embargo, para esta investigación, los más relevantes son otros: e) la unión en la diversidad, lo que significa enfatizar el reconocimiento de la diversidad de sujetos y espacios culturales; f) la equidad a través de la cual se garantice la inclusión de la población venezolana, en igualdad de oportunidades y condiciones, a una educación integral; sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiración y g) la atención a las diferencias y desarrollos individuales, sustentado en la concepción del ser humano asumida en el currículo, lo que implica que el proceso educativo debe desarrollarse de acuerdo con las potencialidades, necesidades e intereses individuales; así como a los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes y valores de cada sujeto (CNRBV, pp. 52 - 53).

Para que estos principios puedan darse dentro de la nueva escuela, se requiere de una infraestructura que provea a todos los alumnos por igual de aulas inclusivas para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Wood (2009:19) propone ocho atributos a considerar en una aula inclusiva: 1) la comunicación interpersonal, 2) la organización física, 3) la familiaridad con el currículum, 4) el análisis y modificaciones o adaptaciones del currículum, 5) la planificación didáctica, 6) la presentación didáctica de las instrucciones y estructuración de las actividades de aprendizaje, 7) la gestión del aula y 8) la evaluación que considere la diversidad de cada uno de los protagonistas en el proceso de aprendizaje.

Se requiere, entonces, de un docente que aplique estos principios y para ello, debe trascender la enseñanza magistral o expositiva y transformarla por una elaboración en colectivo que considere el contexto histórico y cultural; capaz de desaprender procesos de construcción de saberes individualistas y fragmentados, lo que implica un cambio de actitud, mentalidad y estructura de pensamiento que haga al nuevo republicano y la nueva republicana seres capaces de hacer frente a la complejidad de este mundo cambiante e intercultural. Este maestro o maestra, en el contexto de la Educación Bolivariana, tiene el reto de promover el saber holístico, el

intercambio de experiencias que permita a todos los involucrados en el proceso educativo valorar otras alternativas de aprendizaje, tales como: aprendizaje experiencial, transformacional, por descubrimiento y por proyectos.

En el marco de la educación inclusiva, los maestros y maestras son los actores que, con sus conocimientos y experiencias, orientará el currículo a satisfacer las necesidades educativas del niño y la niña con diversidad funcional, partiendo de las diferencias contextuales y cognitivas para abordar el proceso de construcción de los aprendizajes en la medida de lo posible de las capacidades de cada individuo. Para que este proceso de enseñanza se dé efectivamente, se necesita de maestros con características particulares que saque provecho de la infraestructura y provea de aulas inclusivas a sus estudiantes.

Como puede apreciarse, la educación inclusiva requiere de un docente integral que esté comprometido con su vocación y profesión para que partiendo del cuerpo axiológico que sustenta al Currículo Nacional Bolivariano de la República Bolivariana de Venezuela, fomente estos componentes y garantice el aula inclusiva para los niños y niñas del Sistema Educativo Venezolano. Crear estas condiciones es un verdadero reto para el docente de las instituciones educativas venezolanas y exige de un perfil. Este elemento, según Ramos (2002), es “un conjunto de rasgos o características que expresan una identidad” (p.48), lo cual implica ser holístico, autocrítico, creativo y sobre todo flexible ante los cambios educativos propuestos en el SEB.

Queda claro que las competencias y acciones que debe llevar a cabo el maestro y la maestra del SEB para convertirse en “un modelo de liderazgo, impregnado de sólidos valores de identidad venezolana y con una visión latinoamericana, caribeña y universal e identificado con la búsqueda del bienestar social colectivo” (p.58) Sin embargo, Acedo (2011) afirma que el rol, el valor y la importancia de la educación docente “están siendo cuestionados, no sólo en términos de la preparación profesional

de los docentes sino también en razón de planteos sobre los resultados educativos de los estudiantes y los límites de los docentes para satisfacer las necesidades de todos los educandos” (p.1).

En consecuencia, es de gran interés que ante el cuestionamiento sobre las competencias de los docentes ante la educación inclusiva, se realicen investigaciones orientadas a conocer y por lo tanto a describir cómo perciben los docentes del subsistema de Educación Primaria Bolivariana la inclusión de los niños y niñas de primero a sexto grado con diversidad funcional al aula regular, objetivo del presente estudio.

Los resultados de las investigaciones de De León (2008) en México, de Soto (2008) en Costa Rica e Inojosa (2004) y Rodríguez (2006) y Rojas (2008) en Venezuela evidencian que más del 50% de los profesores de las instituciones donde se llevaron a cabo los estudios tienen estudiantes con diversidad funcional en sus aulas y conocen los lineamientos que, a nivel curricular, deben seguir para promover los aprendizajes por parte de estos sujetos dentro de un aula inclusiva. Sin embargo, hay maestros y maestras que afirman no contar con los recursos para dotar las aulas, que la matrícula de estudiantes por sección no permite la atención a los niños y niñas por igual y que la mayoría no cuenta con el tiempo suficiente para planificar ni para realizar los ajustes al currículo en función de las necesidades de cada alumno.

Por otra parte, un gran número de los docentes que participaron como informantes en las investigaciones anteriores sobre la educación inclusiva sostienen que no cuentan con los recursos para adaptar los materiales a las características biológicas y físicas de los estudiantes como por ejemplo pasar al sistema Braille los textos para desarrollar el proceso de lectura. Aun cuando los profesores han manifestado ser conocedores de las estrategias de enseñanza de los saberes que conforman el CNRBV, la realidad de la educación inclusiva y de lo que ocurre con los docentes en América Latina y en Venezuela es comentada por Raúl Quereilhac,

presidente de la Asociación Síndrome de Down de la República Argentina (ASDRA) a: "Hay una movida muy grande desde los gremios docentes que no conocen el tema pero por las dudas se oponen, y ese es uno de los obstáculos. Tienen miedo de perder el trabajo porque "no saben de qué se trata".

Aun cuando la palabra temor no es la adecuada para expresar el sentimiento de los maestros y maestras de la Unidad Educativa "María Virgen Misionera", ubicada en Tacarigua, estado Carabobo, si existe una gran preocupación entre el personal docente, administrativo y directivo por promover la inclusión dentro de la institución educativa. En su rol de observadora, la autora de la presente investigación ha notado que los docentes llevan a cabo acciones que no son cónsonas con el campo axiológico del CNB y así lograr una integración escolar de los niños y niñas con diversidad funcional al aula regular.

Las clases se desarrollan dentro del marco tradicional y los estudiantes con diversidad funcional son referidos al aula integrada con la psicopedagoga del plantel. Por otra parte, no se cuenta con un apoyo más personalizado porque no se cuenta con espacios ni recursos adecuados y a pesar de que al inicio del año escolar se conoce el número de niños y niñas con diversidad funcional, la mayoría de ellos no pueden ser atendidos por el especialista del área debido a la matrícula tan elevada para un número reducido de especialistas. En respuesta a esta situación, la mayoría de estos alumnos permanecen con el docente integral dentro del aula, aulas que no pueden calificarse como "inclusivas" porque no cuentan con los componentes señalados por Wood (2009). De nuevo, la matrícula por aula no permite que el docente dedique tiempo a diseñar y aplicar estrategias y actividades que permitan la incorporación de a los niños y niñas con diversidad funcional al igual que lo hacen sus compañeros. La apatía y el desinterés en estos niños son las consecuencias de que la educación inclusiva no sea puesta en práctica por el docente de la Unidad Educativa "María Virgen Misionera", ubicada en Tacarigua, estado Carabobo, confirmándose los resultados de Acedo (2011).

A partir de esta situación problemática y el hecho de que el personal docente de la Unidad Educativa “María Virgen Misionera”, ubicada en Tacarigua, Estado Carabobo no cuentan con elementos básicos para que se constituyan en espacios inclusivos, así mismo los profesionales integrales que laboran en esta institución no están formados para responder al ideal de una educación inclusiva, otro elemento a considerar lo constituyen las matrículas elevadas que impiden la atención especializada e individualizada de los niños y niñas con diversidad funcional y finalmente la instrumentación curricular no está consustanciada con las políticas de inclusión, el respeto a la diversidad, la equidad en oportunidades, atención a las diferencias y desarrollos individuales. De allí, que para incluir a los niños y niñas con diversidad funcional al aula regular respondiendo al cuerpo axiológico que sustenta al Currículo Nacional Bolivariano la autora desarrolló la presente investigación con la finalidad de dar respuesta a cuatro interrogantes y sus objetivos correspondientes.

### **Interrogantes de la Investigación**

Una vez establecida la situación problemática, y a los fines de esta investigación se plantean las siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo se concibe el proceso de inclusión de los niños y niñas con diversidad funcional al aula regular según el cuerpo axiológico que sustenta al Currículo Nacional Bolivariano?
2. ¿Cuáles son los componentes con los que debe contar un aula inclusiva para facilitar y orientar la inclusión de los niños y niñas con diversidad funcional en respuesta al campo axiológico del Currículo Nacional Bolivariano en las instituciones de educación en Venezuela?

3. ¿Cómo se ha ido desarrollando el proceso de inclusión de los niños y niñas con diversidad funcional al aula regular en la U.E. “María Virgen Misionera”, ubicada en Tacarigua, estado Carabobo, Venezuela?
4. ¿Cómo es percibido el proceso de inclusión de los niños y niñas con diversidad funcional al aula regular por los docentes integrales de U.E. “María Virgen Misionera”, ubicada en Tacarigua, estado Carabobo, Venezuela?

## **Objetivos de la Investigación**

### **Objetivo General**

Describir el proceso de inclusión escolar de los niños y niñas con diversidad funcional al aula regular en respuesta al cuerpo axiológico que sustenta al Currículo Nacional Bolivariano en la U.E. “María Virgen Misionera”, ubicada en Tacarigua, Estado Carabobo.

### **Objetivos Específicos**

Diagnosticar la situación actual con respecto a la inclusión de los niños y niñas con diversidad funcional en el aula regular en el turno de la mañana U.E. “María Virgen Misionera”, ubicada en Tacarigua, estado Carabobo.

Establecer si los espacios donde se desarrollan las actividades didácticas de los niños y niñas con diversidad funcional en la institución mencionada cumplen con los componentes de un aula inclusiva, según los nuevos lineamientos curriculares.

Analizar cuál es la matriz de opinión de los doce docentes integrales ante la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional al aula regular en la U.E. “María Virgen

Misionera” en respuesta al cuerpo axiológico que sustenta el Currículo Nacional Bolivariano.

### **Justificación de la Investigación**

Venezuela es un país que está en un proceso de transformación constante en materia educativa y por ende necesita de profesionales preparados para enfrentar los retos de la educación, orientada a los cambios en lo pedagógico con sentido social y responsabilidad ante lo que se hace.

Como explica De león (2010), el paradigma de la Educación Inclusiva se basa en la idea de que la educación a brindarse en todos los niveles del sistema y en todas las instituciones; especialmente en las que se forman niños y niñas desde la guardería debe estar preparada para la atención de los mismos con todo lo que esto implica. Esto significa disponer de una infraestructura que está conformada por espacios físicos adecuados y ajustados a las necesidades de diversa naturaleza cuando se trata de alumnos con diversidad funcional. La construcción de rampas, ascensores y baños son algunos de los elementos que requieren las instituciones educativas para asumir el reto de la inclusión en el aula regular de quienes ahora son considerados sujetos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

Las aulas deben ser espacios dotados de recursos y materiales que faciliten el aprendizaje a los alumnos con diversidad funcional de la misma forma que se ha venido realizando desde que se consideraron los estilos de aprendizaje como componente obligatorio en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ahora bien, para que estas condiciones se den, la tarea y los esfuerzos no solo los realizan el Estado, los entes rectores como ministerios y personal directivo de las instituciones de educación, sino que es fundamental considerar la normativa que rige la educación primaria en Venezuela en el caso de esta investigación, la cual está representada por

el Currículo Nacional Bolivariano y la consideración de cómo deben ser abordados los contenidos en la Nueva Escuela Bolivariana.

La misma debe ser un espacio de formación integral por lo que el currículo debe responder con pertinencia social a los bolivarianos que necesitan insertarse, por vía de la escuela, a una sociedad que también debe estar preparada para asimilarlos como parte del colectivo. El currículo, en consecuencia, es el medio que permitirá dicha integración entre la comunidad, el hogar y los procesos pedagógicos que sean necesarios para garantizar una formación integral. La alimentación, el deporte, la cultura, la recreación, la lectura y el uso de la tecnología son componentes que la integran. Así mismo, la investigación, la elaboración y ejecución de proyectos la hacen productora de conocimientos para la transformación y todo esto está contemplado en los ejes integradores del Currículo Nacional Bolivariano.

Por último, están los actores sociales que van a poner en prácticas sus conocimientos y orientarán sus acciones para que este ideario bolivariano sea alcanzable por todos los sujetos, indistintamente de clase, raza o género y ahora de sus capacidades físicas o intelectuales. Forman parte de este conglomerado los docentes, quienes con el apoyo de los padres y del personal directivo y de apoyo, debe garantizar que el aprendizaje sea logrado por todos por igual.

Es con este norte y considerando que la inclusión de los niños y niñas con diversidad funcional al aula regular es un derecho y los docentes deben prepararse para realizar las tareas más importantes: la planificación, la adaptación del currículo y de los recursos y fundamentalmente el diseño de materiales, estrategias y actividades a aplicar dentro del aula para formar a todos los niños y niñas con diversidad funcional bajo el concepto de la Nueva Escuela y de la Escuela para la vida, como así lo señalan Illán, Otón y Marín (2010).

Todos estos aspectos son los que justifican la presente investigación que se desarrolló con el fin de lograr como objetivos diagnosticar la situación actual de la inclusión escolar de U.E. “María Virgen Misionera”, ubicada en Tacarigua, Estado Carabobo en la República Bolivariana de Venezuela; establecer si los espacios donde se desarrollan las actividades didácticas de los niños y niñas con diversidad funcional en la institución mencionada cumplen con los componentes de un aula inclusiva, según los nuevos lineamientos curriculares y analizar cuál es la matriz de opinión de los doce docentes integrales ante la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional al aula regular en la U.E. “María Virgen Misionera” en respuesta al cuerpo axiológico que sustenta el Currículo Nacional Bolivariano.

Los aportes del trabajo consisten en ofrecer cifras reales en términos de índices de frecuencia y porcentajes sobre cada uno de los elementos que, a juicio de los docentes integrales de la institución referida, describen cómo ellos perciben la inclusión de los niños y niñas con diversidad funcional al aula regular y de esta manera ha sido posible conocer la situación actual de la U.E. “María Virgen Misionera”, ubicada en Tacarigua, estado Carabobo y cómo se ha inserta ésta en el plan de la nación de la República Bolivariana de Venezuela de construir una sociedad más justa, en donde imperen los valores de respeto a las diferencias y la igualdad para todas las personas sin prácticas de discriminación y fundamentalmente, el rol de la institución para garantizar la Educación Inclusiva como un derecho de todos.

Por último, se espera que el trabajo sea un referente teórico – metodológico para las investigaciones que se desarrollen en la línea de Investigación Educativa como parte de la producción intelectual de los estudios de postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

Para describir las percepciones de los docentes integrales ante la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional al aula regular en respuesta al cuerpo axiológico que sustenta al Currículo Nacional Bolivariano, es imprescindible realizar un recorrido por la literatura especializada sobre la temática. En consecuencia, en este capítulo se reseñaron aquellas investigaciones que, desde lo internacional, nacional y local, permiten explorar con mayor profundidad la problemática existente. Esto con el fin de conocer los resultados de indagaciones en los distintos niveles del sistema educativo venezolanos sobre cómo se ha llevado a cabo la incorporación de niños y niñas con diversidad funcional al aula regular sin que el profesor esté preparado para hacer frente a alumnos que presentan condiciones que requieren de su parte acciones que van desde la planificación, el diseño de materiales hasta el proceso de evaluación.

Además de los antecedentes, se aborda teóricamente este problema desde la Teoría Humanista de Carl Rogers (1978) y el Paradigma Socio Histórico Cultural de Lev Vigotsky (1979). Se presenta, además, un cuerpo de conceptos y constructos que permiten el desarrollo del objeto de estudio así como la Cuadro de operacionalización de las variables que se consideraron para la investigación.

#### **Antecedentes de la Investigación**

En el ámbito internacional, se reseñan, a continuación, investigaciones en América Latina que se han desarrollado para tratar el problema de la inclusión de los alumnos con diversidad funcional en el aula regular.

Un primer estudio fue realizado en México por De León (2008), quien se propuso como objetivo describir la manera en la que la comunidad educativa de una institución de Educación Especial -Instituto Herbert- realiza su labor educativa, indagando cómo y porqué lo hacen de esa manera. En este trabajo titulado *De la educación especial al paradigma de la cultura de la diversidad y la educación inclusiva: el caso del Instituto Herbert de la Universidad Internacional de Andalucía* para optar por el título de Magister en Educación Inclusiva, la autora recurrió a la metodología concerniente a un estudio de casos, bajo un paradigma cualitativo. Partió de la premisa de que al indagar sobre las acciones que llevan a cabo los docentes integrales en el aula es posible comprender mejor una situación que ha estado afectando a todos los actores que confluyen en los espacios educativos con una sola finalidad en común: la preparación y formación del alumnado a partir de los rasgos que los caracterizan. La autora señala que es la vía más expedita para promover cambios o mejoras.

El estudio se llevó a cabo en un centro de Educación Especial privado, ubicado en la zona sur de la Ciudad de México en donde se recibe a estudiantes que presentan discapacidad o diversidad de distintos tipos (cognitiva, motora, de desarrollo, sensorial). Se trata del Instituto Herbert, asociación civil sin fines de lucro que se sostiene de las cuotas que pagan las familias del alumnado así como de donaciones de diferentes empresas e instituciones.

La muestra empleada para el estudio estuvo conformada por seis grupos de estudiantes y sus docentes respectivos. El grupo de inicial está conformado por alumnado de nuevo ingreso y en situación de discapacidad profunda; el de preescolar, cuyos alumnos ya han desarrollado un poco más sus habilidades de autonomía motriz gruesa. Un tercer grupo es de primaria, quienes ya demuestran habilidades de autonomía para controlar esfínteres y comer solos y han aprendido contenidos académicos básicos relacionados con las áreas de matemática y lecto- escritura. Por otra parte, está el denominado grupo de INEA, que es lo único que tiene validez ante

la Secretaría de Educación Pública (SEP) al cual asisten algunos alumnos y alumnas de los talleres ocupacionales y algunos del grupo de primaria. Posteriormente, está el grupo de señoritas en donde se dejan de lado cuestiones académicas y lo que se imparte principalmente son talleres que les permiten adquirir algún oficio especialmente enfocado en realización de manualidades que ponen a la venta. Las alumnas son adolescentes y adultas. Por último, está el grupo de jóvenes que también es un taller ocupacional donde realizan productos de joyería de fantasía que ponen a la venta. En este caso, los alumnos son adolescentes y adultos.

En cuanto a los profesores, la muestra se conformó por cinco titulares y cuatro auxiliares. En el caso de los primeros, dos poseen formación en Psicología, uno tiene maestría en Educación Especial, uno en Letras Hispánicas y una tiene estudios en Trabajo Social en la rama educativa para el momento en que se realizó la investigación. De los cuatro auxiliares, los mismos poseen la escolaridad básica y dos de ellos poseen media superior o técnica en auxiliar educativo. La institución también cuenta con un personal terapéutico con formación afín a la terapia que les da al alumnado.

Las técnicas empleadas fueron la observación, las entrevistas y el análisis de documentos para recoger tres tipos de información: visual, verbal y escrita. En el primer caso, la autora empleó una guía de preguntas para realizar las entrevistas de forma que le permitiese reconstruir, mediante el análisis, los significados que, a juicio de alumnos, docentes y personal directivo, les permitía comprender las diversas situaciones que se daban en el instituto. Esta información, fue grabada en cassettes, previo conocimiento de las personas entrevistadas, y fueron transcritas posteriormente. El tipo de observación empleada fue la modalidad no participante de forma tal que la investigadora se mantuvo alejada hasta cierto punto tanto de las personas como de los hechos a pesar de que en algunos momentos fue parte de los acontecimientos. Como apoyo, usó un diario de campo en el que tomó notas de

información relevante para la investigación. Por último, los documentos analizados fueron los expedientes generales de los alumnos.

Una vez obtenida la información de estas tres fuentes, se trianguló con el fin de validar dichos datos y realizar el análisis de los resultados. Los mismos se agruparon en cuatro temas: a) procesos, que hace referencia al trabajo cotidiano, las características y peculiaridades de éste, lo que se vive dentro de la institución y que le da forma a la vida de la comunidad que la integra, b) sujetos, que se refiere a las características que posee dicha comunidad, desde el personal, las familias, el alumnado y las autoridades, c) contextos, que alude a la infraestructura física, pero también a la cultural que se concreta dentro de esta institución y d) cambios, que tiene que ver con aquello necesario que permite la transición a un modelo educativo incluyente, así como las modificaciones que la comunidad en general podría hacer, tiene la expectativa o desea hacer para mejorar.

Dentro de cada tema, se develaron categorías que permitieron describir y comprender los significados subjetivos que manejan las personas que actúan y conforman la comunidad educativa del Instituto Herbert. Algunas de las más relevantes fueron las emociones, la cotidianidad, el seguimiento del trabajo y la competencia entre el profesorado; sin embargo, una de las más representativas para este trabajo es la organización y el alcance de los aprendizajes por cuanto representa la motivación y preparación de los profesores titulares, auxiliares y personal directivo en concordancia con los criterios establecidos por los ministerios para el logro de un objetivo en común: la inclusión en el aula regular de los alumnos con diversidad funcional.

Por ello, uno de los factores que incide en la transición a la inclusión en México, a juicio de De León (2008), son las concepciones del personal con respecto a su labor y lo que le rodea. En el caso de las escuelas regulares, la percepción de los docentes es que las mismas están bien dotadas por lo que las condiciones son

propicias para facilitar el aprendizaje de los alumnos a pesar del tipo de condición que presenten. En los seis grupos que conforman el Instituto Herbert, la autora pudo determinar que a pesar de ello, las actividades diseñadas no permitían la autonomía completa en los estudiantes de tal forma que puedan aprender y ser incluidos dentro de la sociedad, ya que las mismas son propiamente académicas.

Mediante la investigación de De León (2008) se pudo conocer que las expectativas en torno a la diversidad funcional en México se centran en el hecho de que la educación debe responder a las necesidades educativas de los niños con diversidad funcional. Para el logro de este bien común, han surgido diversas alternativas de atención, entre las cuales destaca la creación de escuelas de educación especial tanto a nivel público como privado al igual que se hizo en Venezuela para ese momento histórico. Sin embargo y a pesar de que los alumnos contaban con un especialista que los apoyara en forma personalizada, la educación integral de los niños, jóvenes y adultos no resultó plenamente satisfactoria. Entre las razones estaba el hecho de que dicho modelo, que aún prevalece en algunos países, va en contra de la educación inclusiva. Se propuso en este trabajo una alternativa a la atención y a la diversidad, a la creación de una cultura a través de la educación inclusiva, la cual pretende crear un espacio en donde todo el alumnado pueda aprender y desarrollar procesos cognitivos de una manera motivante y constructiva, focalizándose en el contexto, no en la persona.

Esta investigación constituye un gran aporte para el trabajo que se está presentando, ya que la metodología empleada permitió conocer que la orientación del estudio debía estar enfocada más hacia el profesor que hacia el alumno o hacia la institución educativa. Si bien es cierto que la educación para niños con diversidad funcional no puede ser un hecho aislado, es la búsqueda de la inclusión en el sistema educativo lo que permitirá una construcción social acorde a las necesidades sociales que hoy exige la colectividad del siglo XXI. Justamente, para que esta realidad educativa sea efectiva se necesitan hacer cambios profundos en las apreciaciones,

creencias y percepciones de los docentes integrales de manera que sea posible modificar los viejos modelos tradicionales, conciliar de forma pedagógica y estratégica las diferencias físicas y cognitivas entre los niños; aunado a las condiciones idóneas: espacio físico, matrícula estudiantil, recursos didácticos, planificación y especialmente, estrategias y actividades.

Un segundo estudio, de corte descriptivo y bajo un enfoque cuantitativo, fue realizado en Costa Rica por Soto (2008), el cual lleva por título *Procesos de integración de las personas con necesidades educativas especiales en el sistema educativo regular de Costa Rica: Una aproximación evaluativa*. En esta tesis, presentada en la Universidad de Granada, el autor se planteó como objetivo evaluar los procesos de integración escolar de las personas con necesidades educativas especiales en el sistema educativo regular de Costa Rica para determinar su impacto en los aspectos individual y familiar del estudiante y el aspecto formativo de los docentes que llevan a cabo el proceso.

La muestra estuvo conformada por trecientos noventa y siete (397) docentes de Educación General Básica que trabajaban en escuelas de educación regular en siete provincias del país con una matrícula de estudiantes con necesidades especiales o diversidad funcional que fueron incorporados al aula regular con el apoyo de docentes de Educación Especial. Además, se consideró la participación de ciento dieciséis (116) directores y directoras, trecientas cincuenta y tres (353) padres y madres de familia y cuatrocientos cuarenta y un (441) alumnos.

La técnica empleada fue la entrevista semiestructurada con apoyo en una guía de preguntas y de cuestionarios abiertos que fueron diseñados y clasificados según uno de los cuatro grupos que conformaron la muestra. En el caso del personal directivo, las preguntas estuvieron orientadas al conocimiento de aspectos sociodemográficos, comité de apoyo, trabajos entre docentes y padres, proceso de integración, promoción del mismo y cumplimiento de dichos procesos en las

instituciones. En cuanto al instrumento para los alumnos, se consideró adicionalmente el trabajo con los compañeros. Con respecto al de los padres y profesores, se incluyó, además, el conocimiento de la ley y del proceso de inclusión así como la asesoría y apoyo entre ellos para el desarrollo de los procesos de inclusión.

Para el análisis de los resultados, se clasificaron y organizaron los instrumentos por circuito, escuela y tipo de informante. Se empleó, posteriormente, el programa SPSS y se procedió a tabular los resultados y analizarlos a partir de la literatura especializada. Los hallazgos más representativos son los reportados por los docentes, de los cuales el 96% sostiene que conocen las leyes que exigen que se dé el proceso de inclusión de las personas con diversidad funcional y sus implicaciones en la educación y en su rol como formadores integrales. El 63% afirma que tiene en su aula al menos cuatro alumnos con diversidad funcional; sin embargo, la matrícula por sección no permite que se cumplan los principios de igualdad de oportunidades para estos estudiantes. No obstante, el 29.7% de los docentes expresaron que no se les informó previamente que tendrían en su aula estudiantes con diversidad funcional por lo que no contaban con el tiempo suficiente para la planificación, diseño de materiales y aplicación de estrategias y actividades que les permita satisfacer las necesidades de todos sus alumnos. Esto significa, una vez más, que no se garantiza el principio de igualdad, autonomía y equiparación de oportunidades.

La investigación de Soto (2008) describe la importancia en los procesos de inclusión que van más allá, es decir, que no corresponden únicamente a la educación. A su juicio, es un fenómeno social y comunal, que debe partir de las experiencias que se desarrollan en las interacciones de todas las personas que conviven en un contexto. Estos procesos deben generarse de un análisis de las experiencias que se llevan a cabo desde la Educación Regular y la puesta en práctica de un currículo para todos, es desde aquí desde donde debe comprenderse la inclusión y no necesariamente desde la Educación Especial; ya que se habla de educación para todos, sin importar cuestiones de etnias, religión, sexo y condiciones personales o de grupo.

La inclusión debe partir de un análisis real de los procesos educativos que se desarrollan en cada centro educativo, o sea que se dé un proceso contextualizado y de carácter colectivo, en el cual se involucren los padres de familia, los facilitadores, los directores, los estudiantes, en fin, todos los miembros de la comunidad educativa. De esta manera, la inclusión se convierte en una experiencia humanizante, donde todas y todos se ven como miembros de una comunidad que comparte sus experiencias en el desarrollo de una sociedad más justa, democrática, solidaria, tolerante e inclusiva.

En el marco del análisis que se va a desarrollar en este trabajo de grado, la tesis doctoral de Soto (2008) reúne las condiciones propias y auténticas que promueve el Sistema Educativo Bolivariano tal y como se describió en las primeras instancias de la presentación del problema en este trabajo de investigación. No se puede hablar de inclusión como un término que sólo en boga en la actualidad; necesariamente por parte de los docentes y de la comunidad educativa en general debe existir un pleno convencimiento de que este es el camino más justo en la construcción de una nueva sociedad. La historia dirá cuáles fueron los aportes de esta sociedad de inclusión; mientras tanto, es importante permitir que los procesos de integración mejoren la participación de los estudiantes con diversidad funcional en el sistema regular, como respuesta a una normativa que rige en la actualidad.

Por otra parte, se reportan dos estudios desarrollados en el ámbito nacional, ambos en la Universidad Nacional Abierta. En primer lugar, está el trabajo realizado por Inojosa (2004) que de manera general aborda las diferencias entre los profesores del aula regular y del aula integrada, lo que permitió comprender la matriz de opinión que estos especialistas poseen con respecto a la inclusión del alumnado con diversidad funcional en Venezuela. El objetivo del trabajo *Evaluación del desempeño del docente de aula integrada que funciona en las Escuelas básica del sector escolar n° 2 de Tinaquillo, estado Cojedes* fue evaluar el desempeño del docente de aula integrada que funciona en las Escuelas Básicas del Sector Escolar N° 2 de Tinaquillo,

estado Cojedes, con el fin de brindar alternativas que permitan optimizar la práctica educativa y la del proceso de enseñanza - aprendizaje de estos docentes.

El diseño seleccionado correspondió a un estudio de campo y se concibió una investigación descriptiva comparativa, ya que para el logro del objetivo señalado, la autora se propuso comparar las opiniones de los docentes de aula regular y las de los de aula integrada en relación a su desempeño. La muestra del estudio estuvo constituida por noventa y un (91) docentes en total de los cuales el 30% eran los docentes de aula regular de cada una de las instituciones objeto de estudio, es decir, un total de sesenta y nueve (69) sujetos. Con respecto a los docentes de las aulas integradas, se tomó el 100%, quedando constituida la muestra por veintidós (22) docentes.

Para la recolección de datos, se elaboraron dos instrumentos, los cuales estuvieron constituidos por catorce (14) ítems cada uno. Cada uno se estructuró en dos partes: una primera, integrada por los ítems 1 al 4, orientadas a obtener información sobre la condición laboral de los docentes; y la segunda parte, integrada por los ítems del 5 al 18 destinadas a la búsqueda de información sobre el desempeño de los docentes de aula integrada. La escala empleada fue de tipo Likert, conformado con las alternativas *nunca*, *casi nunca*, *casi siempre* y *siempre*. La confiabilidad fue determinada mediante el coeficiente de Alfa de Crombach. El análisis de los datos se realizó mediante la estadística descriptiva y posteriormente, se reflejaron en cuadros de distribución de frecuencias y porcentajes.

Los resultados permitieron conocer que al menos el 50% de los docentes de aula integrada y de aula regular poseen título universitario, lo que se consideró una fortaleza en para la práctica docente que cada uno desempeña dentro de la institución; principalmente porque se parte de la premisa de que están preparados para atender a una población con necesidades especiales dentro del aula. Sin embargo, uno de los hallazgos más relevantes es el hecho de que el 36,4% de los docentes de aula

integrada señalan que casi nunca planifica actividades de aprendizaje conjuntamente con el docente de aula regular y ese mismo porcentaje afirma que lo hacen siempre, lo que evidencia que no son consecuentes en la matriz de opinión, pues se parte de la premisa de que la planificación es una de las categorías o aspectos que tanto los docentes de aula regular como los de aula integrada deben trabajar individual o conjuntamente en procura de garantizar que los niños y niñas con diversidad funcional puedan desarrollar de manera autónoma ciertas actividades como parte de los contenidos programáticos.

En ese mismo sentido, fueron relevantes los hallazgos sobre el diseño y aplicación de estrategias en el desempeño de sus funciones como elaboración de recursos, organización del ambiente de aprendizaje y orientación al grupo familiar. El 35,6% y el 64,4% de los docentes de aula integrada manifestaron que casi siempre y siempre, respectivamente, aplican diversas estrategias. Sin embargo, al consultar a los docente de aula regular sobre este aspecto indicaron en un 59% y 26% que sus colegas nunca y casi nunca realizan las actividades ya mencionadas, solo un 14% expresó que casi siempre lo hacen. Esto permite afirmar que existen debilidades en el trabajo conjunto entre los profesionales de aula regular e integrada por lo que se infiere que los más necesitados, los estudiantes no logran los beneficios que debería por cuanto el trabajo en conjunto entre los especialistas no se está cumpliendo.

Estos resultados son cónsonos con las investigaciones que, a nivel nacional, se reseñaron anteriormente. Pareciera que a pesar de que existe un marco de referencia importante como lo es el Currículo Nacional Bolivariano, los docentes no logran responder a lo que este propone, pues estos se alejan del mismo al no satisfacer las necesidades de los alumnos con diversidad funcional en lo que se refiere a planificación, diseño y aplicación de estrategias y actividades que permitan que sus estudiantes sean incluidos no solo dentro del aula regular sino dentro de la sociedad a la que pertenecen. Si bien el especialista debería conocer los lineamientos y manejarse, desde una perspectiva pedagógica y didáctica mejor de lo que el docente

de aula regular pudiese hacerlo, los resultados evidencian que cada uno posee conocimientos sobre su área, pues han sido formados en instituciones de educación superior. No obstante, cabe preguntarse qué tan cerca o lejos están estas de preparar a quienes son corresponsables de la formación holístico e integral de ciudadanos que, desde su nacimiento, son susceptibles a la exclusión en cualquiera que sean los escenarios e indistintamente del tipo de diversidad que lo caracteriza.

Así lo demuestra el trabajo de ascenso presentado por Rodríguez (2006) en la Universidad Nacional Abierta para ascender a la categoría de Asociado. Este lleva por título *La integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales, desde la perspectiva del docente de aula regular*. El problema de la integración escolar fue abordado por la autora desde una triple perspectiva: legal, sociológica y pedagógica. El mismo fue concebido como un estudio fenomenológico con docentes de aula regular de los planteles adscritos al Equipo de Integración I del Distrito Escolar No 4, Zona Educativa 1, municipio Libertador del Distrito Capital.

Algunos de los objetivos planteados en la investigación fueron conocer y analizar, desde una perspectiva fenomenológica, la noción de diversidad que poseían diecinueve docentes de aula regular en Caracas. Por ser un estudio de naturaleza fenomenológica, se fundamentó en el paradigma cualitativo. Como parte de los instrumentos de recolección de datos, la autora recurrió a las entrevistas en profundidad que le permitieran develar y construir una estructura con base en la vivencia de los profesores ante la presencia de alumnos con diversidad funcional en el aula.

Las vivencias docentes constituyen un aspecto del componente personal, señala Rodríguez (2006). Pueden ser calificadas como complejas y multifactoriales, ya que involucra además de los sentimientos y emociones, pensamientos y sobre todo, experiencias, elementos que deben ser analizados exhaustivamente con la finalidad de conocer los referentes que les permiten a los docentes de un aula regular enfrentar

situaciones y llevar a cabo acciones ante la presencia de estudiantes que, por sus condiciones diversas, exigen de una atención y preparación diferente a la de sus compañeros. Se trata de acciones pedagógicas como lo es la planificación, el diseño y aplicación de materiales y estrategias y por supuesto formas de evaluación cónsonas con la condición individual de los alumnos que han sido insertados como respuesta a una normativa o principio rector de las políticas educativas del país.

Más allá de las vivencias de los docentes, el análisis develó sus percepciones y lo que se ha constituido como todo un marco de significados que ellos han construido en torno a la inclusión escolar y a la forma en que las distintas condiciones de sus alumnos afecta el proceso de enseñanza – aprendizaje dentro del aula regular. No existe ninguna duda, señala la autora, de que la integración social de las personas con necesidades especiales –ahora denominada diversidad funcional - constituye una de las metas en todos los sistemas educativos a nivel mundial; sin embargo, es necesario establecer las responsabilidades de cada uno de los integrantes del sistema educativo; especialmente de quienes desempeñan los roles protagónicos en el aula. Especialistas y fuentes han dado a conocer que el docente es ahora un facilitador; pero también debe llevar a cabo acciones que permitan que desarrolle este rol bajo criterios de excelencia a lo largo del proceso educativo.

En consecuencia, para ser un facilitador efectivo y eficaz se requiere del ejercicio de otros roles que implican la puesta en práctica de dimensiones personales, académicas y/o profesionales que ha logrado desarrollar a lo largo de su proceso de formación. Más allá de ser la persona que imparte conocimientos, debe ser un acompañante, un tutor que ejerza actividades de guiatura. Por otra parte, debe ser consciente al momento de planificar y evaluar. No podrá realizar una sola planificación ni emplear medidas rígidas para establecer el tiempo para el dictado de sus clases o distribuir los contenidos en una línea temporal como ya era costumbre. Deberá, igualmente, diseñar y aplicar estrategias, recursos y actividades de acuerdo con los estilos de aprendizaje de sus alumnos y con las limitaciones que cada uno

posee. La evaluación será un mecanismo que varíe en términos de tipología, tiempo y criterios (Rodríguez, 2006).

A partir de estos supuestos, la autora logró una aproximación fenomenológica al marco de referencia interno que poseen los docentes del aula regular frente a sus vivencias y percepciones de la integración escolar. Las siguientes categorías fueron identificadas como resultado de las reducciones fenomenológicas: a) diversidad, b) integración, c) características del docente integrador, d) aspectos que favorecen la integración, e) efectos de la integración tanto en los alumnos como en los docentes, f) actitudes del docente y g) el proceso que vive el docente en el aula ante la inclusión de alumnos con diversidad funcional en respuesta a la transformación del Aula Integrada, a la Escuela Inclusiva.

Al ser la integración una responsabilidad social, todo conocimiento que se produzca en torno a este tema, el cual se ha convertido en una situación problemática para estudiantes, formadores, investigadores e incluso para organizaciones a nivel mundial no deja de ser un aporte en este trabajo. Las percepciones y actitudes de los docentes predeterminan su forma de actuar y de reaccionar frente a sus alumnos y a los entes rectores. Por lo tanto, la investigación realizada por Rodríguez (2006) sirve de sustento al estudio sobre cuáles son las percepciones de doce docentes integrales de instituciones educativas venezolanas ante la inclusión de los niños y niñas con diversidad funcional respondiendo al cuerpo axiológico que sustenta al Currículo Bolivariano. Aun cuando se ha planteado como un estudio de naturaleza cuantitativa, las categorías identificadas por Rodríguez sirve de marco de referencia, ya que permitieron conocer sus significados en contextos similares, que a juicio de los docentes constituyen formas de comprender una realidad que nos atañe a los responsables y corresponsables de la formación integral del ciudadano venezolano.

En el marco de los estudios a nivel local, destaca la investigación llevada a cabo por Rojas (2008) en la Universidad de Carabobo (UC) que lleva por título *Diseño de*

*un modelo de Escuela Integradora dirigido a garantizar una educación de calidad para todos los alumnos con necesidades educativas, de las escuelas básicas del Municipio San Carlos del Estado Cojedes.* Este proyecto parte del supuesto que al docente le corresponde un papel activo en la gestión del cambio que conlleva el proceso de transformación de una escuela homogeneizadora y competitiva a una escuela integradora. En consecuencia, uno de los objetivos fue evaluar la participación de los docentes en un programa de actualización y desarrollo profesional, el cual a través de un proceso de adquisición, revisión y renovación de conocimientos, de actitudes y habilidades optimice el nivel de desempeño profesional del personal responsable del proceso de integración escolar de los alumnos con diversidad funcional al aula regular.

En este sentido, la importancia que adquiere el docente integral dentro del aula condujo a la investigación en el desarrollo de ideas en cuanto al rol del docente integral, y las actuales políticas de inclusión escolar ineludibles a cualquier venezolano sujeto de derechos. Su preparación y dedicación debe obedecer a principios constitucionales ampliamente consagrados y resguardados en los diferentes instrumentos legales. Por otra parte, la loable labor docente debe tolerar la transformación, en la medida en que abandone el papel de sujeto pasivo (oyente) de las innovaciones propuestas por el ejecutivo nacional y se convierta en sujeto activo participativo con aportaciones de calidad, producto de sus interés por enseñar significativamente en, por y para el favorecer consecuentemente la inclusión social de los niños y niñas con diversidad funcional.

Es en este marco de referentes que la autora se propuso conocer cómo perciben los docentes de la U.E. “María Virgen Misionera”, institución ubicada en Tacarigua, estado Carabobo en Venezuela la incorporación de los niños y niñas con diversidad funcional al aula regular. En consecuencia, los aportes que cada uno de los trabajos reseñados ofrece para la investigación constituyeron un punto de partida de gran valor por cuanto ha permitido conocer cuál es la realidad de algunos países de América

Latina como México y Costa Rica y de algunos de los estados del país en torno a una problemática que nos atañe como individuos, pero principalmente como formadores en respuesta al cuerpo axiológico que sustenta al Currículo Nacional Bolivariano..

Seguidamente, se presenta la fundamentación teórica que ha permitido la comprensión de la situación problemática así como de la forma en que los actores conciben el proceso de inclusión de los niños y niñas con diversidad funcional en los distintos escenarios educativos.

### **Fundamentación Teórica**

Para abordar la problemática de la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional en el aula regular en respuesta al cuerpo axiológico que sustenta al Currículo Nacional Bolivariano. Es imprescindible sustentar el estudio no solo en teorías, sino que es necesario definir cada una de las categorías que, a juicio de teóricos y de documentos de carácter legal y educativo, sirvan de basamento para articular cada una de las variables que fueron seleccionadas para desarrollar la presente investigación. El orden obedece a la interrelación que la autora ha considerado existe entre ellas en el marco de la inclusión escolar en Venezuela.

### **Teorías en las que se Fundamenta la Investigación**

La investigación se fundamenta en dos paradigmas: el paradigma humanista de Carl Rogers (1978) y el paradigma Socio Histórico Cultural de Lev Vygotsky (1979). Para Carl Rogers (1978), el paradigma humanista busca centrar la reflexión filosófica desde el hombre. Esta postura exige que sea necesario definir lo que es el hombre y en la premisa de que si existen diferentes tipos de hombres, habrá “tipos de humanismos”, los cuales subrayan algún aspecto especial de la persona como el elemento esencial que define la condición de humanidad y de personalidad en el hombre.

En este sentido, Carl Rogers (1978) plantea que la personalidad está centrada en el yo, en la que se ve al hombre como un ser racional, con el mejor conocimiento posible de sí mismo y de sus reacciones, proponiendo además el autoconocimiento como base de la personalidad y a cada individuo como ser individual y único. Desde esta perspectiva, el autor ve al individuo como esencialmente activo, capaz de manejar su vida y promover su propio desarrollo, enfatizando la unidad del individuo (docente integral) y el desarrollo integral del mismo, partiendo sobre la creencia de que básicamente la naturaleza humana, el yo real es positivo y de presentarse una característica negativa, es evidentemente el resultado de una noción del yo irreal que trae como una de sus primeras consecuencias la incongruencia de la personalidad.

Al respecto, Morin (1997) expresa lo siguiente:

La idea de una definición biocultural del hombre es fundamental y rica en consecuencias. El proceso biocultural es un proceso recommenzado sin cesar que, a cada instante se rehace para todo individuo y para toda sociedad. Definiré, pues, así, el nudo gordiano de la nueva antropología: el ser humano es totalmente humano porque es al mismo tiempo plena y totalmente viviente, y plena y totalmente cultural (p.14).

Se plantea, entonces, una concepción antropológica, que parte del hecho de que el individuo como hombre no sólo existe en el mundo, como si fuese una isla solitaria, sino que se relaciona con el mundo y de manera especial con los otros hombres. En este caso, el concepto no solo se ajusta a los niños y niñas con diversidad funcional, sino a los actores sociales, corresponsables de la formación integral de estos. En primer lugar, está la familia y en segundo, la comunidad escolar en la que el docente juega un rol protagónico.

Moreno (2004) resalta la importancia de la familia desde y durante el crecimiento en la formación del ser humano concebido en relación con los demás. Expresa “tuve que entender desde entonces que si quería conocer comprensivamente

la vida de mi comunidad popular, tendría que penetrar profundamente en la constitución de la familia (p.13).

Con respecto al docente, en el Currículo Nacional Bolivariano de la República Bolivariana de Venezuela, el maestro y la maestra son actores sociales éticos, reflexivos, creativos y participativos, con un alto nivel del sentido de la convivencia y valores sociales, que permiten ser conscientes de su rol potenciador de los aprendizajes. En consecuencia, se trata de sujetos que en el currículo son, en principio, humanistas.

Tanto el sujeto en la figura del estudiante como el docente integral como ser humano se desarrollan en la interacción, a través de la intercomunicación personal. En efecto, para Rogers (Ob. cit.), “el yo real de la persona sólo es tal en la medida en que se trasciende a sí mismo en la intersubjetividad” (p.121). Por lo tanto, la presencia dialogal del tú al yo es esencial en el proceso de ser persona, desde la misma concepción biológica hasta el fin de la existencia y en la relación intersubjetiva, desarrollan sus aprendizajes. De este modo, el hombre se descubre a sí mismo, como un ser inconforme, que necesita por esencia salir de sí, conocer, proyectarse y trascenderse a sí mismo constantemente; pero siempre en relación con los demás.

La relación estudiante – docente se presenta, en el humanismo, como el primer tipo de relación intersubjetiva de carácter constructivo en donde se establece un acercamiento sincero entre dos o más personas que están dispuestas a compartir ideas, ideales, criterios y formas de vida. Evidentemente, en este tipo de relación los dos se reconocen en el hecho educativo en una relación positiva de crecimiento personal.

Un segundo paradigma es el Socio Histórico Cultural de Lev Vygotsky (1979). Desde este enfoque, se plantea la importancia de la interacción social para la construcción de las funciones superiores, entre las cuales el aprendizaje es considerado fundamental para el desarrollo del niño y la niña con diversidad funcional en su entorno cultural. Este proceso de interacción implica construir las experiencias culturales indispensables para el desarrollo integral del individuo, potenciándose de esta forma las relaciones con el entorno, el cual es un aspecto fundamental para su participación activa en la sociedad a través de la familia, la escuela y la comunidad.

En el marco de esta teoría, Vygotski (1979) ha resaltado que las funciones psíquicas superiores aparecen primero fuera del individuo y en la cultura; es decir, en los conocimientos acumulados en la sociedad en la que nace y es durante el desarrollo cuando ocurre una comprensión más profunda de su condición social. Esto ayuda a entender cómo en el transcurso de la relación del niño y la niña con la realidad, lo objetivo social se convierte en subjetivo o en individual. En este sentido, el estudiante con diversidad funcional adquiere en sus relaciones con los padres, representantes y en especial con el docente de aula la organización de su propio aprendizaje.

En este orden, es evidente la importancia de la relación interpersonal en la construcción y formación de las funciones psicológicas. En efecto, señala Vygotski (1979), que...“la acción del adulto como instrumento de mediación (social), para la acción de un sujeto sobre el entorno, juega un papel sumamente decisivo” (p.133). Visto de este modo, el aprendizaje para Vygotski es la responsabilidad social delegada a la escuela y al docente integral dentro del aula regular por el desarrollo de los educandos, el reconocimiento del carácter social y cultural del aprendizaje escolar y por lo tanto la revalorización de la familia y de la comunidad, es una actividad de producción y reproducción del conocimiento mediante la cual el niño y la niña con diversidad funcional actúa bajo condiciones de orientación e interacción social. Este

concepto pone en el centro de atención al estudiante y la interacción con otros sujetos (padres, docentes integrales y compañeros de clase).

De igual manera, el autor asigna una importancia fundamental a las relaciones existentes entre el desarrollo y el aprendizaje. Para él, lo que los estudiantes con diversidad funcional pueden hacer con la ayuda de otros puede ser en cierto sentido más indicativo que lo que pueden hacer por sí solos. Por lo tanto, para el diagnóstico que el docente debe hacer de las competencias de los alumnos para determinar sus necesidades educativas y diseñar las estrategias de enseñanza y adaptaciones curriculares, es fundamental no limitarse a la determinación de los niveles de desarrollo reales, sus capacidades reales, sino que debe conocerse también sus posibilidades y potencialidades para aprender con la ayuda de los demás. La distancia entre el nivel de desarrollo real y el potencial, la identifica Vygotski como Zona de Desarrollo Próxima y la define como:

...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad para resolver 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.284).

Desde esta perspectiva, lo que hoy se realiza con ayuda, mañana lo podrá hacer solo; es decir, lo que está en un primer momento en la Zona de Desarrollo Próxima (ZDP), consecuentemente será Zona de Desarrollo Real (ZDR). En consecuencia, la propuesta del autor es que existen dos niveles de desarrollo en los niños y niñas con diversidad funcional. Por una parte, un desarrollo potencial, que indica lo que el alumno y la alumna con diversidad funcional puede hacer en la medida de sus potencialidades y capacidades con la ayuda de los demás (mediadores) y por otra, el desarrollo real, que muestra lo que los estudiantes han alcanzado dentro del aula en concordancia con sus necesidades educativas.

Es evidente que estas teorías dan la pauta para considerar que el docente integral en su descubrimiento del yo, del valor personal, de la propia estimativa, será quién oriente el quehacer educativo en la inclusión de los niños y niñas con diversidad funcional al aula regular y de este modo responder al cuerpo axiológico que sustenta al CNB. En consecuencia, no se puede estimar a los demás si no tiene suficiente amor por sí mismo y más aún cuando se trata del campo educativo, por lo cual para poder adentrarse en el conocimiento propio y de los demás es preciso tener un concepto claro del ámbito humanista pues se requiere del dominio claro de temas como la inclusión, y los valores que sustentan el CNB expuestos en el preámbulo de nuestra Carta Magna y en los lineamientos estratégicos del Plan de la Patria.( 2007-2013)

Tal como planteo Mendoza (2008), la propuesta del Sistema de Educativo Bolivariano de Venezuela es un proyecto que dicta las bases históricas, pedagógicas, filosóficas, sociales, culturales, psicológicas, políticas, metodológicas, científicas y fundamentalmente humanistas a partir de las cuales se ha venido implementando la formación de los niños y niñas con diversidad funcional en el contexto de la investigación que se desarrolla. De allí la importancia del humanismo en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Por otra parte, desde la perspectiva Vigotskiana la inclusión de los niños y niñas con diversidad funcional es una integración de los supuestos siguientes: que la inclusión depende del desarrollo humanista de los docentes integrales en el proceso educativo inclusivo, más el efecto de su ambiente. Su énfasis fundamental está determinado por la interacción que se genera entre ambos supuestos. También, propone que se debe considerar la Zona de Desarrollo Próxima como un rasgo esencial del aprendizaje inclusivo, debido a que éste despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de funcionar solo cuando el niño y la niña con diversidad funcional está en integración con las personas de entorno o en cooperación con otros,

es decir que, aprenderá y se proyectará hasta el máximo de sus potencialidades con la ayuda de un mediador (docente integral-compañero).

Por ello, el efecto que estas concepciones tienen para la teoría y la práctica pedagógica en contextos educativos en los cuales se atiende la diversidad, y la heterogeneidad, es trascendental para la inclusión escolar. A partir de la afirmación de que el buen aprendizaje es solo aquel que preceda al desarrollo, las instituciones escolares y la pedagogía deben esforzarse en ayudar a los estudiantes con diversidad funcional a expresar lo que por sí solos no pueden hacer, lo cual involucra inexorablemente a las dimensiones curriculares, organizacionales y profesionales.

Estos planteamientos dejan claras evidencias de la importancia de los docentes integrales ante la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional al aula regular, por ser éste el encargado de estimular y dirigir a todos los educandos sin distinción alguna, en la exploración y desarrollo de sus potencialidades para lo cual debe poseer un claro conocimiento de las metodologías que favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además de tener presente que el mejor ejemplo es su afán diario, donde convergen los conocimientos, sentimientos y conductas que le permitirán al docente integral ajustarse a las necesidades reales de los educandos para estar en reciprocidad con lo propuesto por el Currículo Nacional Bolivariano.

### **La Diversidad Funcional en el Marco de la Educación Inclusiva**

La sociedad contemporánea se ve ampliamente influenciada por las constantes reformas educativas. Si se observan los cambios que se evidencian en el entorno social, cultural, económico y educativo, se encuentran involucrados cambios generados por los programas de inclusión escolar a nivel mundial. Al respecto, Machesi, Coll y Palacios (2000) afirman que para lograr una inclusión escolar total “es necesario modificar toda la sociedad en general” (p.5). Sin embargo y dado que no es posible abordar todos los actores que conviven dentro de una sociedad en un

trabajo de investigación, se ha optado por conocer cómo perciben los docentes en una institución venezolana la incorporación de los niños con diversidad funcional al aula regular dentro de lo que ha sido la política educativa para la atención integral de las personas con discapacidad o diversidad funcional.

La diversidad funcional está garantizada mediante los principios de Democratización y Modernización como respuesta a los objetivos esenciales de Revolución Educativa que están contemplados en documentos legales que sustentan la educación. Básicamente, se hace referencia a la Constitución Nacional, la Ley Orgánica de Educación, sus Reglamentos y la Ley para las Personas con Discapacidad, término que ha sido cambiado por el constructo de diversidad funcional.

Para comprender lo que ésta significa, es preciso remitir al lector al contexto en el que la misma se enmarca en este estudio y diferenciar la inclusión de la integración. Por integración, se entiende la participación del individuo en la vida familiar y comunitaria, en el trabajo y fundamentalmente en la escuela en igualdad de condiciones. El proceso de la integración social va más allá de la simple aceptación de la persona en un ambiente natural. El mismo debe ser entendido como un hecho de tipo social que promueve la participación activa de la persona en un medio y el establecimiento de vínculos entre las personas que lo conforman.

Por lo contrario, en la inclusión el individuo es ante todo un sujeto, quien de manera particular y en concordancia con sus capacidades y limitaciones debe ser integrado de tal forma que deje de ser visto como un problema. Para que ello ocurra, es necesario considerar los escenarios donde se forman como seres autónomos y el contexto escolar se convierte en el más importante, tal como está previsto en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, en este caso, de manera que quienes conviven con él o ella deberá satisfacer sus necesidades en primera instancia, sean estas personales, físicas, intelectuales, sociales e incluso, económicas.

Independientemente de cuáles sean prioritarias para cada sujeto con diversidad funcional, hay elementos que deben asegurarse dentro de los escenarios escolares de forma tal que estos sean ambientes ricos y estimulantes que estimule sus potencialidades. La formación escolar debe garantizar que desde niños y niñas e independientemente del tipo de diversidad, estos sean autónomos e independientes para así facilitar su incorporación a la sociedad como sujetos con sentimientos de pertenencia al grupo que pertenece o pertenecerá en el futuro dadas sus potencialidades y estatus en el mundo familiar y laboral.

Al lograrse esto, se genera, sin duda aceptación y confianza por parte de las personas que le rodean. Para que esto ocurra, el proceso de enseñanza debe adaptarse a sus necesidades y a su ritmo personal de aprendizaje. A su vez, esta debe ser flexible en aspectos como horarios, actividades, recursos, materiales o trabajos en equipo. El acceso a recursos educativos adicionales debe ser provisto por las instituciones o a través de mecanismos de distinta naturaleza y procedencia, pero, básicamente es el docente, quien debe poner en práctica lo aprendido a lo largo de su proceso de formación y desempeño para no solo planificar y evaluar las distintas metodologías que, al igual que ocurre con los estilos de aprendizaje de sus estudiantes del aula regular al que está familiarizado, deberá aplicar para facilitar los contenidos y aprendizajes de quienes actualmente son el quinto motor de la revolución educativa que se ha venido gestando en América Latina y Venezuela no es la excepción.

En este marco contextual, la inclusión escolar es definida como ese conjunto de:

...políticas, programas, servicios sociales y comunitarios que se organizan, planifican, operacionalizan o adaptan para garantizar, el ajuste progresivo y dinámico al sistema educativo venezolano regular de los niños y niñas con necesidades educativas especiales al aula regular potencializando su autorrealización. (Machesi, Coll y Palacios, 2000:5)

De allí que los progresos en los procesos educativos avanzan rápidamente y ante esto, la educación deberá proveer a los niños y niñas con diversidad funcional o necesidades educativas especiales, como se describe en la cita, los elementos cognitivos, afectivos y actitudinales en la medida o bien hasta el máximo de sus potencialidades necesarios para convivir y adaptarse a esta sociedad cambiante.

En este sentido, Mayor (1988) señala que los niveles de integración escolar se realizará “adecuándose a todas las variantes posibles que presenten las personas, sin perder de vista el abordaje específico” (p.78). Es decir que desde el área de Educación Integral, se debe mantener al niño y a la niña en actividades de aula, partiendo de sus posibilidades reales y dándole la oportunidad de compartir y participar plenamente en el contexto de la educación común. De esta manera, la experiencia educativa deberá ser lo menos restrictiva posible.

Según el autor, todo proceso de integración escolar deberá: a) ser flexible, es decir que se tendrá en cuenta cada patología para implementar estrategias adecuadas a la programación de cada institución, b) estar ajustada a la evolución de cada alumno y para ello es necesario concientizar a la comunidad educativa de la importancia de respetar los tiempos de cada sujeto de cara a la diversidad y heterogeneidad para aprender; c) ser progresiva, lo que significa adaptarse a las variables de los niños. Debe tenerse siempre presente que la diversidad en la población escolar responde a un carácter individual y/o social; de capacidad, intereses, ritmos de aprendizaje, entre otros. Esta, señala Mayor (1988), es lo más genuinamente natural al ser humano y la escuela debe responder a ello con propuestas acordes a las particularidades de los alumnos.

Por su parte, Arnaiz y Ortiz (1999) comparten la definición sobre la inclusión escolar aprobada por la Asociación Americana de Trastornos del Aprendizaje. Para ésta, el proceso es entendido como “una política/práctica en la cual todos los estudiantes con deficiencias, independientemente de la naturaleza o gravedad de las

mismas, reciben la educación total dentro de una clase regular en el colegio que les corresponde” (p.71). Visto de este modo, la inclusión supone la integración total como se ha mencionado anteriormente. En consecuencia, no se trata de un conjunto de acciones y más allá que un cuerpo de creencias, es entendida como una actitud o más bien como una respuesta ante las necesidades que trae consigo la educación en un momento histórico revolucionario que intenta incorporar el término inclusión como una forma de vida, o forma de vivir juntos, basada en la creencia de que cada individuo es valorado.

Fundamentándose en esta idea, Arnaiz y Ortiz (1999) argumentan que las diferencias entre integración e inclusión escolar dependen de la razón que lleva a los docentes integrales a tomar decisiones sobre la situación del alumno en un contexto educativo u otro. En el caso de la integración, se trata de la competencia académica y social; mientras que en la inclusión, todos los estudiantes tienen derecho a estar en aulas regulares sin que dependa de las características de los mismos como se ha señalado previamente.

Esto implica que también hay que considerar la edad, el tipo de diversidad y el tiempo que deberá permanecer dentro del aula con o sin el apoyo de un especialista aunque, lógicamente, el deber ser es que reciba una asesoría y acompañamiento, cosa que en la realidad no está sucediendo y es el docente, quien debe asumir el compromiso de apoyar al niño y la niña en todo momento que cumpla su jornada. El estudiante con diversidad funcional, en el concepto del aula regular, se aprecia como un privilegio cuando realmente es un derecho contemplado en los principios que rigen la inclusión escolar.

Los autores citados coinciden en señalar que existen tres principios fundamentales que debe conocer y tener en consideración el docente integral ante la inclusión escolar de niños y niñas con diversidad funcional al aula regular:

- Prevención y Atención Integral Temprana: Responde a una conceptualización de la prevención con orientación educativa que considera las condiciones bio-psico-sociales del niño y la niña con diversidad funcional, la familia y la comunidad a través de la coordinación de planes y programas intersectoriales que garanticen la continuidad de la Atención Integral de esta población.
- Educación y Trabajo: Eje transversal y longitudinal en la atención educativa integral inclusiva de los niños y niñas con diversidad funcional al aula regular que plantea el valor social del trabajo, la orientación, exploración vocacional y garantiza el acceso a la educación y el trabajo como derecho social de todo ciudadano.
- Inclusión Social: Principio, proceso y finalidad de la educación especial y como derecho social de las personas con diversidad funcional para acceder a la educación, cultura, recreación, trabajo y otros ámbitos en igualdad de condiciones y oportunidades.

Al igual que en las definiciones anteriores, existen una serie de elementos o rasgos comunes, a través de los cuales se puede caracterizar lo que ha sido y es la puesta en práctica de la integración escolar a pesar de la diversidad de enfoques que responden a la variedad de contextos sociales, políticos, económicos y educativos. Un concepto que es importante introducir es la Escuela de Vida como “la filosofía que propone y defiende una nueva mentalidad a la hora de desarrollar cualquier iniciativa (educación en sus distintos niveles, formación, empleo, etc.)” (Illán, Otón y Marín (2010, p.8). Este nuevo paradigma ha sido pensado para las personas con discapacidad intelectual, bajo el principio de que este colectivo tiene la capacidad para poder tomar decisiones y llegar a controlar su propia vida.

La Escuela de Vida, como término y conjunto de postulados a desarrollar convoca, a juicio de los tres investigadores,

...ala progresiva implantación de un nuevo modelo de prestación de servicios capaz de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje de las personas con discapacidad intelectual, a lo largo de su vida y en todos los aspectos que la conforman. Todo ello, desde una nueva mentalidad que propone una nueva cultura que se opone radicalmente a los esquemas de pensamiento y acción a los que estamos acostumbrados, fruto de décadas marcadas por una mentalidad que ha perpetuado al colectivo de personas con discapacidad en un territorio que les ha despojado de su identidad y, consecuentemente, se han visto privados de la capacidad para poder elegir y controlar su propia vida. (p.8)

Otro aspecto, no menos fundamental, es el traslado del foco de atención del alumno con alguna necesidad hacia la escuela en las actuaciones, condiciones y servicios que la escuela debía ser capaz de ofrecer a todos por igual. Sin embargo, con el transcurrir del tiempo y de una forma progresiva y sistemática, se ha ido construyendo una estructura conceptual con la inclusión escolar, la cual sustenta su implantación y que se constituyen en principios o ejes fundamentales.

El reconocimiento de un continuo de diferencias individuales, según Illan (1999), comprende

el hecho de reconocer que todos los estudiantes difieren a lo largo de un continuo de características físicas, intelectuales, emocionales y socio-culturales, conduce, necesariamente, al abandono del < modelo deficitario > que ha orientado la comprensión de las diferencias individuales. (p 18)

Actualmente, se reconoce la existencia de diferencias individuales no sólo entre los niños y niñas considerados normales sino que existe variabilidad también entre los niños y niñas con necesidades aun dentro de una misma categoría, situación que ha representado un logro para de este modo enriquecer y transformar el sistema educativo venezolano.

Un tercer aspecto de interés es el cambio en la terminología. Con el proceso de inclusión escolar, el uso de conceptos ajustados a los cambios transcendentales que se han dado en la educación se ajusta más a las diferentes acciones que se vienen ejecutando en contextos integradores como parte de la diversidad funcional. La escuela adquiere un carácter más responsable en el proceso educativo de estos niños y niñas.

Otro principio es el cuestionamiento respecto a la noción de *homogeneidad como hipótesis pedagógica*. En la inclusión y la diversidad funcional, los docentes integrales están cada vez más conscientes de que dentro del aula existe una diversidad de alumnos, con diferentes estilos de aprendizaje, diferentes aptitudes y actitudes, con experiencias diferentes y provenientes de contextos socioeconómicos y culturales diversos.

Todos estos cambios conceptuales, terminológicos, de acción educativa, reclaman y precisan un nuevo profesional de la enseñanza. Si todo proceso de cambio lleva consigo un proceso previo o simultáneo de preparación y/o capacitación, es urgente la investigación en torno a las formas en que este actor ejecuta las políticas educativas dentro del aula y cómo ellas inciden en su forma de planificar, de diseñar materiales y adaptar los recursos, de implementar actividades y estrategias que permitan al sujeto con diversidad funcional el logro de sus metas más allá de la satisfacción de necesidades pedagógicas meramente.

Según León (1999), una de las condiciones fundamentales para lograr la efectividad de la inclusión escolar es “proporcionarle al docente una formación en servicio relacionada con la inclusión escolar”(p.263). En consecuencia, se han llevado a cabo investigaciones que van desde el diagnóstico hasta la descripción de los roles y acciones que lleva a cabo el docente para adaptarse a esta nueva realidad.

La educación inclusiva sólo se lleva a cabo si se introducen en el aula estrategias y prácticas diferentes de las utilizadas tradicionalmente, señala Sancho (2005). Para que esto ocurra es fundamental el conocimiento y las competencias de los docentes, quienes fungen como especialistas de diversas áreas de conocimiento; entre ellas, la comprensión de lo que significa la diversidad funcional, la inclusión escolar de forma que pueda, en el marco del Currículo Nacional Bolivariano, en este caso, crear contextos de aprendizaje que satisfagan las necesidades y el potencial del alumnado. Un aula inclusiva, señala el autor, es un verdadero reto para los profesores, quienes, con el apoyo de las instituciones y del Estado, deberá crear entornos de aprendizaje que fomenten la creatividad, el potencial individual, las interacciones sociales, el trabajo cooperativo, la experimentación y la innovación.

El desarrollo de un aula regular inclusiva se inserta en un modelo de educación centrada en el alumno y en sus necesidades. Es el espacio donde se le dotará de servicios en función de las necesidades educativas especiales de cada niño y niña con la finalidad de garantizar su desarrollo y formación. Por lo tanto, para alcanzar una inclusión total es necesario modificar el aula regular, algo que no siempre se logra totalmente.

Para León Guerrero (1999), es necesario transformar el aula regular de integración en un aula regular de inclusión debido a que el término de “aula inclusiva” es el último eslabón de un continuo que va desde la superación del enfoque basado en los déficits a la cultura de la integración a la escuela para todos. No obstante, existen ocho componentes necesarios para conseguir un aula regular inclusiva, las cuales constituyen cambios en el contexto de la educación general.

Wood (2009:19) propone que todos los componentes de un aula inclusiva se desarrollen en tres etapas que van desde la etapa inicial a una etapa de compromiso para finalizar en una etapa colaborativa. Los atributos de cada componente de la etapa

colaborativa -que es la más importante- son los siguientes: 1) la comunicación interpersonal, 2) la organización física, ya que el profesorado y los profesionales de la educación comparten el espacio y el material; 3) la familiaridad con el currículum que es el fin deseado porque constituye el marco de referencia de todas las acciones a realizarse dentro del aula; 4) análisis y modificaciones o adaptaciones del currículum y es que el mismo no constituye una camisa de fuerza en lo que a estrategias, recursos y actividades se refiere; 5) la planificación didáctica que empieza, continúa y termina dentro y fuera del aula; 6) la presentación didáctica de las instrucciones y estructuración de las actividades de aprendizaje, 7) la gestión del aula de forma que se implementen normas y rutinas de la clase para el buen desarrollo de la misma y 8) la evaluación que considere la diversidad de cada uno de los protagonistas en el proceso de aprendizaje.

Un elemento adicional es el trabajo cooperativo entre los profesionales, ya que tanto el facilitador como el especialista que apoya al alumnado deben ser coparticipes de la planificación y de las estrategias que en conjunto consideren sean las mejores para afrontar la diversidad sin dejar de lado la flexibilidad. El niño y la niña con diversidad funcional en cuanto a su forma de aprender, apuesta por un proceso de aprendizaje junto con otros compañeros, cobrando gran fuerza las estrategias de enseñanza cooperativas y de auto instrucción. Desde esta perspectiva, se reconocen bajo los términos de diversidad funcional cada niño y niña con compromiso visual, auditivo, intelectual, emocional, autista, físico-motor y sordoceguera que acude a la escuela con un conocimiento diferente determinado o influenciado por sus propias estructuras mentales, experiencias, entorno cultural, etc.

En este orden, la axiología propuesta por el Currículo Bolivariano, ha sido el tema de cambio y transformación a lo largo del discurso del Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007) en la que se descubre un conjunto de términos, expresiones y temas en torno de los cuales gira la idea de transformación y cambio. Tema recurrente en el cual se hace hincapié, y que domina con cierta

vehemencia la discusión teórica del modelo curricular. Cambiar y transformar han sido los últimos fines del Sistema Educativo Bolivariano. Se plantea en términos de desarrollo, el de fomentar un pensamiento crítico, autocrítico y reflexivo.

Visto de este modo, la idea de cambio y transformación que se propone alcanzar a través de la educación, aparece el concepto de lo nuevo o lo viejo apoyado en un discurso de contrastación dicotómica: lo nuevo o lo viejo. No se acepta la idea de continuidad, sino de ruptura. Lo nuevo se centra en la construcción, formación, configuración, superación, trascendencia, transición, creación, revolución y destrucción. Se plantea entonces que el viejo modelo educativo debe desaparecer, se sustenta en la escala de valores capitalista, el individualismo, el consumismo y la concepción del hombre como mercancía, y en el colonialismo eurocéntrico (MPPE, 2007, p. 8).

Se trata de superar “las estructuras cognitivas conceptuales del viejo modelo educativo que formó ciudadanos acríticos, sin visión de país, sin interés por el quehacer político y sin conocimiento de sus implicaciones en el desarrollo económico y social del país. Para trascender el tipo de aprendizaje informativo y el esquema viejo repetitivo y transmisor, la educación, estaría fundada en los decretos y discursos de Simón Bolívar, en la doctrina y ensayos de Simón Rodríguez, y en las proclamas y discursos de Ezequiel Zamora, y en los aportes teóricos educativos de Prieto Figueroa y algunas opiniones de Belén Sanjuán.

En efecto, pareciera que de lo que se trata es volver al planteamiento educativo robinsoniano (Simón Rodríguez), según el cual, “el modo de pensar es libre... pensamiento de lo original y la invención”. (MPPE 2007, p. 23). Se vuelve a la intención romántica de la formación del hombre nuevo: nuevo ser social, nuevos republicanos y republicanos, construir la nueva ciudadanía, la nueva sociedad y la nueva república, con base en un nuevo modelo de desarrollo social, político, cultural, y económico.

Se propone entonces un nuevo modelo de vida, una nueva concepción de la educación, el currículo, y nuevas formas de aprendizaje y de trabajo. El nuevo ser social es humanista, conocedor y comprometido con su entorno sociocultural. Es el nuevo republicano y republicana. “Un ser que considera las diferentes expresiones de la diversidad cultural, manifestadas en la interculturalidad y pluriculturalidad propias de la sociedad venezolana”. (ob. cit., p. 36).

El nuevo ser social se formará bajo la fórmula robinsoniano: “el modo de pensar es libre: pensamiento de lo original y la invención”. Se caracteriza por tener pensamiento crítico, reflexivo, es participativo y de cultura política con conciencia y compromiso social. Igualmente, debe ser capaz de aprender a conocer y apropiarse independientemente de los avances de las ciencias, la técnica y la tecnología (ob. cit., p. 12), y vivir con una visión completa y compleja del mundo, (MPPE, p.22).

Así pues, la necesidad de fomentar axiologías pedagógicas a través de la educación es algo que se viene tratando de hacer desde hace años “La declaración final de la VIII cumbre de ministros de Educación de la Organización de Estados iberoamericanos celebrada en Mérida septiembre de 1997, estableció como compromiso de todos los ministro de educación de los países iberoamericanos, la tarea de promover una mejor educación en valores éticos que consoliden la democracia.” Ramos (2002)

En Venezuela el Ministerio del Poder Popular para la Educación quiere reforzar los valores como ejes transversales que estén presentes en todas las asignaturas, se han retomado prácticas que en otros momentos han dado sus frutos positivos, la tarea de educar en valores no es solo de la escuela sino que es una misión compartida entre todos los que formamos parte de la sociedad, pero en muchos casos lo que no se le enseñe en la escuela de valores no lo va a recibir de ningún otro espacio, por eso no se puede confiar que otros lo hagan. Uno de los valores esenciales que tenemos que recuperar en nuestra sociedad hoy es el valor y

los respetos a la vida, nuestros niños, y niñas adolescentes no valoran la vida ni la de ellos ni la de los demás, han nacido y están creciendo en una cultura de la muerte según Ramos (ob. Cit).

Para que los jóvenes valoren y respeten la vida se tiene que proporcionar herramientas que les permitan diferenciar entre lo bueno y lo malo, que les permita tomar decisiones y posturas frente a tantas ofertas destructivas que les hace la sociedad, necesitan conocer que existe otro modo de vivir diferente, donde la vida es un tesoro que debe ser cuidado, valorado, respetado y llevado con dignidad. Los valores se tienen que trabajar desde que los niños y niñas están en los primeros grados de la etapa inicial, si se quiere que sea una forma de vivir tienen que ser trabajados constantemente y en todos los grados. Para que esto sea posible hay que velar por la formación del maestro.

Se presenta entonces una educación que aproveche, la riqueza de las diferencias, que estudie las necesidades reales que existen y no se encasille en un solo modelo educativo que responda a un grupo limitado de personas, en nuestro país tenemos mucha variedad por las características diferentes de cada zona geográfica. No puede ser igual la educación que se le ofrece a un grupo indígena del Zulia que la que se le ofrece a un grupo de campesinos de Lara, esta debe estar contextualizada con las realidades individuales y colectivas del entorno sociocultural en cuestión.

Si en Venezuela se preparara a los responsables garantes de hacer cumplir y velar por una mejor educación, al capacitar en por y para una vida en sociedad para poner a producir sus cualidades, sus capacidades y aprovechar la riqueza de las diferentes zonas dándoles herramientas para explotar lo propio de cada lugar, cada quien se quedaría en su lugar de origen con una vida digna y aprovechando los recursos naturales que tiene el lugar en el que vive, eso le daría un sentido de

pertenencia, más arraigado y garantizaría la estabilidad de las personas en cualquier parte del país.

El desarrollo del cuerpo axiológico plantea que la educación debe partir del reconocimiento de los valores de ciudadanía, ecológicos, patrios, culturales, de salud integral, de soberanía, lo cual garantiza la participación protagónica de todos y todas en igualdad de condiciones; por lo cual, cada niño y niña con compromiso visual, auditivo, intelectual, emocional, autista, físico-motor y sordoceguera, vive, aprende y se desarrolla integralmente en relación a otras personas de acuerdo a sus potencialidades.

Al respecto la LOE (2009), establece en el artículo 3: “Como valores de la educación: la democracia participativa y protagónica, la responsabilidad, la igualdad, independencia, libertad, emancipación, deberes de la soberanía, la justicia, paz, equidad, inclusión. Equidad de género, identidad nacional, lealtad a la patria e integración Latinoamericana y Caribeña, solidaridad, cooperación, tolerancia, bien común, el trabajo liberador, el respeto a la diversidad...”

Esta categoría de análisis, consustanciada y comprometida con una profunda visión humanista de la sociedad, implica materializar acciones en lo sociopolítico guiadas en las direccionalidades delineadas por el Plan Estratégico Simón Bolívar (2007-2013), con lo cual todas las políticas públicas que desde lo educativo apuntan al empoderamiento del ser humano como sujeto histórico concreto, sea capaz de comprender y transformar la realidad, coherentemente con una práctica ciudadana emancipadora, soberana y de respeto por la diversidad funcional, tolerante a las diferencias, solidario hacia sus congéneres y a una aspiración al “buen vivir”.

A hora bien, la política pública educativa venezolana está llamada a la articulación con todas las demás políticas públicas dentro del contexto nacional, centrada en una búsqueda por derivar en su sentido estrecho en una educación

creativa, crítica y emancipadora, en marcos organizativos que garanticen su carácter público, gratuito, inclusivo y de calidad para los niños y niñas con diversidad funcional en igualdad de condiciones, donde en su sentido amplio, en lo social, responda al encargo axiológico exigido por el momento histórico concreto.

### **La educación inclusiva como un nuevo modelo de escuela**

En el marco de las líneas estratégicas del proceso curricular en Venezuela se sintetizan las categorías de un nuevo modelo de escuela que dan esencia a la Educación Bolivariana. Su uso parte de concretar la nueva subjetividad en materia de transformación de las instituciones y de las personas, desde una ética apegada a los valores del Preámbulo de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). La contextualización en tiempo y espacio (LOE–2009, artículo 6, numeral 3, literal d) se establece como unidad dialéctica, materializada a partir de un enfoque de una escuela de y para la liberación, por lo cual tiene un papel social y socializador por lo cual esta viene a ser

- Un espacio para la producción y la productividad. Se orienta la formación en el valor del trabajo. En consecuencia, se fortalece la práctica productiva escolar con la filosofía de “aprender haciendo y enseñar produciendo”, la cual tiene como propósito desarrollar un sistema de acción pedagógica, que permita incorporar los diversos sectores de la sociedad rural y urbana a la función educativa a objeto de impulsar la seguridad alimentaria y la agricultura urbana como política de Estado.
  
- Un espacio para la paz. En este sentido, debe orientarse hacia el desarrollo de los valores de paz, tolerancia, diálogo, convivencia y solidaridad en los espacios escolares y su entorno. Se debe enfrentar los graves problemas de inseguridad y violencia engendrados por la disfuncionalidad en los hogares

hoy en día, además de las diferentes condiciones sociales presentes en las comunidades, siendo unas más favorecidas que otras.

- Un espacio de formación integral. Desde este punto de vista, la discusión del currículo debe hacerse con pertinencia social. Integra a la comunidad y al lugar a los procesos pedagógicos y los incorpora como parte de la formación integral. La alimentación, el deporte, la cultura, la recreación, la lectura y el uso de la tecnología son componentes que la integran. La investigación, la elaboración y ejecución de proyectos la hacen productora de conocimientos para la transformación.
- Una zona de creación y creatividad que oriente el desarrollo del intelecto, de la salud física y de la voluntad de hacer. Propicia la correspondencia entre mente-manos-cuerpo y espíritu. El trabajo creativo e innovador, así como la creación, son estimulados como componentes esenciales del desarrollo del ser humano. Se desarrolla sobre la base de la capacidad creadora y de los saberes populares.
- Un plantel, espacio de salud y vida en donde se oriente la prevención, protección y defensa de la salud como derecho humano, se fortalezca la integración de las políticas intergubernamentales y propicie su articulación. Además, debe ser un lugar para la recreación y el deporte en armonía con la naturaleza y el medio ambiente y en donde se fomente el desarrollo biopsicosocial del nuevo republicano.

A partir de esta concepción, el protagonismo no es solo de los sujetos que, desde la comunidad educativa, son corresponsables en la formación del nuevo republicano. Familia, Comunidad y Escuela intervienen en el hecho educativo para transformar su realidad, tomando en cuenta sus particularidades, pero de forma sistemática y en forma mancomunada.

En este sentido, más allá de los protagonistas, está el Currículo Nacional Bolivariano, creado como agente de cambio y transformación. Este se concibe como un proceso crítico y democrático que se desarrolle dentro de las relaciones de corresponsabilidad entre la escuela, familia y comunidad, determinado por valores, (unidad en la diversidad, flexibilidad, participación, atención a las diferencias y desarrollos individuales, formación en, por y para el trabajo e integralidad) principios e intencionalidades, establecidas a partir de necesidades geohistóricas de una práctica social; estructurado en saberes, haceres y relaciones que se proponen, disponen y desarrollan la transformación social (Dirección General de Currículo 2010).

Dentro de este proceso, es fundamental comprender cómo se imparten los aprendizajes en el marco de un proceso curricular que ha sido concebido a partir de orientaciones teóricas, organizativas y funcionales, conformándose en líneas metodológicas estratégicas que otorgan coherencia y pertinencia al proceso educativo desde objetivos formativos, métodos, actividades, modos de actuación en la concreción de contenidos educativos y estrategias que permitan cumplir con el encargo social establecido en la Constitución y en respuesta a un modelo que promueva el cambio y transformación.

Se propone alcanzar, a través de la educación, un modelo que se mueve entre lo viejo y lo nuevo, apoyado en un discurso de contrastación dicotómica. Al viejo modelo educativo, caracterizado por ser capitalista, individualista y consumista en el cual el hombre es concebido como mercancía, se opone el nuevo modelo, fundamentado en conceptos como construcción, formación, configuración, superación, trascendencia, transición, creación, revolución y destrucción. Con la revolución educativa, se propone superar las estructuras cognitivas conceptuales del viejo modelo educativo que formó ciudadanos acríticos, sin visión de país, sin interés por el quehacer político y sin conocimiento de sus implicaciones en el desarrollo económico y social del país. Para trascender el tipo de aprendizaje informativo y el esquema viejo repetitivo y transmisor, la educación estaría fundada en los decretos y

discursos de Simón Bolívar, en la doctrina y ensayos de Simón Rodríguez, y en las proclamas y discursos de Ezequiel Zamora, y en los aportes teóricos educativos de Prieto Figueroa y algunas opiniones de Belén Sanjuán.

En este nuevo modelo de Educación de Vida, el currículo adquiere un papel fundamental, centrado en un nuevo ser social, humanista, conocedor y comprometido con su entorno sociocultural. Es el nuevo republicano y republicana; “un ser que considera las diferentes expresiones de la diversidad cultural, manifestadas en la interculturalidad y pluriculturalidad propias de la sociedad venezolana”. (CNRBV, p. 36). El nuevo ser social se formará bajo la fórmula robinsoniana con un modo de pensar libre donde la originalidad y la invención predominan en todos los subsistemas educativos. En consonancia con este nuevo modelo, el nuevo republicano y republicana debe ser capaz de aprender a conocer y apropiarse independientemente de los avances de las ciencias, la técnica y la tecnología y vivir con una visión completa y compleja del mundo.

Según la Ley Orgánica de Educación venezolana, desde lo curricular se debe alcanzar el logro de los fines educativos. En el caso de la presente investigación, interesa el Nivel de Educación Primaria, el cual, en conjunción con ejes integradores, se debe garantizar en la educación en 1) el ambiente y salud integral, 2) la interculturalidad, 3) el trabajo liberador, 4) la soberanía y defensa integral de la nación, 5) los derechos humanos y cultura de la paz, 6) el lenguaje y 7) las tecnologías de la información y comunicación. Se avanza, así, hacia un enfoque curricular abierto, flexible y contextualizado, con una perspectiva inter y transdisciplinaria, compatible con el proyecto de sociedad que se dibuja en la CRBV con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social, consustanciado con los valores de identidad nacional y con una visión latinoamericana y universal. (Art. 2, CRBV).

La educación integral, como continuo humano y de desarrollo del ser social, fortalece la calidad formal y profundiza la calidad política, los ejes integrados y progresivos son considerados para todas las etapas del desarrollo y adecuados a escalas para concretar el ser, saber, hacer y convivir y convertir la educación en un proceso de formación permanente, deber social fundamental y función indeclinable y de máximo interés del Estado (Art. 102 CRBV). En consecuencia, los niveles de educación inicial, básica objeto de la presente investigación, prestan atención al niño, niña, en función a los períodos de vida humana, a las etapas de su desarrollo como ser social. El eje de lo lúdico-inteligencia-afectividad considera al niño y a la niña con DF en la relación familia-hogar; lo prepara en un continuo progresivo hacia la formación en un oficio-cognición-identidad, fundamentado en bases pedagógicas para el desarrollo de su formación en el trabajo-investigación-desarrollo endógeno en correspondencia con los procesos fundamentales para alcanzar los fines del Estado (Art. 3 de la CRBV).

En atención a lo anteriormente expuesto, en el ámbito de la diversidad, el docente integral no solo es aquel que recibe en su aula de clase al estudiante diverso, sino que lo cogerá y aceptará dinamizando la acción docente al modificar sus planteamientos didácticos, ofreciéndole de esta manera un marco natural para su aprendizaje; ello implica, el uso de diferentes enfoques, principios y estrategias para el abordaje de la enseñanza y el aprendizaje para finalmente corresponder al cuerpo axiológico que sustenta al CNB.

### **Rol del docente integral en la educación inclusiva**

Al considerar la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela en la que se precisa la actualización permanente del docente, el Ministerio del Poder Popular para la Educación prevé un programa especial para la formación del docente en ejercicio y la del nuevo docente integral acorde con las necesidades del proceso. En este sentido, se avanza en la creación del Sistema Nacional de Formación

aprovechando al máximo las experiencias generadas por la respuesta solidaria del pueblo con las transformaciones emprendidas a través de las misiones. El sistema considera que toda persona que aspire a formarse y ejercer como docente con base a lo que establecen los artículos 104 y 105, deberá incorporarse desde el inicio de su formación a una escuela para lo cual se han seleccionado las Escuelas Bolivarianas a objeto de que su formación vaya aunada a la realidad que determina el sistema, a las exigencias del Proceso de Revolución Educativa y a los facilitadores de las misiones garantizarles su formación y acceso al título universitario para el avance dentro del concepto de integridad y de calidad.

Díaz Pareja (2002) expone que para “lograr el éxito de la inclusión escolar deben trabajar simultánea y paralelamente los cambios procedimentales y el recurso humano” (p.45); es decir, el docente integral es el actor avalista de este proceso y por lo tanto, debe estar informado de sus deberes, derechos y obligaciones ante el pleno ejercicio de su profesión además de recibir adiestramiento y capacitación, minimizando de esta manera el sentido de incompetencia, para aplicarlo en sustitución de los viejos sistemas. Debe por ello, ser un líder impregnado de sólidos valores de identidad venezolana e identificado con la búsqueda del bienestar social colectivo, tal y como se propone en el CNB; debe ser capaz de promover la formación del nuevo colectivo a su responsabilidad, generando a partir de su planificación la reflexión, la cooperación y la participación protagónica y corresponsable de los niños y niñas.

El docente integral en la planificación de las actividades deberá contemplar acciones que vayan dirigidas a las áreas de desarrollo de la personalidad (cognitiva, lenguaje, psicomotricidad y social) y a las académicas establecidas en el SEB. Debe, en consecuencia, elaborar el Proyecto de Aprendizaje (PA) y registrar en el mismo las especificaciones para la atención individualizada de cada niño y niña con diversidad funcional dentro del aula regular. Es necesario el conocimiento de las características cognitivas y relacionales de cada educando para contribuir a su desarrollo individual

y social. Los docentes integrales conciben el término “La Escuela para Todos”, planificando, ejecutando y evaluando la acción pedagógica, adaptada a las necesidades de los niños y niñas. Asimismo, son responsables sociales del hecho educativo, reflexionan sobre la práctica pedagógica, revisando permanentemente las diferentes formas de abordar el proceso de enseñanza aprendizaje, tomando como fundamento los valores de la sociedad democrática, participativa y protagónica, así como la flexibilidad curricular que garantice la consecución de los fines educativos. (MPPE 2003).

De igual manera, es importante además de la planificación, el proceso de evaluación de los aprendizajes, la cual está sujeta al Reglamento de la Ley Orgánica de Educación (2008). Esta debe concebirse como un proceso natural, permanente, sistemático y continuo que abarque la evaluación inicial donde se determinan las capacidades reales y las potencialidades del niño y la niña con diversidad funcional dentro del aula regular. Dicha evaluación servirá desde luego para guiar el proceso de atención integral para la formación del futuro ciudadano. El diseño de estrategias y la creación de situaciones significativas durante el proceso de aprendizaje están dirigidos a la evaluación de los logros alcanzados, planteados de manera descriptiva y cualitativa. Visto de esta forma, el rol del docente integral debe ser de planificador, mediador consciente e intencional, promotor social, orientador, investigador, facilitador y evaluador en el proceso de aprendizaje para interactuar con todos los educandos en igualdad de condiciones, hacerlos reflexionar, preguntar lo que hacen, cómo lo hacen, etc., para así lograr el máximo enriquecimiento de la personalidad de los mismos. Es decir, el docente integral es el avalista responsable de hacer participar, actuar y reflexionar a sus estudiantes.

Todo lo anteriormente expuesto permite introducir otro concepto: el del aula inclusiva, ya que esta se convierte en un espacio de participación social, de interacción constante, donde el lenguaje y la actitud del docente integral ante la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional dentro del aula regular juega un

rol vital en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. A partir de este modelo de atención educativa integral, se ha asumido algunas consideraciones para la atención de la diversidad. Estas son:

- La diversidad es considerada como un principio fundamental que concierne a todos los educandos.
- El principio de atención a la diversidad se concretiza por un conjunto de medidas y reacciones que van a favorecer las posibilidades de aprendizaje de todos los educandos, desarrollando al mismo tiempo todas las capacidades, particularmente de aquellos que presentan necesidades educativas especiales.
- La atención a la diversidad implica un reconocimiento a la heterogeneidad de los grupos. En consecuencia, es necesario diversificar el proceso de enseñanza aprendizaje para respetar las diferencias individuales y los ritmos de aprendizajes.
- La atención a la diversidad implica el aprendizaje de valores tales como: el respeto, la solidaridad, la tolerancia, etc. en el ámbito de la escuela.

Todo esto requiere de una construcción compleja que se analiza en esta investigación, la cual se propuso describir la forma en que el docente integral percibe la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional, variable de implicaciones relevante y el punto más importante del binomio enseñanza y aprendizaje. El docente integral que ejerce los principios pedagógicos debe considerar, según Ramos (ob.cit.), “la diferencia individual de los educandos, y la heterogeneidad de la población” (p.45). En consecuencia, para efectos de conocer las percepciones de los docentes en cuanto a la diversidad cognitiva de los niños y niñas con diversidad funcional dentro del aula regular, es fundamental tener en cuenta el contexto escolar, su espacio físico, los recursos, métodos y estrategias de aprendizaje. Por supuesto, la variable más importante para que estos elementos puedan integrarse en el marco de la

Educación Inclusiva es la planificación atendiendo a la diversidad, en su rol de docente integral, roles que se pueden observar en el siguiente gráfico.

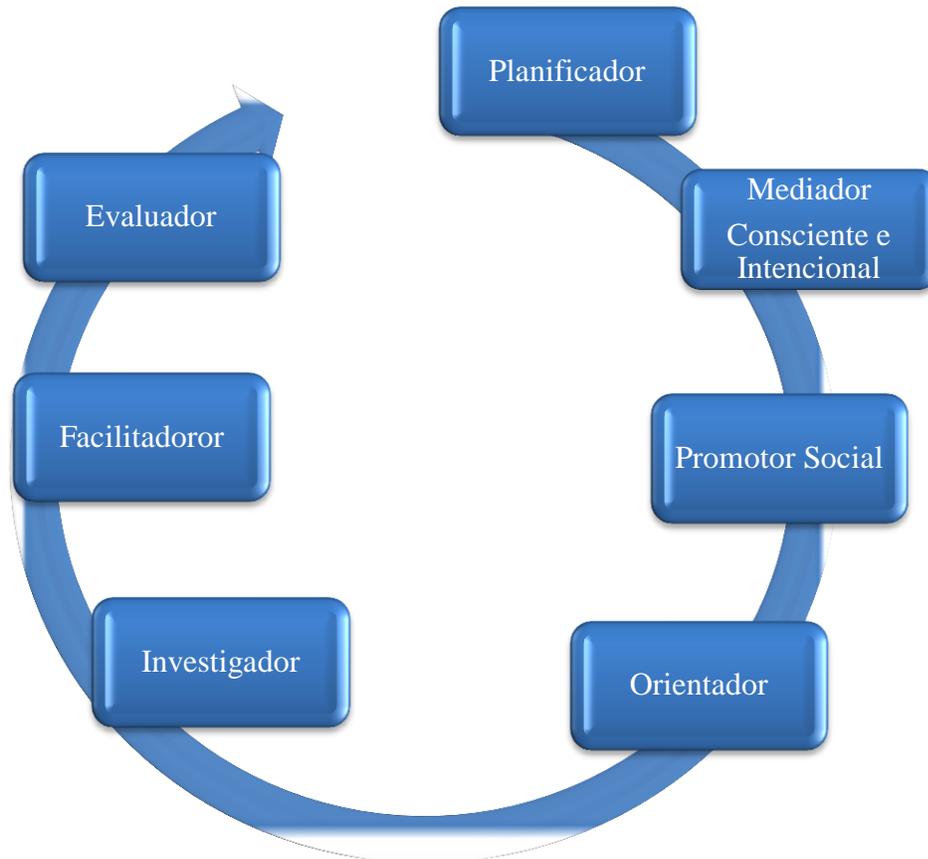


Gráfico N° 1. Rol del docente integral en la educación inclusiva

Fuente: Autor (2014)

### **El aula inclusiva**

No hay forma de lograr que se concrete el ideal de la diversidad en la Educación Inclusiva si no se cuenta con una infraestructura y el acondicionamiento de las aulas para que los procesos de aprendizaje se den con eficacia y efectividad. La permanencia de los niños y niñas en el aula de clase es alta. Por ende, los espacios

deben ser acordes, al gusto de ellos y organizado según lo que el docente desee para sus prácticas pedagógicas; de manera que, se generen las condiciones más favorables para efecto del proceso enseñanza – aprendizaje. Santrock (2005) afirma “cuando se piensa en el manejo efectivo del aula, los maestros inexpertos a veces tienden a descuidar el ambiente físico (...) diseñar el ambiente físico del aula involucra mucha más que colocar algunos elementos en el periódico mural” (p. 476).

Ciertamente, es vital o sería lo ideal contar con el espacio físico propicio para poder desarrollar a cabalidad todas las actividades académicas y pedagógicas pertinentes al nivel de estudio y objeto de esta investigación; sin embargo, el docente debe tener la habilidad necesaria para adecuarse a las situaciones y sacar el mejor provecho de estas. Se debe ambientar y organizar los pupitres de la mejor manera posible y que todos los niños y niñas puedan tener acceso a la información por igual, sin discriminación.

El aula debe ir acorde según el tipo de actividades que se desarrollen dentro del aula. El docente debería organizar este espacio de forma personalizada, donde los niños y niñas sientan verdadera identidad por el entorno y donde ellos puedan sentirse cómodos al momento de la instrucción. En el tradicional estilo auditorio, todos los estudiantes están frente al maestro, en el estilo cara a cara los estudiantes se sientan frente a frente, al tiempo que permite que el maestro se mueva con absoluta libertad. En el estilo de ubicación cruzada, pequeños grupos de estudiantes se sientan pero no directamente frente a frente. Esto produce menos distracción y especial para actividades de aprendizaje cooperativo. En el estilo seminario, un número mayor de estudiantes (10 o más) se sientan en forma de círculo, cuadrado o U; esto es especialmente eficaz, cuando quiera que los estudiantes hablen entre sí o conversen con el maestro y en el estilo de agrupación por equipos, números pequeños de estudiantes (normalmente de 4 a 8) trabajan muy juntos. Este arreglo es eficaz, también, para actividades de aprendizaje cooperativo.

En atención a lo anterior, si se desea incluir en la institución de estudio a los niños y niñas con diversidad funcional al aula regular, educar en y para el trabajo, se debe entender el aula de clase como ese espacio donde el alumno forma su responsabilidad y comparte sentimientos de solidaridad y cooperación, un lugar donde desarrolla sus conocimientos, comparte experiencias y se abre el espacio para el trabajo. Es además, un lugar que se convierte en un verdadero laboratorio o taller, que trasciende de un espacio físico a un espacio de vida donde el trabajo en equipo será el eje importante para su desarrollo y que le permitirá al niño desenvolverse en forma natural a pesar de los ambientes rígidos que le esperan en años superiores .

Por lo anterior debe disponerse de un espacio físico (aula) que provoque a todo esto, matriculas dentro de los parámetros establecidos a fin de propiciar la atención individualizada con un mobiliario que permita la movilización de tal manera que favorezcan el intercambio de puntos de vista. El maestro integral debe permitir y permitirse en su ubicación en el aula como un orientador o facilitador del aprendizaje dando lugar a esa posibilidad de ir a cada grupo y a cada individuo. El aula no debe convertirse en un espacio de discriminación, ni de malos o buenos, ni indisciplinados, ni desorganizados, ni incumplidos, ni perezosos.

De acuerdo con el diseño de Santrock (2005), se parte de 4 principios básicos: reducir la congestión y asegurarse de ver a todos los estudiantes, hacer fácil y accesibles los materiales de enseñanza y percatarse de que todos los estudiantes puedan observar las presentaciones que el docente haga en la actividad pedagógica así como la organización del espacio físico donde se desarrollarán las consignas escolares que el docente desee realizar. Finalmente, deberá organizar el aula acorde a la situación; pretendiendo en todo momento hacer los cambios pertinentes en las sucesivas actividades.

Esta condición que plantea Santrock (2005) contrasta con la realidad actual en la U. E. “María Virgen Misionera”. El incremento en la matrícula por aula es una

condición que se repite en todas las secciones y la gran mayoría de los docentes no están conformes con esta situación, lo mismo sucede a nivel general en las condiciones de trabajo. El espacio físico para desarrollar las actividades pedagógicas no es el más indicado en proporción a la matrícula, lo que dificulta el desarrollo de las intencionalidades pedagógicas y con más razón para los niños y niñas con diversidad funcional, pues ellos, tras las diferentes condiciones que presentan requieren de escenarios aptos para la finalidad educativa. Se hace imprescindible realizar ajustes en cuanto a la “rehumanización del espacio escolar” un espacio donde la subjetividad, los valores, las creencias y los límites de cada uno de los educandos propicien el derecho a la educación para todas las personas.

### **Definición de términos básicos**

**Aprendizaje.** Para Santrock (2005), el aprendizaje produce un cambio relativamente permanente en la conducta que ocurre a través de la experiencia de manera que el aprendizaje no incluye comportamientos congénitos ni innatos como los reflejos (p. 262).

**Diversidad Funcional.** Se debe reconocer a la población con compromiso visual, auditivo, intelectual, emocional, autista, físico-motor y sordoceguera, bajo los términos de diversidad funcional, ya que desde esta concepción se invita a reconocer y a aceptar que dentro de la diversidad se puede funcionar de diferentes maneras y a diferentes ritmos. Este término se ajusta a una realidad evidente y obliga a los colectivos sociales a agruparse e identificarse para conseguir una ciudadanía plena, cuya diversidad se aprecie como un valor que permite reconocer y defender la unidad en la diversidad (Modalidad de Educación Especial en el marco de la Educación Bolivariana. 2011, p. 15).

**Estrategias Didácticas.** Para García y cols. (1990), consisten en los tipos de actividades que el profesor programa para enlazar a los alumnos en la construcción de un aprendizaje significativo (p. 170).

**Proyecto de Aprendizaje (PA).** Se centra en la investigación - acción, cuyo escenario es construido por los actores comprometidos, creando las condiciones que permitan el trabajo cooperativo sobre la base de situaciones reales de la vida diaria y con acciones que impliquen prácticas y desarrollos que afectan al ser humano en sus condiciones de vida, dándole sentido a lo que este aprende. Es construido en forma colectiva entre maestros, maestras y estudiantes. Tienen una duración de seis semanas (Currículo Nacional Bolivariano, Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano, 2007)

**Plan Integral (PI).** Al igual que los proyectos de aprendizajes se centran en la investigación- acción, cuyo escenario es construido por los actores comprometidos, creando las condiciones que permitan el trabajo cooperativo sobre la base de una situación real denominada eventual de la vida diaria y con acciones que impliquen prácticas y desarrollos que afectan al ser humano en sus condiciones de vida, dándole sentido a lo que este aprende. Es construido en forma colectiva entre maestros, maestras y estudiantes. Tienen una duración de una semana. (Currículo Nacional Bolivariano, Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano, 2007)

**Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC).** Es el proyecto que define las estrategias de gestión escolar. Sobre la base de investigación de contexto planea en conjunto el trabajo pedagógico de la institución y lo vincula con la comunidad. (Currículo Nacional Bolivariano, Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano 2007)

**Recursos Didácticos.** Son aquellos medios o materiales que facilitan el proceso de enseñanza – aprendizaje dentro de un contexto educativo global y sistemático, y estimulan la función de los sentidos para acceder más fácilmente a la información,

adquisición de habilidades y destrezas, y a la formación de actitudes y valores(Villalobos 2005, p. 75).

## OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

**OBJETIVO GENERAL:** Describir el proceso de inclusión escolar de los niños y niñas con diversidad funcional al aula regular en respuesta al cuerpo axiológico que sustenta el Currículo Nacional Bolivariano en la U.E. “María Virgen Misionera”, ubicada en Tacarigua, estado Carabobo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEM
<p>Diagnosticar la situación actual con respecto a la inclusión de los niños y niñas con diversidad funcional en el aula regular en el turno de la mañana U.E. “María Virgen Misionera”, ubicada en Tacarigua, estado Carabobo.</p>	<p>Distribución y organización de las aulas de clase.</p>	<p>Según Santrock (2005): Diseño del ambiente físico del aula: Esto significa considerar el mejor estilo de arreglo del aula, personalizar el aula, convertirse en un diseñador ambiental que considera en qué actividades se comprometerán los estudiantes, diseñar un plano de piso, involucrar a los estudiantes en el diseño del aula, probar el arreglo y ser flexible en rediseñarlo.</p>	<p>Análisis y reestructuraciones de los espacios físicos por parte de los entes directivos de la Unidad Educativa. Ambientar de forma personalizada el aula de clase de acuerdo a las necesidades (auditorio, cara a cara, ubicación cruzada, seminario y agrupación por equipos). Reducir la congestión en áreas, asegurarse de ver a todos los estudiantes y hacer fácilmente accesibles las enseñanzas.</p>	<p>Condiciones de las Aulas de Clases.</p>	<p>Condiciones de Trabajo.</p>	<p style="text-align: center;"><b>1</b></p>

**OBJETIVO GENERAL:** Describir el proceso de inclusión escolar de los niños y niñas con diversidad funcional al aula regular en respuesta al cuerpo axiológico que sustenta el Currículo Nacional Bolivariano en la U.E. “María Virgen Misionera”, ubicada en Tacarigua, estado Carabobo.

<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>VARIABLES</b>	<b>DEFINICIÓN CONCEPTUAL</b>	<b>DEFINICIÓN OPERACIONAL</b>	<b>DIMENSIONES</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>ITEM</b>
Establecer si los espacios donde se desarrollan las actividades didácticas de los niños y niñas con diversidad funcional en la institución mencionada cumplen con los componentes de un aula inclusiva, según los nuevos lineamientos curriculares.	Nuevas concepciones en materia educativa propuestas por el Currículo Bolivariano.	Según el MPPE (2011): Se debe reconocer a la población con compromiso visual, auditivo, intelectual, emocional, autista, físico-motor y sordoceguera, bajo los términos de diversidad funcional, ya que desde esta concepción se invita a reconocer y a aceptar que dentro de la diversidad se puede funcionar de diferentes maneras y a diferentes ritmos.	Romper antiguos esquemas tradicionales de la Educación segregadora. Adaptación de las nuevas tendencias de inclusión en materia educativa por una educación fomentada en necesidades individuales. Adopción de los lineamientos educativos propuestos en el Sistema Educativo Bolivariano para el nuevo republicano y republicana.	Principios que rigen la inclusión escolar.	Derecho Humano	<b>4</b>
					Igualdad	<b>4</b>
				Aula regular inclusiva.	Condiciones	<b>5</b>
					Necesidades Individuales	<b>6</b>
				Axiologías del currículo Bolivariano	Valores e Innovaciones	<b>7 - 8</b>
				Concepción de la nueva escuela en la Educación Bolivariana.	Producción	<b>9</b>
					Paz	<b>9</b>
					Creatividad	<b>10</b>
					Tecnologías	<b>10</b>
					Salud y Vida	<b>11</b>

**OBJETIVO GENERAL:** Describir el proceso de inclusión escolar de los niños y niñas con diversidad funcional al aula regular en respuesta al cuerpo axiológico que sustenta el Currículo Nacional Bolivariano en la U.E. “María Virgen Misionera”, ubicada en Tacarigua, estado Carabobo.

<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>VARIABLES</b>	<b>DEFINICIÓN CONCEPTUAL</b>	<b>DEFINICIÓN OPERACIONAL</b>	<b>DIMENSIONES</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>ITEM</b>
Analizar cuál es la matriz de opinión de los doce docentes integrales ante la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional al aula regular en la U.E. “María Virgen Misionera” en respuesta al campo axiológico del Currículo Nacional Bolivariano.	Aspectos que influyen en la calidad de las actividades pedagógicas impartidas por los docentes integrales en el aula.	Según Rentería: La formación de los maestros debe concebirse como un proceso permanente, es decir, de larga duración, de tal manera que sea posible trascender las instituciones formadoras, hasta conciliar los procesos de autoformación que permitan la articulación de la práctica docente en varios ejes: humanística, vocacional, democrática, pedagógica, ética y emocional.	Formación docente para responder a los requerimientos de una educación inclusiva. La Planificación para evitar las improvisaciones en el ejercicio pedagógico. Elaboración de Proyectos de Aprendizaje como estrategia pedagógica.	Preparación Académica	Planificación	<b>12</b>
					Proyectos de Aprendizaje (PA.)	<b>13</b>
					Planes Integrales (P.I)	<b>13</b>
					Proyecto Educativo Integral Comunitario (P.E.I.C)	<b>14</b>
					Evaluación	<b>15</b>
				Estado Afectivo	Motivación	<b>16</b>
					Emociones	<b>17</b>

**Fuente:** Autor (2014)

## **CAPÍTULO III**

### **MARCO METODOLÓGICO**

#### **Enfoque de Investigación**

En el caso particular de esta investigación, se tomarán en consideración las orientaciones del paradigma cuantitativo, el cual es definido por Hernández, Fernández y Baptista (2010) como el tipo de investigación que emplea la recolección y el análisis de los datos “para responder las preguntas de investigación; confía en la medición numérica y usualmente en la utilización de elementos estadísticos para poder establecer patrones de comportamiento de una población estudiada” (p. 40).

En este sentido, la recolección de datos se realizó con el objetivo de describir cómo los docentes de una institución venezolana perciben la incorporación de los niños y niñas con diversidad funcional al aula regular en respuesta a la transformación del Aula Integrada, a la Escuela Inclusiva. Para el logro del mismo, se llevó a cabo una medición numérica de cada una de las proposiciones propuestas en el cuestionario diseñado por la autora a fin de realizar el análisis estadístico correspondiente a cada variable y dimensión respectivamente.

#### **Diseño de la Investigación**

Con respecto al diseño, el trabajo se inserta en una investigación de campo. Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2010) consideran que este tipo de diseño permite realizar:

el análisis sistemático de problemas de la realidad, con el propósito, bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores contribuyentes, explicar sus causas y efectos o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de la investigación conocidos o en desarrollo, los datos de interés son recogidos en forma directa de la realidad. (p.5)

De acuerdo a esta definición, en la modalidad de esta investigación fue posible conocer las percepciones de los docentes integrales ante lo que hoy en día es uno de los motores de la revolución educativa que se ha venido dando en la República Bolivariana de Venezuela. Para ello, se realizó un análisis sistemático a partir de los datos proporcionados en un cuestionario tipo encuesta en el mismo lugar donde ocurría el acto de enseñar; es decir en las aulas regulares de la U.E “María Virgen Misionera”, ubicada en Tacarigua, estado Carabobo.

La investigación presentó, en consecuencia, un diseño de carácter no experimental, en la cual, según Arias (2006), “el investigador obtiene la información, pero no altera las condiciones existentes” (p.31) Por lo tanto, no existe manipulación de la causa o variables involucradas. Para el autor, este tipo de diseño se da en un momento único en el tiempo cuando se toman o recolectan datos respecto de cada una de los conceptos, variables, comunidades o fenómenos y reportan lo que arrojan esos datos descriptivos. En este sentido, los datos proporcionados por los docentes fueron objeto de un análisis exhaustivo y sistemático que permitiera determinar la frecuencia y porcentajes de cada respuesta según las alternativas de respuesta dadas.

### **Tipo de Investigación**

De acuerdo a los objetivos, se define la investigación como el plan de estudio propuesto, que orienta, desde el punto de vista técnico, el proceso de investigación desde la recolección, análisis e interpretación de datos. Se parte de la observación o la experiencia que permite conocer la realidad u objeto de estudio para pasar a

recolectar, analizar, relacionar e interpretar los datos directos del problema en estudio. Hernández, Fernández y Baptista (2010) plantean que la investigación Descriptiva es aquella que “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p.80).

Analizado este concepto, se puede afirmar que la naturaleza de la investigación fue de corte descriptiva, ya que se propuso describir cómo perciben los docentes de la U.E “María Virgen Misionera”, ubicada en Tacarigua, estado Carabobo, Venezuela la inclusión al aula regular de los niños y niñas con diversidad funcional. Los datos fueron recolectados directamente por la investigadora en la realidad de los hechos. Una vez que se recopiló la información con respecto al objeto de estudio, se procedió a emplear la estadística descriptiva para explicar los resultados en función de una escala también cuantitativa tipo Likert, cuyas alternativas de respuesta van de siempre a nunca. De igual manera, se analizaron y procesaron los datos fundamentales a través de un proceso sistemático y racional de recolección de datos y presentación de la información sin manipular o controlar variable alguna tal como ocurre con la investigación de carácter descriptivo.

## **Población y Muestra**

### **Población**

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), para delimitar la población, lo primero que hay que hacer es definir la unidad de análisis que hace referencia a quienes van a ser medidos. Luego, se delimita la población que va a ser estudiada y sobre la cual se pretende generalizar los resultados.

En la presente investigación, la población estuvo conformada por los doce (12) docentes integrales que laboran en la U.E “María Virgen Misionera” en el turno de

la mañana. La información recolectada sobre estos sujetos que fueron seleccionados de manera intencional permitió conocer los grados que dictan así como las secciones. Estos datos se detallan en el siguiente cuadro:

**Cuadro 4. Grados y secciones dictados por la población**

<b>GRADOS</b>	<b>SECCIONES</b>
1er. Grado	A y B
2do. Grado	A y B
3er. Grado	A y B
4to. Grado	A y B
5to. Grado	A y B
6to. Grado	A y B

**Fuente:** Autor (2014)

### **Muestra**

Según Hernández, Fernández y Baptista, (2010), la muestra es definida como un subgrupo de la población. Por consiguiente, para determinarla se debe tener referencia de la forma en que esta será recogida. En este caso, de los doce docentes que conformaron la población de docentes integrales en el turno de la mañana de la U.E. “María Virgen Misionera”, como se indicó en el cuadro anterior, se ha seleccionado como muestra a todos los docentes integrales, es decir, los doce (12) profesionales que representan un 100% por ciento de la población. De esta manera, se aseguró que la misma fuese representativa. Según lo planteado por los autores anteriormente citados, la muestra descansa en el principio de que las partes representan al todo, lo que permite reflejar las características que definen la población de la que fue extraída.

### **Instrumentos de Recolección de datos**

Para lograr los objetivos de esta investigación, se hizo necesaria la aplicación de instrumentos que aportaran los elementos necesarios para la obtención de la

información. En el caso del presente estudio, las técnicas e instrumentos a emplear estuvieron representadas por un cuestionario tipo encuesta, la cual es definida por Hernández, Fernández y Baptista, (2010) como un listado de preguntas escritas que se entregan a los sujetos quienes, en forma anónima, las responden por escrito. En este sentido, el instrumento diseñado estuvo orientado al logro del objetivo del trabajo que fue describir la forma en que doce docentes integrales de la U.E “María Virgen Misionera”, ubicada en Tacarigua, estado Carabobo, Venezuela perciben la inclusión al aula regular de los niños y niñas con diversidad funcional.

El cuestionario tipo encuesta se elaboró tomando en cuenta los parámetros propuestos por Likert. Estuvo conformado por diecisiete (17) ítems cerrados que representaron afirmaciones referidas a distintos aspectos que involucran el proceso de inclusión escolar de los niños y niñas al aula regular y cómo lo percibían los doce docentes integrales de U.E. “María Virgen Misionera”. Para su elaboración se consideraron parte de los componentes que hay que tener en cuenta para conformar un aula inclusiva, los cuales fueron propuestos por Wood (2009). Para responder cada uno de los ítems, se consideró cinco categorías o alternativas de respuestas: Siempre (S); Casi Siempre (CS), A veces (AV), Casi Nunca (CN) y Nunca (N). Cada una de las respuestas estuvo representada por un código y su valor numérico correspondiente.

- Siempre (S) 5
- Casi Siempre (CS) 4
- A veces (AV) 3
- Casi Nunca (CN) 2
- Nunca (N) 1

### **Validez del Instrumento**

Con respecto a la validez, Arias (2006) señala que la validez del cuestionario “significa que las preguntas o ítems deben tener una correspondencia directa con los

objetivos de la investigación; es decir, las interrogantes consultarán todo aquello que se pretende conocer o medir “(p.79). En el caso de la investigación realizada, se planteó el objetivo de describir las distintas formas en que doce docentes integrales conciben la inclusión escolar por lo que fue necesario contar con la técnica del juicio de expertos para la validez del instrumento tipo encuesta. Después de su elaboración, esta fue entregada a cinco expertos de los cuales dos tienen conocimiento del objeto de estudio, dos de la metodología y un de la parte estadística. Los aspectos evaluados fueron la coherencia y correspondencia de las proposiciones con los propósitos planteados.

En torno a la experiencia de los expertos, cabe destacar que los mismos poseen estudios de maestría y se ubicaron en la colectividad docente de instituciones de educación universitaria del país. Dichos expertos revisaron de manera individual y por separado el cuestionario tomando en cuenta su claridad así como también su pertinencia con los contenidos para realizar sus observaciones sobre los ítems planteados. Las recomendaciones de los expertos se atendieron a partir del instrumento de evaluación de la siguiente manera: aquellos ítems que no tuvieron observación se integraron de manera inmediata al instrumento; aquellos ítems que tuvieron algún comentario desfavorable se revisaron y se reformularon previa autorización de los expertos presentándole de nuevo el cuestionario con las preguntas corregidas para su aprobación a través de una nueva planilla de evaluación. Previa aprobación, se integraron al cuestionario para presentar de nuevo una versión final antes de su aplicación.

### **Confiabilidad del Instrumento**

La confiabilidad de un instrumento de medición, según Hernández, Fernández, Baptista (2010) es entendida como “la ausencia de error aleatorio en un instrumento de recolección de datos”. (p.176). Esta se determina calculando un coeficiente de confiabilidad, cuyos valores varían entre 0 y 1 (0= nula confiabilidad.

1= total de confiabilidad). En la presente investigación la confiabilidad se obtuvo por el coeficiente de determinación de consistencia interna de Alfa de Crombach, el cual 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 de Likert. El método empleado fue el siguiente:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[ 1 - \frac{\sum S^2 p}{S^2 t} \right]$$

Donde:

K: Número de Ítems

$\sum S^2 p$ : Sumatoria de las varianzas parciales (de cada Ítems)

$S^2 t$ : Varianza total (de todos los Ítems)

1 = Constante

Sustituyendo para el instrumento aplicado a los docentes, se tienen los siguientes resultados:

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left( 1 - \frac{S^2 i}{S^2 T} \right) = \frac{17}{16} \left( 1 - \frac{10,4}{43,61} \right) = 1,06 * 0,76 = 0,82$$

El coeficiente de confiabilidad del instrumento fue de 0.82 lo que indica que al aplicar el instrumento varias veces a un mismo grupo en condiciones similares se observaron resultados parecidos en la primera y segunda vez en grado Muy Alto. También se puede decir que cada vez que se aplique el instrumento a un mismo grupo en condiciones similares se observarán resultados parecidos en el 82 % de los casos.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Como se ha mencionado en apartados anteriores, se empleó la estadística descriptiva para el análisis de los datos. En primer lugar, se menciona la variable, dimensión, indicador e ítem que fue analizado. Después de determinar la frecuencia de ocurrencia de cada respuesta emitida por los doce profesores integrales de la U.E. “María Virgen Misionera”, ubicada en Tacarigua, estado Carabobo y su porcentaje correspondiente, datos que se reflejaron en Cuadros, se procedió a elaborar los gráficos respectivos, los cuales estuvieron representados por diagramas de tortas. Tanto en las Cuadros como en los gráficos, se puede apreciar la escala de Likert empleada en el instrumento diseñado para el logro del objetivo propuesto. Seguidamente, se presenta la interpretación de los resultados de cada uno de los ítems para relacionarlos con los objetivos planteados y analizarlos a la luz de la información recabada en el segundo capítulo del trabajo.

#### **Variable 1: Distribución y organización de las aulas de clase.**

**Dimensión:** Condiciones de las aulas de clase

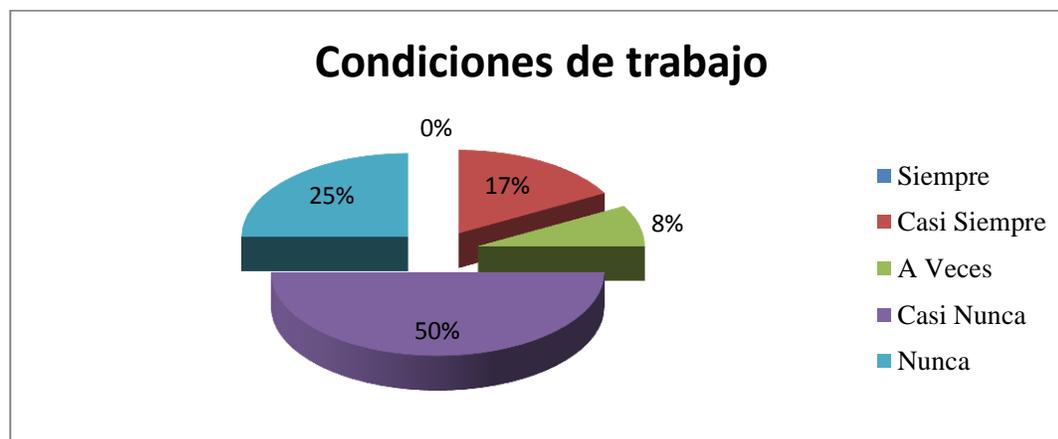
**Indicador:** Condiciones de Trabajo

**Ítem 1:** Se siente satisfecho con las condiciones generales de la Unidad Educativa donde labora.

**Cuadro 5. Condiciones de Trabajo  
Distribución de Frecuencia de Respuestas del Ítem 1**

Alternativa de Respuesta	Frecuencia	%
Siempre	0	0
Casi Siempre	2	17
A veces	1	8
Casi Nunca	6	50
Nunca	3	25
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

**Fuente:** Autor (2014)



**Gráfico 2. Condiciones de Trabajo**

**Fuente:** Autor (2014)

**Interpretación:** El gráfico precedente expresa que existe un 50% porcentaje de los entrevistados que se ubica en la alternativa casi nunca mientras que el 17% se ubica en casi siempre, dejando el 25% para la alternativa nunca; es decir que las respuestas se localizaron en las alternativas negativas, en su gran mayoría con un 92% y solo el 8% para algunas veces. Esto demuestra que los docentes no se sienten satisfechos con sus condiciones de trabajo.

**Variable 1: Distribución y organización de las aulas de clase.**

**Dimensión:** Condiciones de las aulas de clase

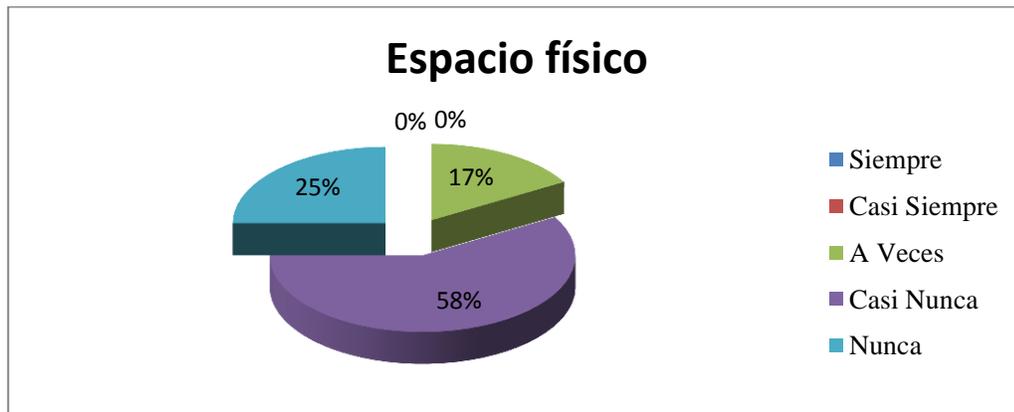
**Indicador:** Espacio físico

**Ítem 2:** Considera adecuado el espacio físico de las aulas para sus actividades pedagógicas diarias.

**Cuadro 6. Espacio Físico  
Distribución de Frecuencia de Respuestas del Ítem 2**

Alternativa de Respuesta	Frecuencia	%
Siempre	0	0
Casi Siempre	0	0
A veces	2	17
Casi Nunca	7	58
Nunca	3	25
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

**Fuente:** Autor (2014)



**Gráfico3. Espacio Físico**

**Fuente:** Autor (2014)

**Interpretación:** Los resultados del total de la muestra indican que las respuestas en su totalidad se ubicaron en el sector negativo de la distribución; es decir, han seleccionado la alternativa casi nunca. Por su parte, el 58 % se localizó en la alternativa de casi nunca, el 25 % en nunca y el 17 % han optado por algunas veces, lo que corrobora la decisión señalada por los docentes en el ítem anterior. Las condiciones físicas de las aulas no son satisfactorias, ya que no cumplen con los requisitos necesarios para que los niños y niñas con diversidad funcional puedan gozar de espacios acordes con sus necesidades de forma tal que le permitan desarrollar las actividades en el aula sin obstáculos para desplazarse dentro del aula.

**Variable 1: Distribución y organización de las aulas de clase.**

**Dimensión:** Condiciones de las aulas de clase

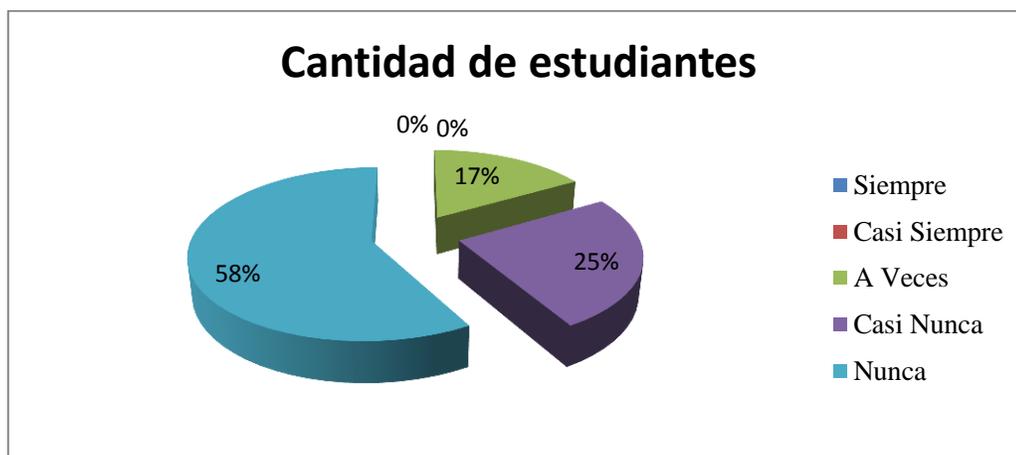
**Indicador:** Cantidad de estudiantes

**Ítem 3:** Es razonable la cantidad de estudiantes por aula en la Unidad Educativa.

**Cuadro 7.** Cantidad de estudiantes  
**Distribución de Frecuencia de Respuestas del Ítem 3**

Alternativa de Respuesta	Frecuencia	%
Siempre	0	0
Casi Siempre	0	0
A veces	2	17
Casi Nunca	3	25
Nunca	7	58
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

**Fuente:** Autor (2014)



**Gráfico 4.** Cantidad de estudiantes

**Fuente:** Autor (2014)

**Interpretación:** De acuerdo a la distribución de los datos presentados, se observa que en la distribución porcentual, el índice más alto, lo que equivale al 58%, se encuentra en la alternativa nunca del total de los datos. Un 25% ha seleccionado la alternativa casi nunca y un 17% señaló que algunas veces la cantidad de alumnos por aula no es la más adecuada para el buen desarrollo de las actividades académicas. En lo que a

niños y niñas con diversidad funcional, es importante resaltar que la matrícula debería ser menor para garantizar el trato personalizado que permita que cada uno y todos los niños puedan acceder, por igual, a los recursos que faciliten sus aprendizajes.

De acuerdo con el diseño de Santrock (2005), se parte de 4 principios básicos: reducir la congestión y asegurarse de ver a todos los estudiantes, hacer fácil y accesibles los materiales de enseñanza y percatarse de que todos los estudiantes puedan observar las presentaciones que el docente haga en la actividad pedagógica así como la organización del espacio físico donde se desarrollarán las consignas escolares que el docente desee realizar. Finalmente, deberá organizar el aula acorde a la situación; pretendiendo en todo momento hacer los cambios pertinentes en las sucesivas actividades.

Esta condición que plantea Santrock (2005) contrasta con la realidad actual en la U. E. “María Virgen Misionera”. El incremento en la matrícula por aula es una condición que se repite en todas las secciones y la gran mayoría de los docentes no están conformes con esta situación y lo mismo sucede a nivel general en las condiciones de trabajo. El espacio físico para desarrollar las actividades pedagógicas no es el más indicado en proporción a la matrícula, lo que dificulta el desarrollo de las intencionalidades pedagógicas y con más razón para los niños y niñas con diversidad funcional, pues ellos, tras las diferentes condiciones que presentan requieren de escenarios aptos para la finalidad educativa. Se hace imprescindible realizar ajustes en cuanto a la “rehumanización del espacio escolar” un espacio donde la subjetividad, los valores, las creencias y los límites de cada uno de los educandos propicien el derecho a la educación para todas las personas.

## **Variable 2: Nuevas concepciones en materia educativa propuestas por el CNB**

**Dimensión:** Principios que rigen la inclusión escolar

**Indicadores:** Derechos humanos e igualdad

**Ítem 4:** Es partícipe de los derechos humanos y la igualdad educativa para todos los niños y niñas sin exclusión.

**Cuadro 8.** Derechos humanos e igualdad  
**Distribución de Frecuencia de Respuestas del Ítem 4**

Alternativa de Respuesta	Frecuencia	%
Siempre	0	0
Casi Siempre	6	50
A veces	6	50
Casi Nunca	0	0
Nunca	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

Fuente: Autor (2014)



**Gráfico 5.** Derechos humanos e igualdad

Fuente: Autor (2014)

**Interpretación:** Se puede observar en el gráfico que los sujetos encuestados optaron por dos alternativas: a veces y casi siempre con un 50 % cada uno, lo que revela que los docentes no tiene una visión clara del significado de lo que es la igualdad y la concepción de los derechos humanos como expresión de libertad académica como condición democrática de la escuela.

**Variable 2: Nuevas concepciones en materia educativa propuestas por el Currículo Nacional Bolivariano.**

**Dimensión:** Aula regular inclusiva.

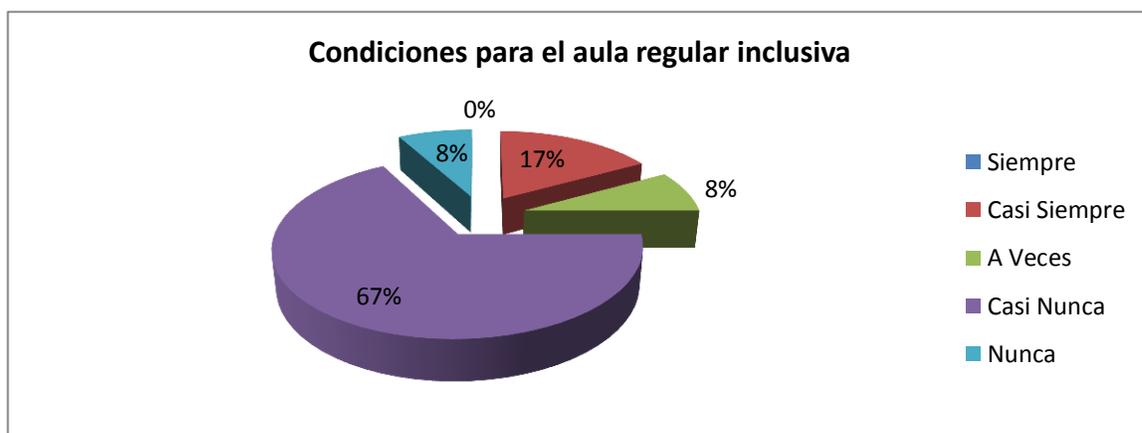
**Indicadores:** Condiciones.

**Ítem 5:** Las condiciones son adecuadas para fomentar y poner en práctica una verdadera aula inclusiva, en especial para los niños con diversidad funcional.

**Cuadro 9.** Condiciones para el aula regular inclusiva  
**Distribución de Frecuencia de Respuestas del Ítem 5**

Alternativa de Respuesta	Frecuencia	%
Siempre	0	0
Casi Siempre	2	7
A veces	1	8
Casi Nunca	8	67
Nunca	1	8
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

**Fuente:** Autor (2014)



**Gráfico 6.** Condiciones para el aula regular inclusiva

**Fuente:** Autor (2014)

**Interpretación:** El gráfico demuestra que los docentes encuestados respondieron negativamente al ítem planteado. El 67 % afirmó que casi nunca las condiciones son

adecuadas para poner en práctica un aula regular inclusiva; el 8 % respondió que nunca y por lo tanto el 85 % se ubicó en el sector negativo de la distribución. Solo el 17 % respondió la alternativa de casi siempre y el 8 % la de algunas veces. Estas se colocaron en el sector dubitativo, lo que indica que su opinión no es clara. Por lo tanto, los docentes, en su mayoría, son de la tendencia que las aulas regulares no están preparadas para atender a los niños y niñas con diversidad funcional, como lo indica el proyecto de aula inclusiva.

**Variable 2: Nuevas concepciones en materia educativa propuestas por el Currículo Nacional Bolivariano.**

**Dimensión:** Aula regular inclusiva

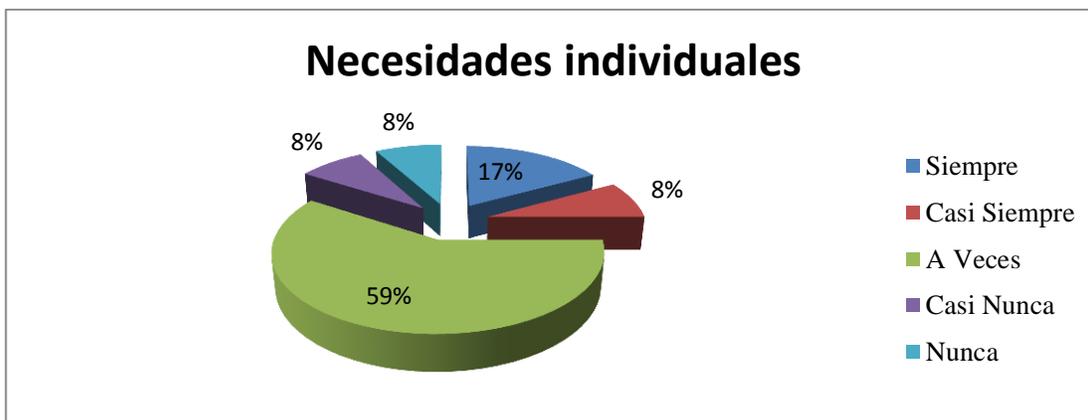
**Indicadores:** Necesidades individuales.

**Ítem 6:** Atiende a las necesidades individuales de cada niño o niña con diversidad funcional en igualdad de condiciones.

**Cuadro 10.** Necesidades individuales  
**Distribución de Frecuencia de Respuestas del Ítem 6**

<b>Alternativa de Respuesta</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Siempre	2	17
Casi Siempre	1	8
A veces	7	59
Casi Nunca	1	8
Nunca	1	8
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

**Fuente:** Autor (2014)



**Gráfico 7.** Necesidades individuales  
**Fuente:** Autor (2014)

**Interpretación:** Se evidencia un valor mayor en la alternativa de algunas veces con un 59%. Esto indica que sólo en algunas oportunidades se atienden a las necesidades individuales. Seguidamente, en la alternativa casi siempre, se obtuvo una respuesta del 8 %. Sin embargo, el 17% de los docentes afirma que siempre están en disposición de atender a los niños y niñas. En el sector negativo de la distribución, se ubicó un 16 % entre casi nunca y nunca en donde cada alternativa obtuvo un 8 % repartido entre las opciones (casi nunca y nunca). Esto marca una vía hacia más de la mitad de los niños y niñas que se quedan sin ser atendidos debidamente en sus procesos educativos. Considerando las nuevas concepciones de la educación inclusiva, se desprende lo dicho por Machesi, Coll y Palacios (2000), quienes sostienen que para lograr una inclusión escolar total “es necesario modificar toda la sociedad en general” (p.5).

En este orden de ideas, es fundamental considerar las características propuestas por Mayor (1988) en las cuales se destaca la importancia de una educación ajustada a la evolución de cada alumno que consiste en concientizar a la comunidad educativa de la importancia de respetar los tiempos de cada sujeto ajustándose a la diversidad y heterogeneidad de los educandos. Por otra parte, destaca el análisis hecho por León Guerrero (1999) sobre el modelo de aula regular inclusiva, basada en el principio de homogeneidad y de transmisión de contenidos. Se debe entender como un lugar

donde los aprendizajes son posibles cualquiera sea el tipo de necesidad. Es también un modelo de aula regular que se centra en el niño y niña, miembro de la comunidad y protagonista de su proceso de aprendizaje, valorando sus éxitos en lugar de sus fracasos. En este sentido, bajo este concepto del aula regular inclusiva, no solo las necesidades deben ser tratadas de forma individual, sino de una manera flexible y progresiva, adaptadas a las variables de los niños (nivel de madurez, condiciones sociales, necesidades particulares, etc.)

**Variable 2: Nuevas concepciones en materia educativa propuestas por el Currículo Bolivariano.**

**Dimensión:** Axiologías del currículo Bolivariano.

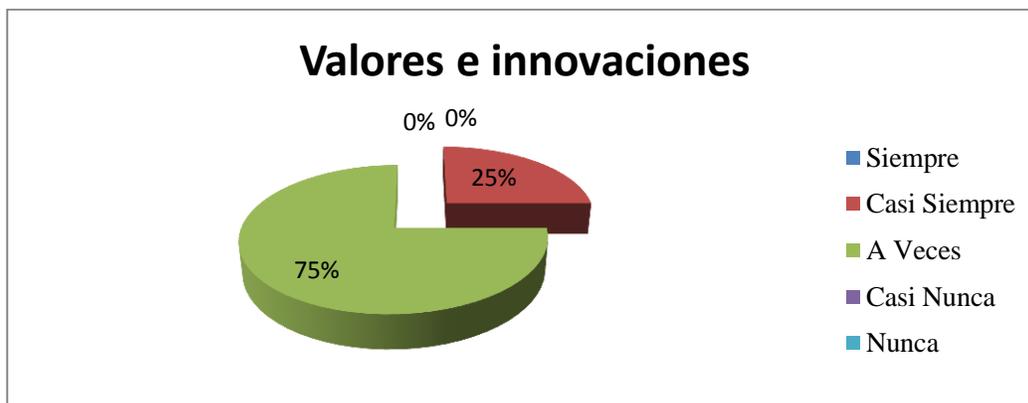
**Indicadores:** Valores e innovaciones.

**Ítem 7:** Promueve y realiza las axiologías propuestas en el currículo bolivariano (CNB) tales como: valores de ciudadanía, ecológicos, patrios, culturales, de salud integral en cuanto a la participación protagónica en todos los ámbitos, etc)

**Cuadro 11. Valores e innovaciones  
Distribución de Frecuencia de Respuestas del Ítem 7**

<b>Alternativa de Respuesta</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Siempre	0	0
Casi Siempre	3	25
A veces	9	75
Casi Nunca	0	0
Nunca	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

**Fuente:** Autor (2014)



**Gráfico 8.**Valores e innovaciones

**Fuente:** Autor (2014)

**Interpretación:** En la alternativa de algunas veces, se ubicó el 75% de los sujetos encuestados, lo que demuestra que los docentes no alcanzan un claro nivel del significado de las axiologías propuestas en el currículo bolivariano. El 25 % afirmó que casi siempre promueve estos nuevos valores en la enseñanza. Es importante señalar que estas respuestas inducen a que los docentes no manejan a plenitud estas nuevas concepciones de la ética y los valores que se desean enseñar, ya que las respuestas no representan una afirmación solo se quedan en la percepción dubitativa del problema planteado.

**Variable 2:** Nuevas concepciones en materia educativa propuestas por el Currículo Nacional Bolivariano.

**Dimensión:** Axiologías del currículo Bolivariano.

**Indicadores:** Valores e innovaciones.

**Ítem 8:** Lleva a cabo los valores de equidad y respeto a la diversidad e innovaciones pedagógicas que están implícitos en el Currículo Nacional Bolivariano.

### Cuadro 12. Valores e innovaciones

#### Distribución de Frecuencia de Respuestas del Ítem 8

Alternativa de Respuesta	Frecuencia	%
Siempre	0	0
Casi Siempre	5	42
A veces	7	58
Casi Nunca	0	0
Nunca	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

Fuente: Autor (2014)

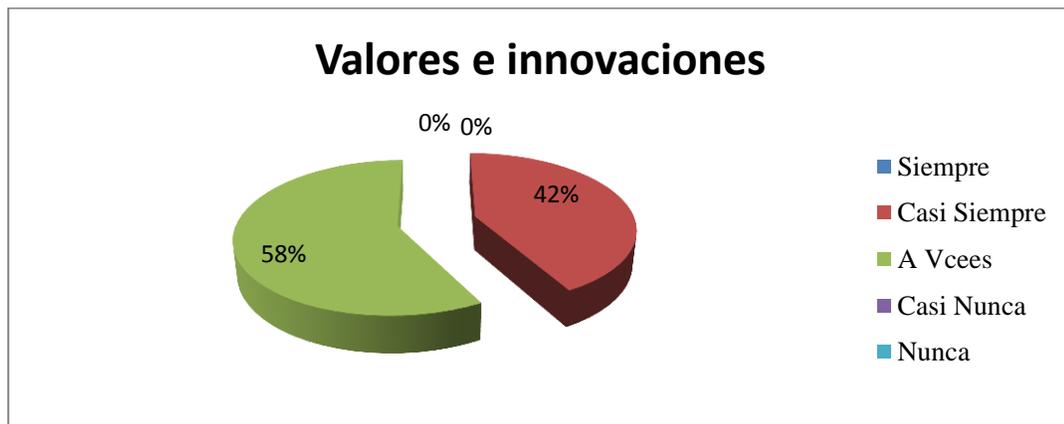


Gráfico 9. Valores e innovaciones

Fuente: Autor (2014)

**Interpretación:** La tendencia en la distribución para este ítem tiene un comportamiento similar al anterior; es decir, las respuestas se ubicaron igualmente en su mayoría en la alternativa de algunas veces con un 58 % de los datos y un 42 % en la de casi siempre. Parafraseando los nuevos lineamientos, axiologías o valores del nuevo modelo educativo, se basa en la idea de cambio y transformación que se propone alcanzar a través de la educación. El concepto de lo nuevo o lo viejo se apoya en un discurso de contrastación es decir, no se acepta la idea de continuidad, sino de ruptura. Lo nuevo se centra en la construcción, formación, configuración, superación, trascendencia, transición, creación, revolución y destrucción. Se plantea

entonces que el viejo modelo educativo debe desaparecer y se sustenta en la escala de valores capitalista, el individualismo, el consumismo y la concepción del hombre como mercancía, y en el colonialismo eurocéntrico (MPPE, 2007, p. 8).

Se propone entonces un nuevo modelo de vida, una nueva concepción de la educación, el currículo, y nuevas formas de aprendizaje y de trabajo. El nuevo ser social es humanista, conocedor y comprometido con su entorno sociocultural. Es el nuevo republicano y republicana; “un ser que considera las diferentes expresiones de la diversidad cultural, manifestadas en la interculturalidad y pluriculturalidad propias de la sociedad venezolana”. (ob. Cit., p. 36).

Ante la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional, es cuando el docente debe ser o debe tener más en cuenta el nuevo perfil de la Educación Bolivariana, pues, no solo se promueve a través de esta una nueva modalidad en el sistema educativo; se busca por demás una sociedad cada vez más humanista y capaz de transformar los viejos esquemas capitalistas. Siendo así y en la búsqueda de esta nueva concepción, no hay lugar más idóneo que la escuela y los centros educativos de cualquier nivel para lograr tales transformaciones.

**Variable 2: Nuevas concepciones en materia educativa propuestas por el Currículo Bolivariano.**

**Dimensión:** Concepción de la nueva escuela en la Educación Bolivariana

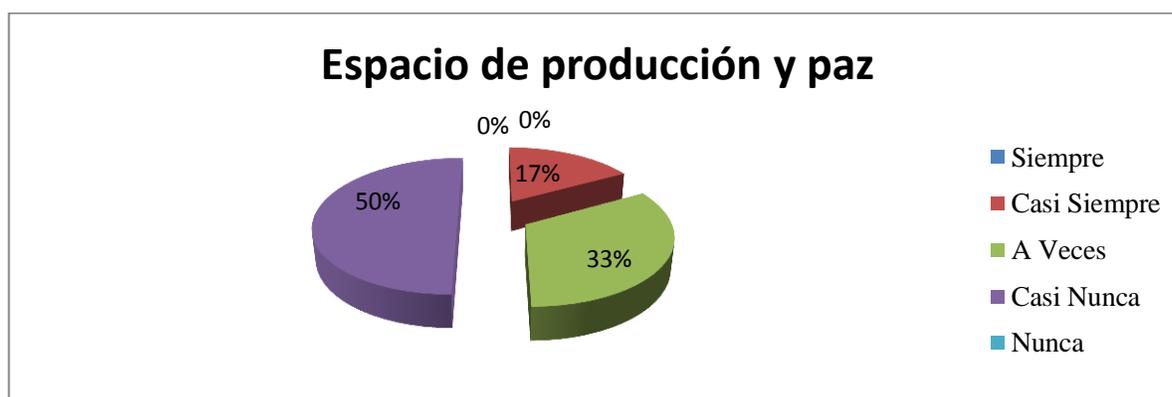
**Indicadores:** Producción y paz

**Ítem 9:** Considera al aula de clase y la Unidad Educativa donde labora como un espacio de producción y de paz para todos en especial para los niños y niñas con diversidad funcional.

**Cuadro 13. Espacio de producción y paz  
Distribución de Frecuencia de Respuestas del Ítem 9**

Alternativa de Respuesta	Frecuencia	%
Siempre	0	0
Casi Siempre	2	17
A veces	4	33
Casi Nunca	6	50
Nunca	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

Fuente: Autor (2014)



**Gráfico 10. Espacio de producción y paz**

Fuente: Autor (2014)

**Interpretación:** El resultado del ítem 9 muestra que un 50% de los encuestados no encuentran ni consideran sus respectivas aulas ni la Unidad Educativa como un ambiente de producción y de paz para incluir a los niños y niñas con diversidad funcional, mientras que un sector de los entrevistados se sitúa en la alternativa de algunas veces con un 33 % lo que refleja una carencia de opinión racionalmente valida y el valor mínimo se estableció en la categoría de casi siempre con un 17 %. Se observa entonces el bajo interés que existe en querer proyectar el cuerpo axiológico que sustenta al CNB dentro de la institución y las diferentes aulas de 1ro a 6to grado.

**Variable 2: Nuevas concepciones en materia educativa propuestas por el Currículo Bolivariano.**

**Dimensión:** Concepción de la nueva escuela en la Educación Bolivariana.

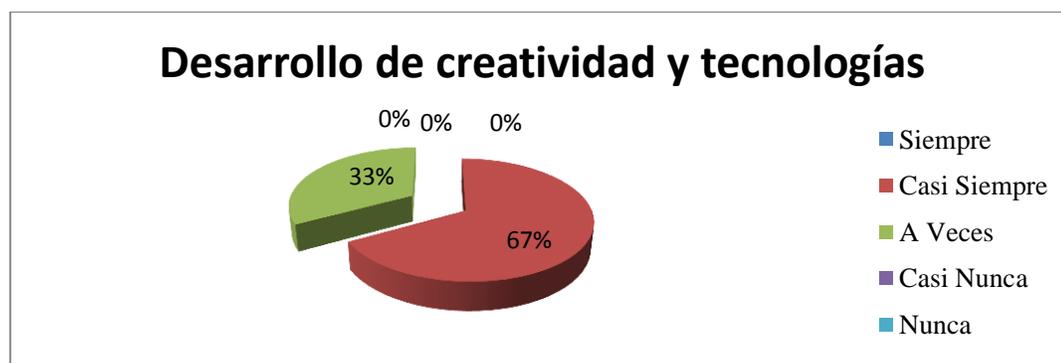
**Indicadores:** Creatividad y tecnologías.

**Ítem 10:** Incentiva al desarrollo de la creatividad y el uso de las nuevas tecnologías en los niños y niñas con diversidad funcional sin discriminación como lo contempla el CNB.

**Cuadro 14. Desarrollo de creatividad y tecnologías  
Distribución de Frecuencia de Respuestas del Ítem 10**

Alternativa de Respuesta	Frecuencia	%
Siempre	0	0
Casi Siempre	8	67
A veces	4	33
Casi Nunca	0	0
Nunca	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

**Fuente:** Autor (2014)



**Gráfico 11.** Desarrollo de creatividad y tecnologías

**Fuente:** Autor (2014)

**Interpretación:** Referente al indicador propuesto para este ítem, se puede determinar que los encuestados respondieron en el sector positivo con un 67 % de los datos en la alternativa de casi siempre, y el 33 % en la de algunas veces, lo que señala que el

desarrollo de la creatividad y la enseñanza y el incentivo a la tecnología están presente en el proceso de aprendizaje de los niños sin ningún tipo de exclusión.

**Variable 2: Nuevas concepciones en materia educativa propuestas por el Currículo Bolivariano.**

**Dimensión:** Concepción de la nueva escuela en la Educación Bolivariana

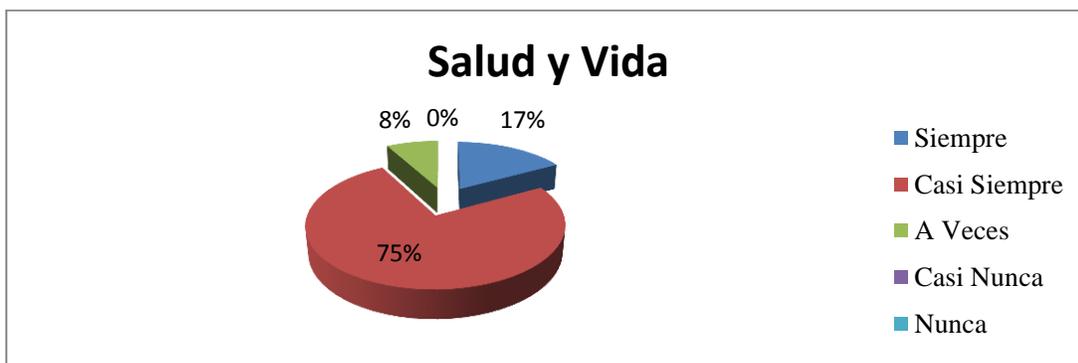
**Indicadores:** Salud y vida

**Ítem 11:** Fomenta la importancia de la salud y la vida en los niños y niñas con diversidad funcional tal y como lo promueve el CNB.

**Cuadro15. Salud y vida  
Distribución de Frecuencia de Respuestas del Ítem 11**

Alternativa de Respuesta	Frecuencia	%
Siempre	2	17
Casi Siempre	9	75
A veces	1	8
Casi Nunca	0	0
Nunca	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

Fuente: Autor (2014)



**Gráfico 12. Salud y vida**

Fuente: Autor (2014)

**Interpretación:** Se puede apreciar en este cuadro que el total de la población encuestada se ubicó en casi siempre con un valor de 75 % y siempre con un 17; es decir, los datos en un 92 % se establecen en el sector positivo de la distribución, revelando rotundamente la importancia y el valor en la fomentación de la salud y la vida tal y como lo promueve el CNB. No se observan tendencias adversas o negativas. Sólo un 8% se ubicó en “a veces” en este ítem, lo que revela un valor de mucha importancia para este equipo de docentes integrales.

Se busca la vinculación de estos tres ítems en los aspectos que aborda la nueva concepción de la escuela en la Educación Bolivariana, descritos de una forma desglosada en el MPPE 2007 en el marco de la Constitución Bolivariana de Venezuela. Primeramente, propone la Nueva Escuela como espacio para la producción y la productividad, orienta la formación en el valor del trabajo, fortalece la práctica productiva escolar con la filosofía de “aprender haciendo y enseñar produciendo”. La Escuela, es, además, un espacio para la paz, la cual debe orientarse al desarrollo de los valores de paz, tolerancia, diálogo, convivencia y solidaridad en los espacios escolares y su entorno.

La Escuela, espacio de creación y creatividad, la cual orienta el desarrollo del intelecto, de la salud física, de la voluntad de hacer. Propicia la correspondencia entre mente-manos-cuerpo y espíritu. El trabajo creativo e innovador, así como la creación, son estimulados como componentes esenciales del desarrollo del ser humano. La Escuela, espacio de innovación tecnológica, crea las condiciones para que estudiantes, docentes y comunidad desarrollen la capacidad propia de innovar tecnología con base a las cualidades específicas de lugar, tiempo, necesidad, y aporte a la solución de los problemas en los aspectos del ser, saber, hacer y convivir humano para su propio desarrollo haciendo de la escuela el espacio de su práctica constante (aspectos que se cubren en la formulación del ítem Nro. 10)

**Variable 3: Aspectos que influyen en la calidad de las actividades pedagógicas impartidas por los docentes integrales en el aula.**

**Dimensión:** Preparación académica

**Indicadores:** Planificación.

**Ítem 12:** Realiza diariamente su planificación de actividades pedagógicas para todos los niños y niñas por igual.

**Cuadro16.** Planificación

**Distribución de Frecuencia de Respuestas del Ítem 12**

Alternativa de Respuesta	Frecuencia	%
Siempre	6	50
Casi Siempre	6	50
A veces	0	0
Casi Nunca	0	0
Nunca	0	0
TOTAL	12	100

**Fuente:** Autor (2014)



**Gráfico 13.** Planificación

**Fuente:** Autor (2014)

**Interpretación:** Acerca de la planificación de las actividades académicas, los sujetos encuestados se ubicaron en el sector positivo, distribuidos los datos de la siguiente

manera: en la alternativa de siempre con el 50 % y en la de casi siempre 50 %. Estos resultados son importantes puesto que la enseñanza tiene una planificación por parte de los docentes y ello es una base de dirección en el acto académico del aprendizaje y sobre todo ello conlleva a una coherente organización del aula en el aspecto pedagógico.

Sin embargo, una planificación realizada para todos los niños y niñas por igual corresponde a una generalización, lo cual va en detrimento de la atención individualizada que se establece como instancia de respeto a los particulares grados de desarrollo y a las diferencias manifestadas por cada niño o niña.

**Variable 3: Aspectos que influyen en la calidad de las actividades pedagógicas impartidas por los docentes integrales en el aula.**

**Dimensión:** Preparación académica

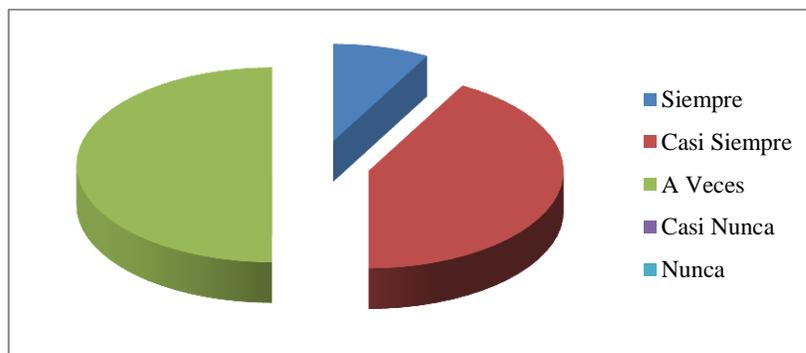
**Indicadores:** Proyectos de Aprendizaje (PA.) y Planes Integrales (PI.)

**Ítem 13:** Realiza los Proyectos de Aprendizaje (PA.) y Planes Integrales (PI.) como estrategia didáctica de acuerdo a la diversidad presente en el aula.

**Cuadro17.**Proyectos de Aprendizaje (PA.) y Planes Integrales (PI.)  
**Distribución de Frecuencia de Respuestas del Ítem 13**

<b>Alternativa de Respuesta</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Siempre	1	8
Casi Siempre	5	42
A veces	6	50
Casi Nunca	0	0
Nunca	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

**Fuente:** Autor (2014)



**Gráfico 14.** Proyectos de Aprendizaje (PA.) y Planes Integrales (PI.)  
**Fuente:** Autor (2014)

**Interpretación:** En el cuadro, se aprecia que un 50% de la muestra en estudio a veces planifica los planes y proyectos de acuerdo a la diversidad presente en el aula. Un 42% respondió que a veces lo hacen, mientras que un 8% responde afirmativamente que los Proyectos de Aprendizaje y Planes Integrales son realizados oportunamente como actividad de clase y que son útiles en la diversidad del aula de clase.

Situación que igualmente va en contradicción a los supuestos pedagógicos, pues, el docente integral en la planificación de las actividades deberá contemplar acciones que vayan dirigidas a las áreas de desarrollo de la personalidad (cognitiva, lenguaje, psicomotricidad y social) y a las académicas establecidas en el SEB. Debe, en consecuencia, elaborar y registrar en el Proyecto de Aprendizaje (PA) y según la eventualidad, el Plan Integral (PI) las especificaciones para la atención individualizada de cada niño y niña con diversidad funcional dentro del aula regular.

**Variable 3:** Aspectos que influyen en la calidad de las actividades pedagógicas impartidas por los docentes integrales en el aula.

**Dimensión:** Preparación académica

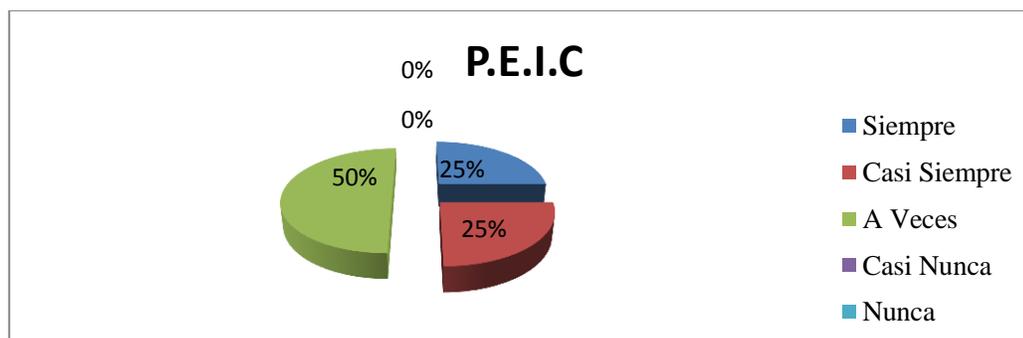
**Indicadores:** Proyecto Educativo Integral Comunitario (P.E.I.C)

**Ítem 14:** Están contruidos los (PA.) y (PI) en correspondencia con el Proyecto Educativo Integral Comunitario (P.E.I.C) con la materialización o puesta en práctica de una educación inclusiva.

**Cuadro18.** Proyecto Educativo Integral Comunitario (P.E.I.C)  
**Distribución de Frecuencia de Respuestas del Ítem 14**

Alternativa de Respuesta	Frecuencia	%
Siempre	3	25
Casi Siempre	3	25
A veces	6	50
Casi Nunca	0	0
Nunca	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

**Fuente:** Autor (2014)



**Gráfico 15.** Proyecto Educativo Integral Comunitario (P.E.I.C)

**Fuente:** Autor (2014)

**Interpretación:** Se infiere del presente cuadro que las opiniones de los docentes encuestados corresponden a la frecuencia de la siguiente manera: el 50 % se ubicó en el campo positivo siendo el 25 % a la categoría de siempre y el otro 25 % en la categoría de casi siempre y algunas veces con el 50 %, lo que muestra que los docentes normalmente integran estos elementos en el proceso de enseñanza, dejándolo de hacer en ocasiones.

**Variable 3: Aspectos que influyen en la calidad de las actividades pedagógicas impartidas por los docentes integrales en el aula.**

**Dimensión:** Preparación académica

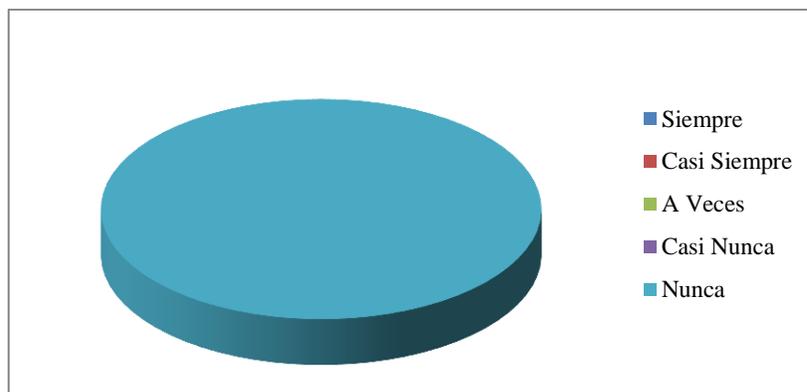
**Indicadores:** Evaluación

**Ítem 15:** Elabora sus evaluaciones frecuentemente de acuerdo a la diversidad de niños y niñas que se encuentran en el aula.

**Cuadro19. Evaluación  
Distribución de Frecuencia de Respuestas del Ítem 15**

Alternativa de Respuesta	Frecuencia	%
Siempre	0	0
Casi Siempre	0	0
A veces	0	0
Casi Nunca	0	0
Nunca	12	100
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

**Fuente:** Autor (2014)



**Gráfico 16. Evaluación  
Fuente:** Autor (2014)

**Interpretación:** Los docentes se muestran en el ítem 15 en una tendencia bastante desfavorable, puesto que el 100% de los docentes integrales nunca elaboran sus evaluaciones frecuentemente de acuerdo a la diversidad de niños y niñas que se encuentran en el aula.

En atención a la dimensión abordada, en el Currículo Nacional Bolivariano del Sistema Educativo Bolivariano (2007) se contemplan dentro de la organización de los aprendizajes, las siguientes fases: Interacciones diarias (clases) mediante un Inicio – Desarrollo – Cierre. (p. 65). La planificación debe tomar en cuenta al docente integral en su actividad diaria pedagógica. El diseño de un Proyecto de Aprendizaje (PA) se centra en la investigación - acción, cuyo escenario es construido por los actores comprometidos, creando las condiciones que permitan el trabajo cooperativo sobre la base de situaciones reales de la vida diaria y con acciones que impliquen prácticas y desarrollos que afectan al ser humano en sus condiciones de vida, dándole sentido a lo que este aprende (p. 66).

De igual manera, los Proyectos de Aprendizajes (PA) deben ir de la mano con las estrategias de gestión escolar que se definen en el Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) en el Diseño Curricular Nacional Bolivariano (2007) y así llegar a la última instancia que se encuentra en el proceso de evaluación, cuyas características deben estar enmarcada en la formación, integración, transformación, en el conocimiento científico, la flexibilidad, la individualidad, la ética y la cooperación. Dichos roles docentes resultaron coherentes en razón de asumir estos como un compromiso dentro de la actividad pedagógica. En la relación que debe existir entre los PA, los PI y los PEIC, los docentes encuestados señalaron que en muchas oportunidades no se establece dicha conexión con la gestión escolar y por ende, no existe un vínculo apropiado con la comunidad. Finalmente, llama poderosamente la atención la inminente negativa de elaborar las evaluaciones de acuerdo a la diversidad de niños y niñas presentes en el aula.

**Variable 3: Aspectos que influyen en la calidad de las actividades pedagógicas impartidas por los docentes integrales en el aula.**

**Dimensión:** Estado Afectivo.

**Indicadores:** Motivación.

**Ítem 16:** Se siente con motivación para dar clases a pesar de las situaciones propicias o adversas para incluir a los niños y niñas con diversidad funcional al aula regular.

**Cuadro 20.** Motivación  
**Distribución de Frecuencia de Respuestas del Ítem 16**

Alternativa de Respuesta	Frecuencia	%
Siempre	0	0
Casi Siempre	3	25
A veces	3	25
Casi Nunca	6	50
Nunca	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

**Fuente:** Autor (2014)



**Gráfico 17.** Motivación

**Fuente:** Autor (2014)

**Interpretación:** En cuanto a este aspecto, los docentes en un 50 % se manifestaron en el sector negativo concretamente de casi nunca con un 50 %, lo que puede demostrar que las condiciones existentes son un factor importante de motivación al logro; en este caso, el académico, por cuanto solo el 25 % opinó que casi siempre y por último el otro 25 % su comportamiento fue dubitativo ya que respondió que algunas veces.

**Variable 3: Aspectos que influyen en la calidad de las actividades pedagógicas impartidas por los docentes integrales en el aula.**

**Dimensión:** Estado Afectivo.

**Indicadores:** Emociones.

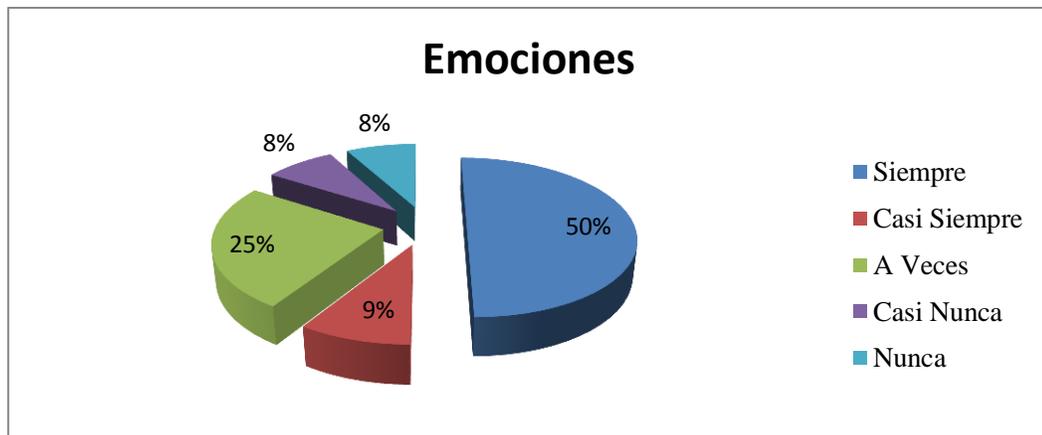
**Ítem 17:** Se ve afectado emocionalmente por los hechos favorables o desfavorables acontecidos dentro del aula de clase o en la Unidad Educativa donde labora para incluir a los niños y niñas con diversidad funcional.

**Cuadro 21. Emociones**

**Distribución de Frecuencia de Respuestas del Ítem 17**

Alternativa de Respuesta	Frecuencia	%
Siempre	6	50
Casi Siempre	1	9
A veces	3	25
Casi Nunca	1	8
Nunca	1	8
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

**Fuente:** Autor (2014)



**Gráfico 18. Emociones**

**Fuente:** Autor (2014)

**Interpretación:** Para el ítem 17, el 59 % se ubicó en el sector positivo de la distribución siendo el 50 % en siempre y el 9 % en casi siempre. Por consiguiente, los docentes se ven afectados emocionalmente por diferentes hechos que se presentan dentro del aula de clase o en las instalaciones de la institución. Al igual que el ítem anterior, habría que determinar las causas de este estado de ánimo y si el mismo está asociado con la forma en que los docentes perciben la integración de los niños y niñas en el aula en respuesta al deber ser, contemplado en el cuerpo axiológico del CNRBV.

Para Santrock (2005), la motivación es un elemento fundamental en las acciones que debe emprender un docente en el aula para garantizar los aprendizajes de sus estudiantes por igual. Al estar desmotivado, el docente integral estará sujeto a muchas situaciones y factores que pueden vulnerar su motivación. Los resultados han arrojado varios indicadores que pueden afectar su estado ánimo desde un espacio físico desfavorable, la cantidad de estudiantes desproporcionada y la falta de concreción y consolidación de los ideales del aula inclusiva

De tal manera que resulta casi imposible para el docente integral no involucrarse en las situaciones favorables o desfavorables que presentan los niños y niñas y con más razón los niños con diversidad funcional. El docente integral por excelencia está sometido a problemas de conducta, afecciones psicológicas, reacciones de los niños debido a debilidades familiares y sociales, dificultades en los aprendizajes de los niños y niñas, etc. Si a esto se le suma el deber y los roles que el docente necesita asumir y todo lo que implica el ejercicio de la profesión; se traduce en un largo y complejo camino por el cual el docente necesita transitar, que se puede ver emocionalmente afectado con bastante regularidad, sin dejar de un lado las necesidades económicas que también se ponen de manifiesto en la vida de cualquier persona.

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

#### **Conclusiones**

La Educación Inclusiva en respuesta a la transformación del aula integrada a la escuela inclusiva, ha representado un gran reto para los actores sociales que han asumido su compromiso en la formación integral de los niños y niñas con diversidad funcional en el subsistema de Educación Primaria Bolivariana, especialmente. En consecuencia, la forma en que el docente integral percibe la integración de estos alumnos al aula regular constituye un gran aporte para comprender las acciones de las instituciones educativas venezolanas de frente a la revolución educativa que se ha gestado en el país.

A través de la inclusión escolar, los niños y niñas con diversidad funcional tienen la oportunidad de desarrollar sus potencialidades y transformarse en sujetos independientes y autónomos que, con la ayuda del docente, los llevará a insertarse en una sociedad que estará dispuesta a satisfacer sus necesidades económicas, sociales, culturales, afectivas, entre otras a pesar de sus limitaciones físicas y/o intelectuales.

Para que esto sea posible, el Estado y las instituciones así como los corresponsables en la figura del docente integral deberán poner a su disposición una infraestructura dotada de aulas inclusivas en las cuales se les provea de recursos, métodos, estrategias y actividades que, dentro de una planificación flexible, abierta,

transdisciplinar e integrada, posibilite los aprendizajes en el marco del currículo correspondiente, sin dejar de lado un proceso de evaluación ajustado a las especificidades de cada uno de sus alumnos.

Lo anteriormente expuesto constituye el marco epistémico y epistemológico en el que se contextualiza la investigación que se llevó a cabo en la U.E. “María Virgen Misionera”, institución ubicada en Tacarigua, estado Carabobo en Venezuela con el objetivo de describir el proceso de inclusión escolar de los niños y niñas con DF al aula regular en respuesta a la transformación del aula integrada a la escuela inclusiva.

En este sentido, los resultados presentados en el capítulo anterior permitieron llegar a las siguientes conclusiones:

- A pesar de los esfuerzos de la comunidad educativa y de los docentes de la institución U.E. “María Virgen Misionera”, las aulas en la que se facilitan los aprendizajes a niños y niñas con diversidad funcional en el nivel de Educación Primaria Bolivariana no cuentan con los recursos ni con una estructura organizativa que permita satisfacer sus necesidades. El espacio es muy reducido para una matrícula de cuarenta (48) alumnos, lo que incide negativamente en la atención personalizada que debería dársele a cada estudiante, según lo expresan los docentes encuestados.
  
- A pesar de que los docentes han sido formados en instituciones de educación universitaria en el país en su área de especialización, en el programa de estudio no se consideró el tratamiento que debería dar el docente a los niños y niñas con diversidad funcional de manera que las estrategias y actividades empleadas en el aula no responden a la diversidad de estos alumnos. En un intento por dar respuesta al CNB, los docentes de la institución donde se realizó el estudio ponen en práctica conocimientos adquiridos en un sistema tradicional y conductista, lo que significa, según Rubistein (2009), que sus orientaciones son marcadamente cuantitativas y sistemáticas como una forma

de legitimizar el poder, la autoridad y el conocimiento, el cual, en la mayoría de las ocasiones, se centra en los procesos de memorización y retención de la información.

- Con respecto a la planificación, se pudo conocer que independientemente de que los docentes están conscientes de la importancia de planificar con diversas estrategias y evaluar a sus estudiantes de forma individual, además de considerar la diversidad como elemento regulador, la matrícula y falta de preparación y tiempo, a su juicio, no les permite desarrollar sus clases en torno a una planificación flexible, abierta e integradora que se dé a partir de la interacción, del trabajo en equipo y con la ayuda de la tecnología.

Todo esto apunta a que los principios propuestos por Wood (2009) no se cumplan en los escenarios de aprendizaje de la institución U.E. “María Virgen Misionera” por lo que en respuesta al cuerpo axiológico que sustenta el Currículo Nacional Bolivariano, las aulas regulares pueden no ser calificadas como inclusivas ni el rol del profesor en respuesta se está cumpliendo tal como fue concebido. Esto significa que se requiere hacer un importante esfuerzo por parte de los entes rectores en la institución escolar venezolana y especialmente por parte del docente para que se cree conciencia de la importancia que tiene la aplicación de los lineamientos del Sistema Educativo Bolivariano y las visiones más recientes de la educación inclusiva, pues la misma constituye la vía con la que cuentan las familias venezolanas y el Estado para que los niños y niñas con DF se inserten en la sociedad y lejos de ser un problema, se conviertan en actores sociales con responsabilidades compartidas y con sentido de pertenencia. De este modo y como lo señala Carl Rogers, la educación estará más centrada en la condición de “humano” y será vista como la respuesta a un modelo geohistórico que se ha venido gestando en Venezuela y que ni las instituciones ni el docente pueden estar al margen porque estamos en la vía de que los principios de igualdad e inclusión lleven a una verdadera transformación.

## **Recomendaciones**

La forma en que los doce docentes integrales de la U.E. “María Virgen Misionera” perciben la incorporación de los niños y niñas con diversidad funcional al aula regular permite afirmar que ni sus acciones, ni la infraestructura ,ni la estructura organizativa están cónsonas en respuesta a la transformación del aula integrada a la escuela inclusiva, en secuencia, se recomienda continuar realizando investigaciones como esta que permitan indagar, con mayor exhaustividad, las causas por las cuales los docentes no están preparados aun para enfrentar el reto que representa la integración de los niños y niñas con DF al aula regular en las instituciones de educación primaria bolivariana en el país.

En respuesta a la transformación del aula integrada a la escuela inclusiva, en el marco de la inclusión escolar en Venezuela, se requiere de docentes innovadores en los métodos de enseñanza, que sean capaces en utilizar los recursos pedagógicos que estén más a la vanguardia educativa y así captar más la atención de los niños y niñas con DF y poder fomentar un ambiente de mayor interés entre ellos mismos. Para ello es necesario que crezcan como profesionales y se mantengan en constante proceso de autoformación y autoevaluación para así dar apertura a la verdadera aula inclusiva.

Es preciso que el docente integral desarrolle en sus estudiantes con diversidad funcional experiencias significativas: actividades que vayan dirigidas a las áreas de desarrollo de la personalidad (cognitiva, lenguaje, psicomotricidad y social). Debe, en consecuencia, elaborar un Proyecto de Aprendizaje (PA), basado en las especificaciones para la atención individualizada de cada niño y niña con DF dentro del aula regular y los lineamientos establecidos en el Currículo Nacional Bolivariano. Todo esto hará posible la inclusión escolar, el aula inclusiva y dará consecución a las axiologías que contempla el Sistema Educativo Bolivariano a fin de lograr el nuevo republicano contemplado en los aspectos filosóficos del Ministerio del Poder Popular para la Educación en Venezuela.

A continuación se presenta un gráfico en el cual se sintetizan las conclusiones y recomendaciones.

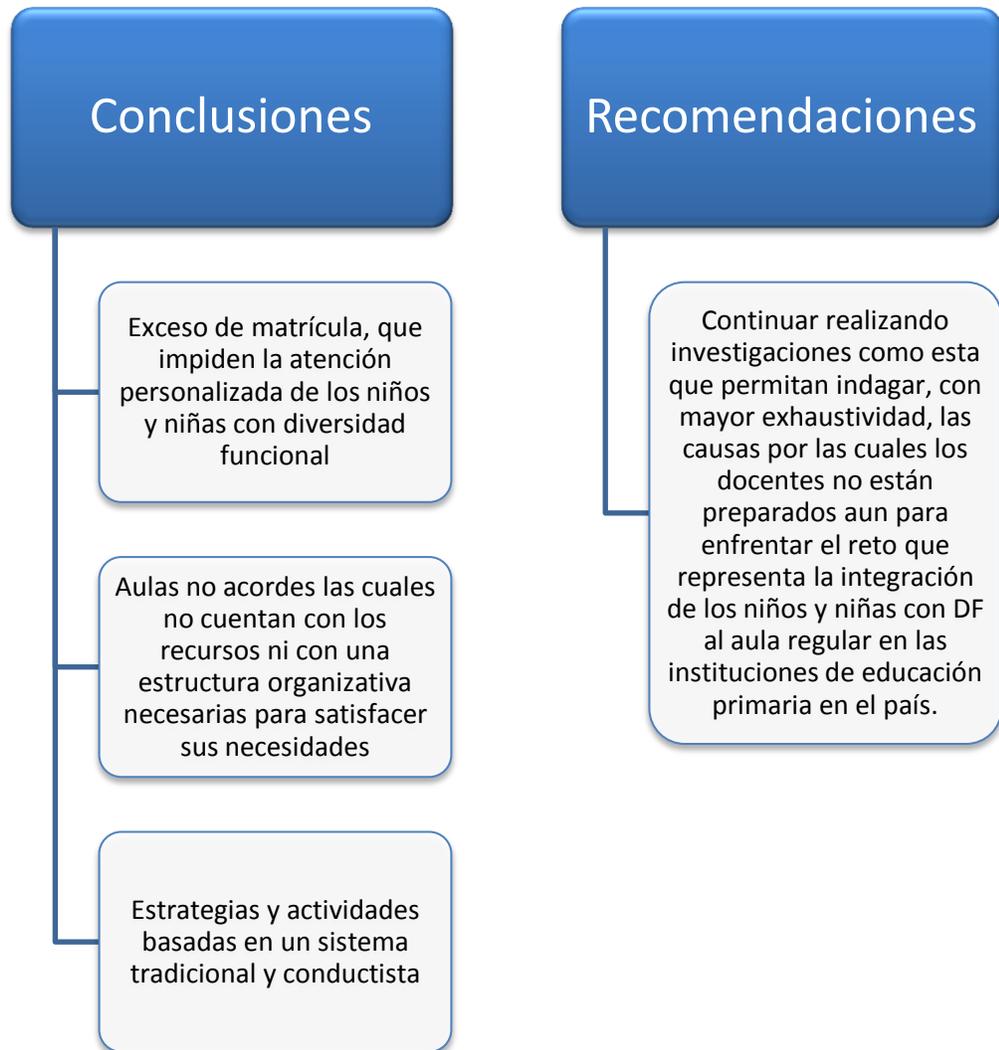


Gráfico N° 19. Conclusiones y recomendaciones de la investigación

Fuente: Autor (2014).

## REFERENCIAS

- Acedo, C. (2011). La preparación de los docentes para la educación inclusiva. *Perspectivas*. Documento electrónico. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Prospects/ProspectsEditorials/prospects159eds.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/ProspectsEditorials/prospects159eds.pdf)
- Ainscow, M. (1994) *Necesidades Especiales en el Aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Unesco-Narcea.
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la Metodología Científica 5ª ed.*. Caracas: Editorial Episteme.
- Arnaiz, P & Ortiz, M. (1999). El derecho a una educación inclusiva. En: Sánchez, A. y Torres, J. (Comp.) *Educación Especial I Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- Balestrini, M. (2006). *Cómo se Elabora el Proyecto de Investigación*. BLCaracas: Consultores Asociados, Servicio Editorial.
- Baker, E.; Wang, M. & Walberg, H. (1994). *The Effects of Inclusion on Learning, Educational Leadership* 52 (4), 33-35.
- Barbera G. (1987). Críticas Socio-Educativas de IvanIllich, *Anthropos* 15,85-106. ISSFE: Los Teques.
- Blanco G., R. (s.f.). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Documento electrónico recuperado de [http://innovemosdoc.cl/diversidad\\_equidad/investigacion\\_estudios/hacia\\_una\\_escuela.pdf](http://innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/investigacion_estudios/hacia_una_escuela.pdf)
- Bravo V., J. & Palma V., V. (2011). Actitudes del profesor ante la inclusión escolar y sus estrategias de aprendizaje en alumnos de primero a sexto grado de educación básica. Tesis presentada en la Universidad Pedagógica Nacional para obtener el título de licenciado en Psicología Educativa. Recuperado de <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/27825.pdf>
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (2000, marzo). Gaceta Oficial N° 5.435 (Extraordinaria). Caracas: Autor.
- Convención Americana sobre los derechos Humanos “Pacto de San José”* (1969, noviembre). Recuperado de <http://www.cubaencuentro.com/derechos-humanos/instrumentos-internacionales-de-la-oea/convencion-americana-sobre-derechos-humanos-pacto-de-san-jose>

- Corral Y., Fuentes, N. & Maldonado, C. (2007). Contexto socioeducativo y actitud frente a las Ciencias Naturales en estudiantes de la ETR Simón Bolívar. *Revista Ciencias de la Educación. Segunda Etapa. 1 (29)*, 58 – 79.
- Correa, C (1999). *Aprender y Enseñar en el Siglo XXI*. Bogotá: Magisterio.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948, diciembre). *Resolución de la Asamblea General 217 A (iii)*.
- Díaz Pareja, E. (2002). El Factor Actitudinal en la atención a la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 151-165.
- Domínguez, A. C. (2010). *Analizar la actitud que adoptan los docentes integrales para educar niños con necesidades educativas especiales en la I y II etapa de Educación Básica*. Trabajo especial de grado presentado en el Instituto Universitario Pedagógico Monseñor Arias Blanco (IUPMA) para optar al título de licenciado en Educación Especial.
- Echeita, G.; Duk, C. & Blanco, R. (2003) *Necesidades especiales en el aula. Formación docente en el ámbito de la integración escolar*. Documento electrónico recuperado de [http://sid.usal.es/idocs/f8/art14030/necesidades\\_especiales\\_aula\\_formacion\\_docente.pdf](http://sid.usal.es/idocs/f8/art14030/necesidades_especiales_aula_formacion_docente.pdf)
- Flores, D. R. (2008). *Función orientadora del docente para la atención de las necesidades educativas especiales*. Trabajo de grado presentado en la Universidad del Zulia para obtener el título de Magister en Orientación. Recuperado de [https://www.google.co.ve/search?q=Funci%C3%B3n+orientadora+del+docente+para+la+atenci%C3%B3n+de+las+necesidades+educativas+especiales.&oeq=Funci%C3%B3n+orientadora+del+docente+para+la+atenci%C3%B3n+de+las+necesidades+educativas+especiales.&aqs=chrome..69i57.414j0j7&sourceid=chrome&espv=210&es\\_sm=122&ie=UTF-8](https://www.google.co.ve/search?q=Funci%C3%B3n+orientadora+del+docente+para+la+atenci%C3%B3n+de+las+necesidades+educativas+especiales.&oeq=Funci%C3%B3n+orientadora+del+docente+para+la+atenci%C3%B3n+de+las+necesidades+educativas+especiales.&aqs=chrome..69i57.414j0j7&sourceid=chrome&espv=210&es_sm=122&ie=UTF-8)
- Flores, M. (2007). *Estrategias metodológicas utilizadas por los docentes y su relación con el desarrollo de la creatividad de los estudiantes de I etapa de educación básica*. Trabajo de grado presentado en la Universidad de Carabobo para optar al título de Magíster e Investigación Educativa.
- Hernández, R. (1991). *Metodología de la Investigación*. Caracas: Mac Graw Hill.
- Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Caracas: McGrawHill.

- Heward, W. (1998). Niños Excepcionales. *Una Introducción a la Educación Especial*. 5ª ed. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Hurtado de B., J. (2006). *El Proyecto de Investigación. Metodología de la Investigación Holística* 4ª ed. Caracas: Fundación Sypal.
- Hurtado I. & Toro J. (2001). *Paradigmas y Métodos de Investigación en Tiempos de Cambio*. Valencia: Episteme.
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la Investigación Holística*. Caracas: Fundación Sypal.
- Illán, R. (1999). *Didáctica de la Educación Especial*. Málaga: Aljibe.
- Illán R., N.; Otón H., P. & Marín C., C. (2010). La Escuela de Vida: sus aportaciones para una nueva comprensión de las personas con discapacidad intelectual. Ponencia presentada en las XIX Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales RUEDES y XIII Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial RECCEE. Recuperado de [http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/ruedes/ACTAS\\_RUEDES\\_XIX.pdf](http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/ruedes/ACTAS_RUEDES_XIX.pdf)
- Inojosa, S. (2004). *Evaluación del desempeño del docente de aula integrada que funciona en las Escuelas básica del sector escolar n° 2 de Tinaquillo, estado Cojedes*. Trabajo de grado presentado en la Universidad Nacional Abierta para obtener el título de Licenciada en Educación, Mención Dificultades en el Aprendizaje. Recuperado de <http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/t32198.pdf>
- Leire, A.; Fernández, J. & Goicoechea, P. (s.f.). Educación Inclusiva. ¿La educación inclusiva como utopía que nos ayuda a caminar? Documento electrónico recuperado de [http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EDUCINCLUSIVA/R1879\\_Darreche.pdf](http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EDUCINCLUSIVA/R1879_Darreche.pdf)
- León Guerrero, J. (1999). De la integración escolar a la escuela inclusiva o escuela para todos. En A. Sánchez y J. Torres. *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- Ley de Universidades*. (2008, marzo). Gaceta Oficial N° 38.896 Extraordinario de fecha 28 de marzo de 2008. Caracas: Autor.

*Ley Orgánica de Educación.* (2008, junio). Gaceta Oficial N° 38.957 de fecha 20 de junio. Caracas: Autor.

*Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes.* (2007, diciembre). Gaceta Oficial Extraordinario de la República Bolivariana de Venezuela N° 5.859.

Luna, M. T. (2010). *Características de la Actitud del Docente de Educación Básica hacia la Inclusión Escolar de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.* Trabajo especial de grado presentado en el Instituto Universitario Pedagógico Monseñor Arias Blanco (IUPMA), estado Carabobo para optar al título de licenciado en Educación Especial.

Machesi, A.; Coll, C. & Palacios, J. (2000). *Desarrollo Psicológico y Educación. Teoría de la Inclusión Escolar.* Madrid: Narcea, S.A.

Mayor S., J. (1988). *Manual de Educación Especial.* Madrid: Anaya.

Méndez, C. (2005). *Metodología. Diseño y desarrollo del proceso de investigación.* Colombia: Mc Graw Hill.

Michelena, B. (2000). *Todo en el Proceso de Investigación.* Caracas:Tecnocolor.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2006). *Resolución N° 27. Mimeografiado.* Caracas:Autor.

---

(2007). *Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano.* Caracas: Autor. Recuperado de [http://www.me.gob.ve/media/contenidos/2007/d\\_905\\_67.pdf](http://www.me.gob.ve/media/contenidos/2007/d_905_67.pdf)

---

(2009). *Educación Especial.* Recuperado de <http://www.educacionespecial.mineduc.cl/>

---

(2011). *La modalidad de Educación Especial en el marco de la Educación Bolivariana. "Educación sin Barreras".* Recuperado de <https://docs.google.com/document/d/1mIV0MAgzPzUCVPJxLSTJCwL2NsHQDKXbrNvCSzjgxic/edit>

Ministerio del Poder Popular para la Ciencia, Tecnología e Innovación. *RENA. Red Escolar Nacional.* [Documento en línea]. Recuperado de <http://www.rena.edu.ve/> [Consulta: 2012, enero 08].

Moreno, A. (2004) Familia así, familia así, en *Heterotopía 27.* Caracas: CIP

- Morin, E. (1997) La Unidualidad del hombre, En *Gaceta de Antropología* 13, 13-01. Recuperado de [http://www.urg.es/pwllac/G13\\_01EdgarMorin.html](http://www.urg.es/pwllac/G13_01EdgarMorin.html)
- Novak, J.; Ausubel, D. & Hanesian, H. (1995). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo 2ª. ed.* México: Trillas.
- Pinto, C. A. (2010). *Incidencia de la actitud del docente integral hacia la innovación educativa propuesta por el currículo del Sistema Educativo Bolivariano: Integración Escolar en las Escuelas Básicas del Estado Aragua.* Trabajo especial de grado presentado en la Universidad Nacional Abierta (UNA), estado Aragua, para optar al título de Licenciado en Educación Integral.
- Ramos, M. G. (2002). *Para Educar en Valores, Teoría y Práctica.* Caracas: Paulinas
- Reforma del Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente.* (2000). Gaceta Oficial N° 5.496. Extraordinario de fecha 31 de octubre de 2000. Caracas: Autor. Recuperado de [http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2\\_ven\\_anexo\\_51\\_sp.pdf](http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_ven_anexo_51_sp.pdf)
- Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación.* (2008). Gaceta Oficial N° 38.957 de fecha 20 de Junio. Caracas: Autor. Recuperado de [http://www.oei.es/quipu/venezuela/Reglamento\\_ley\\_org\\_educ.pdf](http://www.oei.es/quipu/venezuela/Reglamento_ley_org_educ.pdf)
- República Bolivariana de Venezuela. Ministerio de Educación y Deportes. (2004). La educación bolivariana. Políticas, programas y acciones. “cumpliendo las metas del milenio”. Recuperado de [http://www.oei.es/quipu/venezuela/Educ\\_Bolivariana.pdf](http://www.oei.es/quipu/venezuela/Educ_Bolivariana.pdf)
- Reyes Rodríguez, L. (2004). *La conducta de los docentes hacia la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en el aula regular.* Tesis presentada en la Universidad Pedagógica de Durango para obtener el grado de maestro en educación. Recuperado de <http://www.upd.edu.mx/librospub/tesismae/docnee.pdf>
- Rivero M. & Rodríguez, T. (2010). *Diseño de un programa de sensibilización hacia las necesidades educativas especiales y las nuevas propuestas pedagógicas del currículo bolivariano dirigido a los docentes de la I y II etapa de la Escuela Básica “Hermano Gaspar”, ubicada en Guigue, estado Carabobo.* Trabajo especial de grado presentado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara” (UPEL) ubicado en Maracay, estado Aragua, para optar al título de Licenciado en Educación Especial.

- Rivero, R. E. (2006). *Incidencia de las actitudes personales y académicas del docente integral en el aula regular en la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales de la I etapa de Educación Básica*. Trabajo especial de grado presentado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara” (UPEL) ubicado en Maracay estado Aragua, para optar al título de Licenciado en Educación Especial.
- Rodríguez Rengifo, Y. (2006). *La integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales, desde la perspectiva del docente de aula regular*. Trabajo de ascenso presentado en la Universidad Nacional Abierta para ascender a la categoría académica de Profesor Asociado. Recuperado de <http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/t33315.pdf>
- Rogers, C. (1978). *El Poder de la Persona*. Buenos Aires:Amorrortu Editores.
- Rojas,V. (2008). *Diseño de un modelo de Escuela Integradora dirigido a garantizar una educación de calidad para todos los alumnos con necesidades educativas, de las escuelas básicas del Municipio San Carlos del Estado Cojedes*. Trabajo de grado presentado en la Universidad de Carabobo para optar al título de Magíster e Investigación Educativa.
- Roldán Santamaría, L. (2004). Actitud de un grupo de estudiantes de 10º año hacia la metodología de la enseñanza de las ciencias. *Actualidades Investigativas en Educación*, 2(4): 1-25. [Revista en línea]. Disponible en: [revista.inie.ucr.ac.cr/articulos](http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos).
- Santeliz, G (2007). Protección Legal que Regula el Derecho a la Inclusión Escolar y a la Inserción Social de Los Niños, Niñas y Adolescentes con Necesidades Educativas Especiales, Según la Legislación Venezolana. Trabajo Especial de Gradopresentado en la Universidad Bicentenario de Aragua para optar al título de abogado.
- Santrock J. (2006). *Psicología de la educación*. (3ª ed.). México: McGraw Hill.
- Selltiz, C.; Jahoda, M.; Deutsch, M. & Cook, S.W. (1965). *Métodos de Investigación en las Relaciones Sociales*. Madrid: Rialp, S.A.
- Soto Calderón, R. (2008). *Procesos de integración de las personas con necesidades educativas especiales en el sistema educativo regular de Costa Rica: Una aproximación evaluativa*. Tesis Doctoral presentada en la Universidad de Granada. Recuperada de <http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/17658238.pdf>

- Talou, C. L.; Borzi, S. L.; Sánchez Vázquez, M. J.; Gómez, M. F.; Escobar, S. & Hernández Salazar, V. (2010). Inclusión escolar: Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes. *Revista de Psicología 11*, 125-145. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4842/pr.4842.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4842/pr.4842.pdf)
- Torres G., J. A. (s.f.). Acción docente en contextos de diversidad: nuevos retos formativos. Documento electrónico recuperado de <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/ferreres/capitol3article2.pdf>
- UNESCO (1983). *Terminología de la educación especial*. París. Ibedata.
- \_\_\_\_\_ (1993) *Las necesidades especiales en el aula. Conjunto de materiales para la formación de profesores*. París: Autor.
- \_\_\_\_\_ (1994). *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad*. Salamanca: Autor
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2005). *Manual de Trabajo de Grado de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: Autor.
- Villalobos, E. (2005). *Enseñanza efectiva en acción*. Maracaibo: Ediluz.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Grijalbo.

## **ANEXOS**



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



**INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

El objetivo del presente cuestionario consiste en describir el proceso de inclusión escolar de los niños y niñas con diversidad funcional al aula regular en respuesta al cuerpo axiológico que sustenta al Currículo Nacional Bolivariano en la U.E. “María Virgen Misionera”, ubicada en Tacarigua, Estado Carabobo.

**Instrucciones:** Lea y marque con una X. La sinceridad con que responda será de gran utilidad para el estudio. La información que proporcione es totalmente confidencial. El significado de las letras en las casillas de respuestas está determinado de la siguiente forma: Siempre (S), Casi siempre (CS), A veces (AV), Casi nunca (CN) y Nunca (N)

N°		S	CS	AV	CN	N
1	Se siente satisfecho con las condiciones generales de la Unidad Educativa donde labora.					
2	Considera adecuado el espacio físico de las aulas para sus actividades pedagógicas diarias.					
3	Es razonable la cantidad de estudiantes por aula en la Unidad Educativa.					
4	Es partícipe de los derechos humanos y la igualdad educativa para todos los niños y niñas sin exclusión.					
5	Las condiciones son adecuadas para fomentar y poner en práctica una verdadera aula inclusiva, en especial para los niños con diversidad funcional.					
6	Atiende a las necesidades individuales de cada niño o niña en igualdad de					

	condiciones.					
7	Promueve y realiza las axiologías propuestas en el Currículo Nacional Bolivariano (CNB) tales como: valores de ciudadanía, ecológicos, patrios, culturales, de salud integral en cuanto a la participación protagónica en todos los ámbitos, etc)					
8	Lleva a cabo los valores de equidad y respeto a la diversidad e innovaciones pedagógicas que están implícitos en el Currículo Nacional Bolivariano (CNB)					
9	Considera al aula de clase y la Unidad Educativa donde labora como un espacio de producción y de paz para todos en especial para los niños y niñas con diversidad funcional.					
10	Incentiva al desarrollo de la creatividad y el uso de las nuevas tecnologías en los niños y niñas con diversidad funcional sin discriminación como lo contempla el CNB.					
11	Fomenta la importancia de la salud y la vida en los niños y niñas tal y como lo promueve el CNB					
12	Realiza diariamente su planificación de actividades pedagógicas para todos los niños y niñas por igual.					
13	Realiza los Proyectos de Aprendizaje (P.A.) y Planes Integrales (PI.) como estrategia didáctica de acuerdo a la diversidad presente en el aula.					
14	Están contruidos los (PA.) y (PI) en correspondencia con el Proyecto Educativo Integral Comunitario (P.E.I.C) con la materialización o puesta en práctica de una educación inclusiva.					
15	Elabora sus evaluaciones frecuentemente de acuerdo a la diversidad de niños y niñas que se encuentran en el aula.					
16	Se siente con motivación para dar clases a pesar de las situaciones propicias o adversas para incluir a los					

	niños y niñas con diversidad funcional al aula regular					
17	Se ve afectado emocionalmente por los hechos favorables o desfavorables acontecidos dentro del aula de clase o en la Unidad Educativa donde labora para incluir a los niños y niñas con diversidad funcional.					