



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA GERENCIA AVANZADA EN EDUCACIÓN**



**COMPETENCIAS DEL DOCENTE EN EL DESEMPEÑO DE LA
EDUCACION INCLUSIVA AL AULA REGULAR**

Autora: Licda Sarahi Tallavó D

Tutora: Msc. Carmen Omaira Pérez

Valencia, Mayo del 2014



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA GERENCIA AVANZADA EN EDUCACIÓN**



**COMPETENCIAS DEL DOCENTE EN EL DESEMPEÑO DE LA
EDUCACION INCLUSIVA AL AULA REGULAR**

Autora: Licda. Sarahi Tallavó Díaz

**Trabajo presentado ante la Comisión de la
Maestría de Gerencia Avanzada en
Educación, como requisito para optar al
título de Magister en Gerencia Avanzada
en Educación**

Valencia, Mayo del 2014



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA GERENCIA AVANZADA EN EDUCACIÓN



AUTORIZACIÓN DEL TUTOR

Yo, Magister **Carmen Omaira Pérez Gallardo**, titular de la cédula de identidad No. V-4.129.464, en mi carácter de tutora del trabajo de Maestría titulado **COMPETENCIAS DEL DOCENTE EN EL DESEMPEÑO DE LA EDUCACION INCLUSIVA AL AULA REGULAR**, presentado por la Licenciada Sarahi Tallavó Díaz, titular de la cédula de identidad No. V-18.688.904, para optar al título de Magister en Educación mención Gerencia Avanzada en Educación, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se le designe.

En la ciudad de Valencia, a los 30 días del mes de Enero del año 2014.

Msc. Carmen Omaira Pérez.

C.I. V-4.129.464



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA GERENCIA AVANZADA EN EDUCACIÓN



AVAL DEL TUTOR

Dando cumplimiento a lo establecido en el reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo en su artículo 133, quien suscribe Magister **Carmen Omaira Pérez**, titular de la cedula de identidad No. 4.129.464, en mi carácter de tutora del trabajo de Especialización titulado **COMPETENCIAS DEL DOCENTE EN EL DESEMPEÑO DE LA EDUCACION INCLUSIVA AL AULA REGULAR**, presentado por la ciudadana Sarahi Tallavó Díaz, titular de la cedula de identidad No. 18.688.904, para optar al título de Magister Gerencia Avanzada en Educación, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se le designe.

En la ciudad de Valencia, a los 30 días del mes de Enero del año 2014.

Msc. Carmen Omaira Pérez.

C.I. V-4.129.464



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA GERENCIA AVANZADA EN EDUCACIÓN



VEREDICTO

Nosotros, miembros del jurado designado para la evaluación del trabajo de Grado titulado **Competencias del docente en el desempeño de la educación inclusiva al aula regular**, presentada por la licenciada Sarahi Tallavó Díaz titular de la cedula de identidad No. 18.688.904, para optar al título de Magister en Gerencia Avanzada en Educación, estimamos que el mismo reúne los requisitos para ser considerado

Apellido y Nombre

Cedula de Identidad

Firma

Valencia, Mayo del 2014

DEDICATORIA

A mis padres por todo lo que me han brindado en esta vida,
especialmente por sus sabios consejos y por estar siempre a mi
lado.

Los amo profundamente

AGRADECIMIENTOS

A **Dios Todopoderoso y mi Señor Jesús** por protegerme en todo momento y haberme iluminado por el camino, donde he encontrado conocimientos, saberes, experiencias y aprendizajes que han contribuido en mi desarrollo personal y profesional.

A mi novio **Manuel** que con su amor y apoyo me ha ayudado a seguir adelante. Te amo muchísimo

A mi madre **Morelva** y mi padre **Jesús** por estar preocupados por mis metas.

A la **Dirección de Estudios de Postgrado** de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo por brindarme la oportunidad de realizar esta maestría.

A todos los **profesores** de la maestría que con su orientación aportaron muchos conocimientos en mi formación profesional. Especialmente a la profesora **Lisbeth Castillo** por sus consejos y guiatura de los seminarios.

A mi tutora **Carmen Omaira Pérez** por brindarme apoyo y orientación en la elaboración de este trabajo de Grado.

A mis **compañeros de estudio** (Ángela, Zoinel, Naimi, Luis y Pamela) por su apoyo y compañía en el desarrollo de esta Maestría y al mismo tiempo hacer estos años muy placenteros y agradables.

Y a todas aquellas personas que de alguna u otra forma colaboraron en la elaboración del Trabajo Especial de Grado.

A todos muchas gracias.....

ÍNDICE GENERAL

	p.p
Dedicatoria.....	vi
Agradecimiento.....	vii
Índice General.....	viii
Índice de Tablas.....	x
Índice de Gráficos.....	xi
Índice de Cuadros.....	xii
Resumen.....	xiii
Abstract.....	xiv
Introducción.....	1
CAPÍTULO I. EL PROBLEMA	
Planteamiento del Problema.....	3
Objetivos de la Investigación.....	10
Justificación.....	11
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	
Antecedentes.....	13
Bases Teóricas.....	18
Competencias.....	18
Competencias personales.....	19
Competencias profesionales.....	21
Desempeño para la educación inclusiva.....	23
Planificación.....	23
Organización.....	25
Dirección.....	27
Control.....	28
Diversidad funcional.....	31
Educación inclusiva para la diversidad funcional.....	32
Perfil del maestro o maestra del aula regular.....	32

Fundamentación Teórica.....	35
Teoría de la competencia de McClelland.....	35
Teoría de la capacidad de trabajo.....	36
Teoría Sociocultural de Vigotsky.....	36
Teoría de la integración.....	39
Bases Legales.....	39
Operacionalización de las variables.....	46
CAPÍTULO III.MARCO METODOLÓGICO	
Tipo de investigación.....	47
Diseño de investigación.....	48
Población.....	48
Muestra.....	49
Procedimiento de la investigación.....	50
Técnicas de recolección de Datos.....	50
Instrumento de recolección de datos.....	51
Validez del instrumento.....	51
Confiabilidad del instrumento.....	53
Análisis e interpretación de los resultados.....	55
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS Y REPRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	
Análisis de representación de los resultados.....	56
Conclusiones.....	95
Recomendaciones.....	100
Bibliografía.....	103
Anexos.....	107
A-Instrumento aplicado a los docentes.....	108
B- Validación del instrumento.....	112
C- Calculo de confiabilidad del instrumento.....	125
D- Tabulación de datos.....	128

INDICE DE TABLAS

p.p

Tabla 1. Competencias personales-Sensibilidad.....	57
Tabla 2. Competencias personales-Comprensión, tolerancia y seguridad.....	59
Tabla 3. Competencias personales-Valorar las diferencias.....	62
Tabla 4. Competencias personales- Creatividad e innovación.....	65
Tabla 5. Competencias profesionales-Actualización.....	67
Tabla 6. Competencias profesionales- Mediador y trabajo en equipo.....	70
Tabla 7. Competencias profesionales-Planificación-diagnóstico de necesidades	73
Tabla 8. Competencias profesionales- Adaptación Curricular.....	75
Tabla 9. Planificación- Estrategias didácticas.....	78
Tabla 10. Organización-Ambiente de trabajo e integración social.....	80
Tabla 11. Dirección-Liderazgo.....	82
Tabla 12. Dirección-Comunicación.....	85
Tabla 13- Dirección- Motivación.....	87
Tabla 14. Control- Progreso del estudiante.....	90
Tabla 15. Control-Recompensa.....	93

INDICE DE GRÁFICOS

p.p

Gráfico 1. Competencias personales-Sensibilidad.....	57
Gráfico 2. Competencias personales-Comprensión, tolerancia y seguridad.....	59
Gráfico 3.Competencias personales-Valorar las diferencias.....	62
Gráfico 4. Competencias personales- Creatividad e innovación.....	65
Gráfico 5. Competencias profesionales-Actualización.....	67
Gráfico 6. Competencias profesionales- Mediador y trabajo en equipo.....	70
Gráfico 7. Competencias profesionales-Planificación-diagnóstico de necesidades	73
Gráfico 8. Competencias profesionales- Adaptación Curricular.....	75
Gráfico 9. Planificación- Estrategias didácticas.....	78
Gráfico 10. Organización-Ambiente de trabajo e integración social.....	80
Gráfico 11. Dirección-Liderazgo.....	82
Gráfico 12. Dirección-Comunicación.....	85
Gráfico 13- Dirección- Motivación.....	87
Gráfico 14. Control- Progreso del estudiante.....	90
Gráfico 15. Control-Recompensa.....	93

INDICE DE CUADROS

p.p

Cuadro 1. Operacionalización de variables.....	46
Cuadro 2. Población.....	49
Cuadro 3. Criterio interpretación de coeficiente de confiabilidad.....	54
Cuadro 4. Contraste.....	98



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA GERENCIA AVANZADA EN EDUCACIÓN



**COMPETENCIAS DEL DOCENTE EN EL DESEMPEÑO DE LA
EDUCACION INCLUSIVA AL AULA REGULAR**

Autora: Licda. Sarahi Tallavó D.

Tutora: Mcs. Carmen O. Pérez G

Año: 2014

RESÚMEN

Esta investigación tiene como objetivo evaluar las competencias del docente para la educación inclusiva al aula regular en las escuelas estatales eje 5 de las Trincheras, Estado Carabobo. En cuanto al marco metodológico el presente estudio, esta enmarcado en tipo descriptivo-evaluativo, con un diseño de campo y documental. Está sustentado en las teorías de competencias de McClelland, capacidad de trabajo de Schelmenon, sociocultural de Vigotsky y la teoría de integración de Soto. La población objeto de estudio está conformada por doce (12) docentes y la muestra fue censal. La recolección de datos estuvo definida por la aplicación de un instrumento tipo cuestionario con 30 ítems con escala policotómica (siempre, algunas veces, nunca), el mismo fué validado por el juicio de tres (3) expertos y para la confiabilidad se utilizó el coeficiente de Alfa de Cronbach cuyo resultado fue de 0,91, la interpretación de los datos se representó en tablas y gráficos en términos porcentuales haciendo uso de las estadística descriptiva. Con esta investigación se concluye que se observaron debilidades en los docentes en cuanto a las competencias personales y profesionales así como también en el desempeño en cuanto a sus funciones en el aula. También se observó que las competencias personales y profesionales descritas en el trabajo, representan el deber ser de los docentes, contribuyendo al desarrollo efectivo del proceso de enseñanza aprendizaje de la educación inclusiva. Además, los docentes necesitan apoyo para desarrollar estas competencias que le permitan desempeñarse de manera efectiva por lo que se recomienda aportar orientaciones y estrategias a los docentes para dar respuesta a la diversidad funcional y la educación inclusiva.

Palabras Clave: Competencias, Desempeño, Educación inclusiva

Línea de investigación: Procesos Gerenciales



UNIVERSITY OF CARABOBO
FACULTY OF CIENCIAS OF EDUCATION
SCHOOL OF STUDIES OF POSTGRADE
ADVANCED MANAGEMENT MASTER IN EDUCATION



TEACHER'S COMPETENCES IN INCLUSIVE EDUCATION PERFORMANCE TO REGULAR CLASSROOM.

Author: Licda. Sarahi Tallavó D.

Tutor: Mcs. Carmen O. Pérez G

Year: 2014

ABSTRACT

This research aims to assess the competence of teachers for inclusive education in the regular classroom schools State Authority axis 5 of the Trincheras, Carabobo State. Regarding the methodological framework of this study, is framed in descriptive evaluative with a field design and documentary. It is supported by theories of McClelland skills, ability to work Schelmenson, Vygotsky's sociocultural theory and Soto's integration. The study population consists of twelve (12) teachers and the sample was census. Data collection was defined by applying a questionnaire type instrument with 30 items with (always, sometimes, never) policotómica scale, it was validated by the trial of three (3) experts and the reliability coefficient was used Cronbach's alpha was 0.91 resulting, interpretation of the data is represented in tables and graphs in percentage terms by use of descriptive statistics. This research concludes that weaknesses in teaching about personal and professional skills as well as also in performance about their roles in the classroom were observed. It was also noted that the personal and professional skills in the work described, representing teachers must be contributing to the effective development of the teaching-learning process of inclusive education. In addition, teachers need support to develop these competences be able to perform effectively so it is recommended to provide guidelines and strategies for teachers to respond to the functional diversity and inclusive education.

Keywords: competence, performance, inclusive education

Research line: management proces

INTRODUCCIÓN

Actualmente la educación está considerada como un proceso cambiante, dinámico, de alternativas y soluciones acorde a la evaluación de las naciones, por lo tanto requieren instituciones educativas y docentes en el nivel básico que estén orientados a optimizar los aprendizajes para el logro de una mayor productividad en el Sistema Educativo.

La inclusión de personas con diversidad funcional es considerada una meta del Sistema Educativo a nivel mundial, por lo tanto es una responsabilidad que compromete a todas las personas que integran la organización educativa. La nueva terminología de diversidad funcional es un paradigma que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema escolar para que responda a las necesidades de todos los estudiantes, en vez, de que sean ellos quienes deban adaptarse al sistema.

La educación inclusiva es un principio, un proceso y un derecho de las personas con diversidad funcional, aceptando las diferencias sin importar sus características físicas, mentales, sociales, culturales, entre otros, de tal manera que se promueva el trato equitativo de cada estudiante. Sin embargo desde hace cuatro años, el Sistema Educativo Venezolano ha implementado la inclusión al aula regular de niños y niñas con diversidad funcional donde se habla de una escuela abierta a la diversidad, una escuela para todos como lo contempla la Constitución de la República de Venezuela en el artículo 102.

Así pues, para el docente significa un gran reto desarrollar competencias personales, profesionales, para enseñar a todos los estudiantes y evidenciar sus progresos en la educación primaria, acorde con el nuevo Diseño Curricular

Bolivariano y con las exigencias de las sociedades actuales, en la constante búsqueda de la calidad de los aprendizajes y la formación integral del niño (a) .

Para ello, el docente debe cumplir funciones dentro del aula tomando en cuenta las acciones educativas relacionadas a las necesidades considerando el aprendizaje y la enseñanza desde distintas miradas. Por tal motivo, el propósito de este estudio es de evaluar las competencias del docente en el desempeño de la educación inclusiva al aula regular.

Con respecto a la estructura de esta investigación se organiza de la siguiente manera:

En el **primer capítulo** se presenta el planteamiento del problema, donde se describe la situación educativa actual y las competencias de los docentes para responder las situaciones presentadas sobre la educación inclusiva. También se presentan los objetivos que se aspiran alcanzar y la justificación de la investigación.

En el **segundo capítulo** se fundamenta el marco teórico, donde se señalan los antecedentes de la investigación relacionados con el tema de estudio, así como también, las bases teóricas y legales que lo sustentan. De igual manera la tabla de operacionalización de variables que incluye la definición conceptual.

Luego en el **tercer capítulo** se presenta el marco metodológico donde se describe el tipo y diseño de la investigación, la población y muestra a estudiar, las técnicas de recolección de datos, validez y confiabilidad del instrumento.

Por otra parte, el **cuarto capítulo** está referido al análisis e interpretación de los resultados, éstos obtenidos a través del instrumento aplicado para luego ser tratados con herramientas tecnológicas para arrojar las estadísticas de las cuales se exponen sus conclusiones y recomendaciones.

CAPITULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del problema

La educación como hecho social es de fundamental significado en el proceso de desarrollo de la humanidad, por lo tanto, la educación acontece en contexto histórico social, el cual está impregnado de la filosofía e ideología de la época con el objetivo de mantener el sistema social. Por ello, en estos momentos de cambios y de grandes proyectos hacia el logro de una educación de calidad, con la participación de todos los actores involucrados en la dinámica social y la creación de redes sociales en el proceso educativo, las cuales presentan una gran oportunidad de aprendizaje y avanzar en el abordaje de la educación integral de los educandos que presentan desfase en su proceso de aprendizaje.

En este sentido, el Sistema Educativo Venezolano desde hace varios años se ha visto en la necesidad de incluir en las aulas regulares de primaria, a estudiantes con necesidades educativas especiales, asociadas a la diversidad funcional intelectual o física; lo cual obedece en gran medida a la educación interdisciplinaria, una de ellas la educación especial. Este modelo educativo actual, está abierto a la diversidad asumiendo plenamente los principios de integración escolar.

Así como el Informe Mundial sobre Discapacidad (2011), puntualiza: “La adecuada formación de los docentes es crucial a la hora ser competentes enseñando a niños con diversas necesidades” (p.222), también enfatiza la necesidad de que dicha formación se centre en las competencias ya sean los conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el desempeño de sus funciones en el aula. Así mismo, a finales del 2007, los representantes de los países miembros de la Agencia Europea

para el desarrollo de la educación del alumnado con diversidad funcional se reunieron para debatir acerca de las competencias de los docentes para la educación inclusiva. Tras el debate y teniendo en cuenta las prioridades europeas, estimaron que todos deben estar preparados para responsabilizarse de todos los alumnos de la clase. También se reconoció que muchos docentes necesitan apoyo para desarrollar estas competencias que le permitan desempeñarse de manera efectiva.

Ahora bien, se puede observar cómo se considera prioritario el desempeño de los docentes y de una formación de calidad, particularmente enfatizados en una orientación positiva hacia la diversidad de necesidades educativas especiales y que los conocimientos y las aptitudes de un docente son básicamente los de una buena pedagogía, esto es, la habilidad de evaluar las necesidades especiales, de adaptar el contenido del programa de estudios, de recurrir a la ayuda de la tecnología, de individualizar los procedimientos pedagógicos, entre otros; y de tal manera colaborar y trabajar en equipo con los especialistas de distintas áreas.

En este orden de ideas, para contextualizar la política inclusiva en los países de América Latina, se toma como referencia inicial el Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la educación para todos en el marco del Proyecto Regional de Educación, Unesco (2008), en donde destacan la importancia de una educación pertinente, inclusiva e intercultural, por lo que las competencias del docente debiera responder a estos postulados. En relación a la actualización docente, se dice que el Estado tiene el deber de coordinar estas acciones a fin que desarrollen con más propiedad la atención a la diversidad y el respeto de los derechos humanos.

De lo anteriormente citado, se pueden mencionar algunos países como Colombia, Chile, Brasil, Cuba, México y Panamá, quienes manifiestan coincidencia en los postulados sobre el derecho de que todo estudiante no debe ser discriminado,

sino más bien, debe existir igualdad de trato en todos los estudiantes, respetando a las personas con diversidad funcional y ofrecerles una educación de calidad con igualdad de oportunidades. A su vez, en relación a la atención a la diversidad, también se busca la inserción laboral de personas con diversidad funcional proporcionando adaptaciones a puestos de trabajo.

También Venezuela está inmersa en lo proyectado a nivel mundial sobre la educación de calidad, la cual se encuentra enmarcada en los principios de eficacia, eficiencia, igualdad, equidad y justicia social. Desde hace varios años se ha iniciado el proceso de inclusión de niños con diversidad funcional en el aula regular. Además, dentro del Plan de Desarrollo de la Nación Simón Bolívar 2007-2013, establece “la igualdad de condiciones y oportunidades para todos los ciudadanos, por tanto se debe tomar iniciativa de formar a los docentes bajo un plan de actualización para atender de manera efectiva a las personas con necesidades especiales” (p.6)

Es por ello, que es de suma importancia tomar iniciativa y que los actores de la organización educativa deben ser conscientes de la visión y la misión planteada para atender a los estudiantes de una manera efectiva. Por otro lado Cardona (2008), menciona:

La educación de un niño con necesidades educativas especiales en el aula regular es una de las experiencias más complejas y desafiantes que puede experimentar un docente a la hora de abordar en el aula a niños y niñas con dichas necesidades, en consecuencia, para responder a ellos impone de revisar las estrategias y las intervenciones pedagógicas que el docente emplea cotidianamente para mejorarlas día a día en el aula (p.8).

Así pues, lo antes mencionado, amerita gran preocupación de todos los actores educativos debido a que muchos docentes no poseen las competencias para afrontar a las nuevas realidades del medio social y educativo al trabajar con niños que presenten diversidad funcional en el aula regular, ya que en su formación quizás no fue preparado; esto pudiera afectar la eficacia y la eficiencia de su desempeño en el

aula. Esta realidad requiere de una evaluación para la aplicación de soluciones que permitan desarrollar competencias personales y profesionales en los docentes a fin de lograr la efectividad de la educación inclusiva.

Es oportuno señalar, que muchos docentes egresados de las diferentes universidades públicas del país, particularmente en la mención de educación integral, quienes les corresponden ejercer la docencia del nivel de educación primaria, no reciben ninguna formación relacionado para la educación inclusiva con diversidad funcional, lo cual constituye una debilidad para la atención de estos casos. Dentro de este contexto, la educación primaria orienta sus acciones hacia la formación de un docente que adquiera y refuerce conocimientos fundamentales para comprender y aplicar en forma óptima todo lo relacionado con los procesos cognoscitivos, afectivos, emocionales y sociales de los estudiantes en edad escolar adecuando toda la información al proceso de aprendizaje requerido a este nivel.

Por ello, las competencias personales y profesionales de los docentes son de gran importancia en el desempeño en la educación inclusiva. Al respecto, López (2009), refiere:

Educación para la diversidad se traduce en la integración de los alumnos (as) con necesidades educativas especiales a la escuela regular, es un nuevo paradigma traducido en una cultura, que utiliza el discurso de la integración como medio para crear prácticas educativas que facilitan la inclusión de los alumnos (as) con necesidades educativas especiales a la escolaridad ordinaria, para lo cual el docente debe mantener una formación permanente y una actitud abierta hacia el nuevo estilo de trabajo (p. 39).

De lo expuesto, se puede decir que el docente de educación básica para integrar a los alumnos especiales al aula regular debe tener competencias personales y profesionales que le permitan crear prácticas educativas para ajustarlas a las

necesidades de los alumnos y alumnas al aula regular y de esta manera ofrecer una educación de calidad con igualdad de condiciones

Entonces lo anteriormente planteado, contradice las exigencias del modelo educativo actual donde se promueve la inclusión de niños con diversidad funcional al aula regular tal como lo establece la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) en el artículo 103: “Toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus potencialidades, vocación y aspiraciones...”.

De igual manera, en el año 1996, surge la Resolución 2005, la cual continúa vigente, allí se decreta la integración de las personas con necesidades educativas especiales a la escuela regular. Los artículos 1, 2 y 3 de esta resolución hacen referencia al deber que tienen los planteles oficiales y privados de los diferentes niveles del Sistema Educativo Venezolano, de garantizar el ingreso, prosecución y culminación escolar de los educandos con necesidades educativas especiales, haciendo las adaptaciones curriculares de acuerdo a las diferencias individuales de los estudiantes.

A tal efecto, el docente debe tener competencias, entre ellas, competencias personales tales como sensibilidad humana que permita la comprensión de lo que le sucede al otro, debe ser creativo, innovador, para adaptar los ambientes escolares a las exigencias que demanda la educación inclusiva, de igual manera, las estrategias educativas deben asumir riesgos ante los cambios, ser tolerante, valorar las diferencias y tener seguridad en sí mismo para afrontar los problemas de aprendizaje que se presente en el aula.

Así mismo, debe poseer competencias profesionales que le permitan obtener conocimientos y estar actualizados en los cambios que surgen para la atención de la diversidad funcional, también debe ser un mediador entre todos los actores que

intervienen en el proceso educativo, que sea capaz de trabajar con otros docentes profesionales y familiares.

De igual manera, que conozca bien a todos sus estudiantes, incluyendo adaptaciones curriculares en las planificaciones diarias según sus necesidades, que plantee diferentes situaciones de actividades de aprendizaje y que en su desempeño planifique, organice, dirija y controle el proceso de enseñanza aprendizaje en relación con la atención de los estudiantes con diversidad funcional.

Actualmente, a nivel nacional se puede observar en las aulas regulares grupos heterogéneos y en algunos casos el rendimiento académico es bajo y esto puede ser debido a la incorporación de niños y niñas con diversidad funcional, entendiéndose ésta cuando una persona tiene diferentes capacidades que otras personas y que funciona de forma diferente, la cual requiere unas necesidades especiales para la actividad cotidiana.

A su vez, los padres, madres y representantes sienten preocupación sobre el rendimiento académico y el docente es el primer responsable para suministrarle información clara y precisa. Con esto, el docente puede sentir frustración al no saber qué hacer ante tal situación sobre todo para aplicar estrategias adecuadas para el avance de estos estudiantes desde el punto de vista cognitivo y afectivo.

Entonces, se observa una serie de dificultades de los docentes para la atención de niños y niñas con diversidad funcional y particularmente integrarlo al aula regular. Esta situación se percibe en algunas escuelas del Estado Carabobo. Una de ellas, son las escuelas estatales del eje nº5 Unidad Educativa “Juan Esteban Rodríguez de Lamas” y la Unidad Educativa “Las Marías”, ambas pertenecen a un sector rural y están ubicadas en las Trincheras, en el Municipio de Naguanagua.

Allí se percibe que los docentes no exhiben competencias personales y profesionales, además de conocimientos actualizados en el cargo que le corresponde desempeñar, el cual, se muestran insatisfechos con el trabajo y en respuesta a esto, se observa un alto porcentaje en sus inasistencias, rechazo hacia los niños que presentan diversidad funcional, negación para trabajar con el equipo interdisciplinario, malas relaciones con los compañeros de trabajo y con los representantes, lo que constituye una barrera para la efectividad de la educación inclusiva.

Lo anterior evidencia una situación que amerita ser evaluada por parte de las autoridades educativas para llevar a cabo el proceso de inclusión, el cual demanda además de la actualización del docente una serie de factores en el entorno escolar que faciliten el funcionamiento en el proceso de la educación inclusiva a las aulas regulares de los niños y niñas con diversidad funcional, por lo que se evidencia la necesidad de evaluar las competencias de los docentes en el desempeño de la educación inclusiva.

Es por ello, que cabe formular las siguientes interrogantes:

- 1) ¿Cuáles son las competencias personales y profesionales que se deben evaluar en los docentes para el desempeño de la educación inclusiva al aula regular?
- 2) ¿Qué competencias personales y profesionales exhiben los docentes en su desempeño de la educación inclusiva?
- 3) ¿Cómo es el desempeño del docente en la educación inclusiva al aula regular?
- 4) ¿Cuál es contraste entre el deber ser de las competencias del docente en su desempeño y las observadas en los resultados del diagnóstico.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general:

Evaluar las competencias del docente en el desempeño de la educación inclusiva al aula regular en las escuelas estatales eje n° 5 en las Trincheras, Estado Carabobo.

Objetivos específicos:

- 1) Diagnosticar las competencias personales y profesionales que posee el docente en el desempeño de la educación inclusiva al aula regular en las escuelas estatales eje n° 5 en las Trincheras, Estado Carabobo.
- 2) Describir las competencias personales y profesionales del docente en su desempeño de la educación inclusiva al aula regular en las escuelas estatales eje n° 5 en las Trincheras, Estado Carabobo.
- 3) Indagar el desempeño del docente en la educación inclusiva al aula regular en las escuelas estatales eje n° 5 en las Trincheras, Estado Carabobo.
- 4) Contrastar los resultados del diagnóstico con el deber ser de las competencias del docente en el desempeño de la educación inclusiva al aula regular en las escuelas estatales eje n° 5 en las Trincheras, Estado Carabobo.

JUSTIFICACIÓN

La investigación se justifica al pretender evaluar las competencias del docente en el desempeño de la educación inclusiva al aula regular, el cual, permite conocer habilidades, valores y actitudes que poseen los docentes de las escuelas estatales de primaria del eje n° 5 de las Trincheras, en relación a la atención de estudiantes con diversidad funcional. Por otra parte, contribuir a la construcción de un nivel educativo más elevado y acorde a las nuevas exigencias de la sociedad, en beneficio de los niños (as), docentes, escuelas, familias y del contexto social.

Así mismo, la investigación se justifica teóricamente por la necesidad de fundamentar como son las competencias del docente en el desempeño de la educación inclusiva al aula regular y a su vez contrastar el deber ser con la realidad. Cabe precisar, que enriquece los acercamientos para el estudio de la gestión gerencial del docente en el aula regular.

También, desde el punto de vista práctico, el estudio es relevante porque los resultados propician el desarrollo de las competencias basado en el desempeño como una base sólida profesional que permite hacer frente a las dificultades para intervenir en la atención de poblaciones con diversidad funcional, mediante la adaptación, el diseño e implementación de estrategias de enseñanza, además de una actitud comprometida, innovadora y de reconocimiento de la diversidad para la transformación social y el desarrollo de una educación inclusiva de calidad.

De igual manera, desde el punto de vista social, es conveniente resaltar que las organizaciones educativas y los docentes deben obedecer a los requerimientos de los cambios políticos en materia educativa y social, enmarcada en las transformaciones sugeridas por la UNESCO (2005), por la cual, las escuelas que incluyen niños y niñas con diversidad funcional han tenido que hacer sus planificaciones de acuerdo a las

necesidades del niño (a), por ende necesitan del personal calificado que asegure el cumplimiento de sus objetivos.

Por último, la investigación es importante desde el punto de vista científico porque constituye una referencia para otros trabajos que tengan similar pertinencia.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

Una vez definido el planteamiento del problema y precisados el objetivo general y los específicos que determinan los fines del estudio, es necesario establecer los aspectos teóricos que fundamentan la investigación. Dentro del marco teórico se expone una revisión amplia de los antecedentes que sustentan el estudio. También se exponen las bases de las diversas teorías y conceptos relativos a las competencias del docente y del desempeño en la educación inclusiva, así como también las bases legales y la tabla de especificaciones.

Antecedentes

A nivel internacional, se encuentra el apoyo de **Cubero (2011)**, donde realizó un trabajo de maestría en Gerencia Educativa en la Universidad Estatal de Bolívar en Ecuador, denominado Importancia de la inclusión en niños y jóvenes con necesidades educativas especiales en la aplicación del curriculum en el colegio José Domingo de Santisteyan. Su propósito fue determinar los cambios curriculares mediante talleres de inclusión como estrategia de atención a la diversidad. La metodología utilizada fue la documentación. La muestra estuvo integrada de 175 estudiantes; 42 docentes y 138 representantes. Se aplicaron los instrumentos de la entrevista y la encuesta. Según la comprensión del análisis teórico se propuso como estrategia de cambio: “Talleres de actualización a docentes sobre la inclusión para mejorar el proceso de aprendizaje de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales”.

Dicho antecedente guarda pertinencia con la investigación, ya que los cambios que ocurren en la organización educativa como lo es la inclusión, el docente debe buscar la manera de actualizar sus competencias en el desempeño al aula regular para

así facilitar la inclusión , considerando algunos aspectos como el diagnóstico para diferenciar el estilo de aprendizaje, el uso de estrategias adecuadas, el ambiente, los recursos, la evaluación diferenciada, la afectividad por parte del docente y los estudiantes, la motivación, entre otros.

En el mismo orden de ideas, **Velázquez (2007)**, desarrolló una investigación de doctorado en la Universidad de Salamanca en México titulado La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas. El propósito fue analizar el grado de inclusión de escuelas Primarias de Puebla que tienen programas de integración, programa de seguimiento cercano y programas de escuelas de calidad. La metodología que enmarca este estudio es la investigación evaluativa de enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo) a través del estudio de casos. La población estuvo integrada por 6 Directores, 12 docentes de la escuela regular, 6 docentes de la Unidad de Servicio y Apoyo (USAER), 57 Padres no atendidos por USAER alumnos sin discapacidad y 32 padres atendidos por USAER alumnos con discapacidad. Se aplicaron los instrumentos de cuestionarios, entrevistas y guía de observación. Las teorías que sustentaron el estudio fueron la inclusión, integración, estrategia institucional, trabajo colaborativo y el liderazgo inclusivo. Las conclusiones revelan que las escuelas estudiadas tienen una tendencia de modelo de Escuela Integradora y que están menos alejadas de los planteamientos teóricos de la inclusión.

Este trabajo se vincula con el presente estudio ya que es importante evaluar el grado de las condiciones que favorecen la inclusión tales como el ambiente, los recursos, el espacio, las competencias del docente para atender la inclusión de niños (as) con diversidad funcional, entre otros. Además, es importante conocer la misión y visión de la institución educativa y velar si cumple con los cambios curriculares y a su vez que medidas toman para superar o enfrentar estos cambios.

Dentro de los antecedentes nacionales, **Hernández (2012)**, realizó una investigación de maestría de Gerencia Educativa en la Universidad de Carabobo en el Estado Carabobo, titulada Competencias del docente de aula para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes de quinto grado de primaria. La presente investigación tiene como objetivo, analizar la efectividad de las competencias del docente de aula, para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes de quinto grado de educación primaria, específicamente de la E. B. Dr. “Francisco Espejo”. Se fundamenta en la teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel, Novak y Hanesian y las competencias de Tobón. El estudio permitió concluir que existe estrecha relación entre las variables, permitiendo así comprobar su vinculación, donde el uso de las competencias del docente de aula, coadyuvan a obtener aprendizajes significativos en los estudiantes.

Así mismo, este aporte tiene relevancia con el presente estudio, ya que si las competencias del docente como los valores, actitudes, y conocimientos se desarrollan eficientemente en el aula puede favorecer significativamente en el aprendizaje de los estudiantes así como también en los que presentan diversidad funcional, de esta manera, la intención es crear la asimilación entre los conocimientos que ya posee con lo nuevo que aprende. Para ello, el docente debe aplicar sus funciones de diagnosticar, planificar las estrategias y las actividades, los materiales a utilizar, entre otros; de tal modo que el aprendizaje tenga sentido para los estudiantes.

En el mismo orden de ideas, se encuentra el trabajo de maestría de Gerencia Educativa en la Universidad de Carabobo de **Rangel (2008)**, titulado Visión y acción del docente de la I y II etapa de educación básica sobre el desempeño del rol gerencial en el aula. La presente investigación tuvo como propósito fundamental describir la visión y la acción del docente de la I y II etapa de Educación Básica de la Unidad Educativa “Joseph Lancaster”, sobre su rol gerencial en el aula. Para lo cual, se basó en las teorías de Gerencia, Liderazgo, Motivación, Valores dirigidos a la

gerencia y aspectos básicos de la misma en el aula. El estudio fue cuantitativo y se apoyó en una investigación no experimental de diseño transaccional descriptivo. Como conclusión se planteó que el docente internaliza su rol como gerente lo que le permite no solo actuar, sino sentirse como un verdadero gerente de aula.

En este sentido, también este trabajo tiene pertinencia con el estudio ya que se busca relacionar los procesos gerenciales del docente al aula regular. Ya que de una forma a otra el docente es un gerente, porque cumple funciones administrativas, en este caso, para dirigir la acción educativa. Además, con esto, la presente investigación buscar asociar los procesos gerenciales del docente en el desempeño eficiente de la educación inclusiva.

Del mismo modo, **Blanco (2008)**, desarrolla su trabajo de maestría de Administración Educativa de la Universidad Latinoamericana y del Caribe en el Estado Miranda titulado “Diseño de un manual de orientación dirigido a docentes para incrementar el desarrollo integral de niños y niñas con dificultades en el aprendizaje, de 1º, “2º y 3º grado del Sistema de Educación Bolivariana en la E.B. “Carmen Guédez Gopar”. El propósito es presentar la propuesta de diseño de un manual de orientación dirigido a docentes de 1º, 2º y 3º grado, para incrementar el desarrollo integral de niños y niñas que presentan dificultades en el aprendizaje, de tal forma, que se pueda abordar y garantizar el éxito en el rendimiento estudiantil. La metodología empleada en este estudio es documental, con la modalidad de proyecto factible, enmarcado en la investigación-acción. El resultado obtenido es que existe una gran preocupación entre docentes, por el incremento de educandos que debido a diversas razones presentan dificultades en el aprendizaje y por otro lado, la carencia de servicios de apoyo que garanticen el abordaje integral de los mismos.

Del mismo modo, este aporte guarda relación para el estudio, ya que el evaluar las competencias del docente en el desempeño de la educación inclusiva al

aula regular puede generar cambios y mejoras en las competencias personales y profesionales del docente y a su vez, ofrecer apoyos a través de talleres, manuales, cursos, diplomados, y congresos en relación a la educación inclusiva para atender a estudiantes con diversidad funcional, esto es, con el fin de actualizar las funciones que realiza el docente para la acción educativa.

Por último, **Montero (2007)**, en su trabajo de maestría de Gerencia Educativa realizado en la Universidad de Carabobo, titulado Vinculación del desempeño gerencial del docente de aula como práctica integradora en el proceso de aprendizaje. El objetivo de esta investigación fue vincular el desempeño gerencial del docente en el aula como práctica integradora con el proceso de aprendizaje de los estudiantes de tercer año de la U. E. Ambrosio Plaza .Se contó con teorizantes expertos en la materia, tales como: Villar y Alegre, Vigotsky, Tobón, Rueda, Díaz-Barriga, Robins y Coulter. Estuvo enmarcado dentro de la modalidad de investigación de campo de tipo descriptiva con soporte documental. Se concluye que los docentes al planificar no consideran siempre las necesidades individuales de sus estudiantes. Se presentan debilidades en cuanto al dominio de grupo en situaciones de conflictividad. Se le recomienda al docente establecer una relación social con sus estudiantes, dentro de los límites del respeto; además realizar periódicamente encuentro entre colegas, para reforzar el sentimiento de unidad y fomentar el trabajo en equipo. Asimismo, se debe internalizar que el desempeño gerencial del docente en el aula, tiene intrínseco una práctica integradora con el proceso de aprendizaje.

A pesar que el nivel no guarda pertinencia con el estudio, es importante destacar que para cumplir los objetivos de la educación inclusiva de forma coherente y satisfactoria se hace imprescindible el docente como apoyo ya que tiene una función preventiva de las dificultades de aprendizaje y en otros casos de la diversidad funcional. Para ello debe proporcionar situaciones de aprendizaje tomando en cuenta

las necesidades de cada estudiante, fomentando una relación social afectiva y comprensiva.

Bases Teóricas.

Competencias

Agustín (2001) citado por Martínez (2005) define competencias como “la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades o destrezas en abstracto, la competencia es la integración entre el saber hacer y el saber ser” (p.207).

En este sentido, Gonczi y Athanasou, (citado por Tobón 2006) definen la competencia como: “Una compleja estructura de atributos personales integrados en conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se manifiestan en el desempeño adecuado de actividades académicas, sociales y profesionales en diversos niveles y bajo estándares de calidad establecidos” (p.4). De esta manera, las competencias son una combinación de los conocimientos, destrezas, comportamientos y actitudes que necesita un docente para ser eficaz en una amplia gama de funciones y en diversos entornos organizacionales.

Así pues, en el caso particular de los docentes de aula que afrontan el desafío de una educación inclusiva, se requiere desarrollar una serie de competencias que garanticen su desempeño laboral ante actividades y problemas, no solo desde el punto de vista personal sino también profesional, que le permita ser percibido como promotor de aprendizaje donde asuma el riesgo, esté abierto a la diversidad, pruebe nuevas formas de enseñanza, valore las diferencias y sea capaz de trabajar en equipo con otros docentes, profesionales y familias.

Clasificación de las competencias

De allí pues, que el docente para desempeñarse eficaz y eficientemente debe desarrollar competencias personales y profesionales de tal manera que pueda cumplir con las tareas inherentes a su cargo. Según Cruz (2006) sustenta: “las competencias personales y básicas del ser humano es una sumatoria integral para vivir su vida, que le permita alcanzar sus metas y sueños (p.1)

Competencias Personales:

Por su parte, Hellriegel (2004), refiere que las competencias personales “a la capacidad que debe tener una persona en descubrir y desarrollar fortalezas y aminorar sus debilidades...” (p.21). Cuando se habla de competencias personales del docente inclusivo es preciso que se haga referencia a su sensibilidad, comprensión, tolerancia, seguridad, valorar las diferencias y la creatividad e innovación.

Ahora bien, entre las competencias personales está la **sensibilidad** y según López (2001) se define como “el valor que hace despertar hacia la realidad, descubriendo todo aquello que afecta en mayor o menor grado el desarrollo personal, familiar y social” (p.2). El docente debe ser una persona sensible, con empatía para ponerse en el lugar de sus estudiantes e interpretar lo que les pasa, conociendo así sus necesidades y mucho más cuando se trata de estudiantes con diversidad funcional.

Otras de las competencias personales que debe poseer el docente para la educación inclusiva es la **comprensión**, la cual es “la actitud tolerante para encontrar como justificados y naturales los actos o sentimientos de otro”. (Ob.cit). La comprensión va más allá de “entender” los motivos y circunstancias que rodean a un hecho, es decir, no basta con saber que pasa, es necesario dar algo más de uno mismo. Los docentes deben comprender los contenidos que van logrando los estudiantes con diversidad funcional y trabajando sobre sus debilidades, interviniendo en la

resolución de problemas y proporcionándoles oportunidades para que obtengan un desarrollo eficaz en el aprendizaje.

Dentro de este orden de ideas, la **tolerancia** según López (2001) “es el respeto a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias” (p.6). Igualmente, el docente debe estar abierto a la diversidad y respetar las diferencias de los estudiantes especialmente en los niños con diversidad funcional. Otras de las competencias personales es la **seguridad** el cual es la habilidad personal de la confianza en sí mismo que le permite al docente analizar y valorar su propio trabajo (Ob.Cit). Entonces, tener una valoración positiva hacia el cambio, que aumente su autoestima y creencia en sí mismo, va a potenciar la competencia personal y profesional del docente para atender a niños y niñas con diversidad funcional en el aula regular.

También se considera el **valorar las diferencias**, al respecto, López (2001), menciona que “reconocer la diversidad es un valor que supone la comprensión y requiere pensar en un currículo que, ahondando en las diferencias del alumnado, erradique las desigualdades y que a la vez haga avanzar la justicia escolar ofreciendo prácticas educativas simultáneas y diversas” (p.8) . Es decir, no basta con reconocer y aceptar los alumnos de diferentes capacidades, intereses, culturas, etc.; sino que se debe ser consciente del enorme valor de todos ellos para construir espacios de aprendizaje. Entonces demostrar afectividad, comprensión y tolerancia puede ayudar a desarrollar habilidades y destrezas en los niños con diversidad funcional.

Como último aspecto está la **creatividad e innovación**. La creatividad de hoy está presente en los diversos ámbitos sociales, gerenciales, educativos y otros. Por su parte, Menes (1999), define la **creatividad** como la capacidad de pensar, producir y actuar en forma innovadora o novedosa en el campo intelectual, artístico, tecnológico, de la acción social (p.21). Por ello, la educación inclusiva debe examinar cómo deben

transformarse los sistemas educativos para responder a la diversidad de los educandos donde la labor del docente está en incrementar la calidad de la educación, promoviendo métodos pedagógicos centrados en la necesidad de los educandos, explotando el potencial de cada niño, elaborando libros de textos, materiales didácticos y espacios innovadores.

Competencias Profesionales

Según Puentes (2001), la competencia profesional “es el desarrollo del talento de los docentes que les permite expandir su capacidad de aprender para mejorar así su capacidad de enseñar” (p.28).

Entre las competencias profesionales que debe tener un docente para la educación inclusiva es la **actualización**, lo cual Santrock (2006), refiere que “el docente debe permanecer actualizado y nunca debe dejar de aprender, debido a que el aprendizaje es progresivo y dura toda la vida” (p.9). De allí que la habilidad del docente de aprender y mantenerse actualizado es importante, debido a la dinámica social y los cambios que se propician en las reformas educativas, en este caso, estar al tanto de las concepciones teóricas, pedagógicas y legales de la inclusión de niños (as) con diversidad funcional.

Así mismo, otra competencia que debe poseer el docente es el de **mediador**, lo plantea Díaz Barriga (2002), que “el docente es mediador entre alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación del curriculum en general y al conocimiento que transmite en particular y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo” (p. 1). Al respecto, Santrock (2006), señala que “la escuela es el lugar privilegiado para la mediación y socialización de la persona. La escuela debe ofrecer oportunidades de desarrollo a todos las formas de inteligencias de las personas y potenciar a cada educando según sus capacidades”. (p.132)

Lo anterior indica que el docente como mediador del aprendizaje debe conocer los intereses de los estudiantes, sus diferencias individuales, el tipo de inteligencia, sus necesidades evolutivas, los estímulos de sus contextos ya sean familiares, comunitarios y educativos y mediar el nuevo aprendizaje con esas realidades para facilitar la educación inclusiva en los estudiantes con diversas funciones.

Dentro de este orden de ideas, otra competencia profesional es el **trabajo en equipo** y según Chiavenato (2009), lo define como “la capacidad de fomentar un ambiente de colaboración, comunicación y confianza entre los miembros de su equipo, y estimularlos hacia el logro de objetivos comunes” (p.271). Por otra parte, Zabalza (2003), expone que “es poder llevar a cabo intercambios en un contexto horizontal: cada uno puede aportar al grupo sus propios conocimientos y experiencias y recibir del grupo no solo retroacciones sobre las propias aportaciones sino también los conocimientos y experiencias de los otros pares” (p.109).

El trabajo en equipo es un enfoque esencial para los docentes que enseñan a niños con diversidad funcional incluidos al aula regular, esta colaboración incluye el trabajo en familia, es decir comunicarse correctamente con los padres y los miembros de familias para que se comprometan con el aprendizaje de sus hijos. El otro trabajo en equipo es con el equipo interdisciplinario, es decir, con especialistas de apoyo como psicopedagogos, psicólogos, terapistas, entre otros que son los encargados de manejar los casos que se presentan con la atención evolutiva de niños (as) con diversidad funcional. La finalidad de trabajar con este equipo es de buscar asesoramiento y apoyo para la construcción de los procesos de planificación y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Desempeño para la educación inclusiva

El desempeño se puede conceptualizar como el cumplimiento del deber o de alguna función, cuando este concepto se relaciona con el desempeño docente el cumplimiento de ese deber es inherente a la profesión, cargo que ejerce u oficio. Según Balzan (2008), el desempeño del docente “es el conjunto de roles y funciones que permiten que esa acción se desarrolle, aunado a las actitudes y cualidades de su comportamiento, tomando en cuenta las normativas educativas existentes para así involucrase y sentirse identificado con su trabajo”. (p. 32).

Dentro de este marco de ideas, el desempeño laboral del docente en la educación inclusiva hacen posible su acción, aunado a las cualidades de su comportamiento y ajustado a las normas educativas, entre ellos ofrecer oportunidades para que todos los estudiantes se involucren en su propio aprendizaje, adaptar la enseñanza según el grupo de estudiantes, organizar las aulas propiciando un ambiente de interés para el aprendizaje, entre otros.

Entonces, para que exista un buen desempeño laboral, es muy importante que el docente entienda cuáles son sus funciones o tareas específicas. Por lo tanto, el docente como gerente de su aula, debe cumplir funciones y según Chiavenato y otros (2009), se refieren a la planificación, organización, dirección y control. El cumplimiento de estas funciones permite la inclusión al aula regular a niños (as) con diversidad funcional.

Funciones

Planificación

La planeación se considera como la más fundamental de las funciones porque de ella parten las demás, Chiavenato (2009), lo define como “la planificación es el

proceso que realiza el directivo escogiendo y realizando los mejores métodos para lograr los objetivos”. (p.74). Por ello se hace necesaria la planificación de los docentes.

Dentro de la planificación es importante tomar en cuenta el **diagnóstico de las necesidades** de los estudiantes, el cual le permitirá al docente identificar si hay niños o niñas con diversidad funcional en el aula regular. Según Hernández (2012), esto se puede realizar a través de la observación y también utilizando instrumentos como cuestionarios, pruebas escritas, orales, entre otros. Entonces para facilitar el desarrollo personal y el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario recolectar información pertinente para conocer los casos existentes ya sea el estilo de aprendizaje, motivación, organización grupal, variables familiares, autoestima, mecanismo básico del aprendizaje entre otros, para luego interpretarlo y ofrecer una intervención pedagógica adecuada.

Una vez diagnosticado el grupo de estudiantes, se procede incluir a la planificación las **adaptaciones curriculares** y según García y otros (2000), lo definen como “la respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común. Su objetivo debe ser tratar de garantizar que se dé respuesta a las necesidades educativas que el alumno no comparte con su grupo” (p.110). La adaptación curricular es una propuesta como estrategia para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de tener en cuenta las limitaciones del alumno a la hora de planificar la metodología, los contenidos y, sobre todo, la evaluación.

El ideal es que todos los niños y las niñas compartan los mismos espacios educativos y el mismo tipo de educación. Lo que puede variar es el tipo de apoyo que se ofrezcan a los niños, niñas y jóvenes con diversidad funcional ya que su integración depende fundamentalmente de los apoyos y recursos que les ofrezca la

escuela y el entorno. Por ello, la elaboración de la propuesta curricular adaptada a las necesidades del alumno es un medio indispensable.

Así mismo, las **estrategias didácticas** según Díaz y Hernández (2002), exponen que

Las estrategias consisten en realizar manipulaciones o modificaciones en el contenido o estructura de los materiales de aprendizaje, o por extensión dentro de un curso o una clase, con el objeto de facilitar el aprendizaje y la comprensión de los estudiantes. Son planeadas por el agente de enseñanza y deben utilizarse en forma inteligente y creativa (p.102).

Tales estrategias deben partir de la información obtenida en la evaluación psicopedagógica y de la planeación que el maestro o la maestra de grupo tiene para todo el grupo. Debe incluir la información sobre las fortalezas y debilidades del alumno o la alumna en las distintas áreas, las principales necesidades detectadas, la metodología en la evaluación y en los contenidos, el tipo de ayudas personales o técnicas que requerirá el alumno en su proceso educativo, el apoyo que el alumno recibirá del personal de educación especial, los compromisos que asumen los distintos involucrados como la familia, las fechas en que se revisarán los avances del alumno, todo esto para realizar los ajustes que sean necesarios.

Organización

La función de organizar permite al docente de aula coordinar los esfuerzos mediante el establecimiento de una estructura que evidencia los diversos roles a cumplir anticipando la manera en que éstos deben ser ejecutados. Del mismo modo, en la estructura de la organización se diferencian los puestos, las reglas y procedimientos que rigen el comportamiento dentro de la misma. Según Robbins (2009), plantea que la organización comprende “el emprendimiento de actividades

por funciones, áreas, niveles, equipos, y, por otro lado, se estructura asignando autoridad a otros mediante la delegación de responsabilidades” (p.56).

Es importante mencionar, que dentro del aula de clases, el docente debe organizar el **ambiente de trabajo**, el cual, Santrock (2006) menciona que “es la forma en que se establece y mantiene el orden del aula” (p.214), ya sea del espacio físico, aprovechamiento de las paredes y el piso, características de iluminación, rutinas de actividades académicas y no académicas, clima de la clase, la ubicación de atención al entorno, los recursos y materiales que faciliten el aprendizaje, entre otros.

Otro desempeño que debe cumplir el docente es promover **la Integración Social** y según Piaget (1979) tomado por Garcia (2005) lo define como "al derecho de toda persona a desarrollarse plenamente, en función de las posibilidades de que dispone, y la obligación de la sociedad de transformar estas posibilidades en realizaciones efectivas y útiles" (p.15). Así mismo desde una dimensión educativa la significación de la integración social igualmente tomado por García (2005) “es ir hacia un modelo democrático donde el individuo se eduque para asumir las responsabilidades y compromisos en su familia, escuela y comunidad en el rol que le corresponde” (p.15).

De esta manera, se puede decir que la integración social implica la interrelación con los diferentes grupos que hacen vida en la sociedad como la familia, la escuela y el trabajo. Además propicia el ajuste de las personas con diversidad funcional a las exigencias y pautas de comportamiento propias del medio en el cual se desenvuelve cuyas características físicas, intelectuales y sensoriales requieren de planes y programas complementarios y sustitutos, transitorios y/o permanentes.

Por consiguiente se convierte también en un principio de toda la educación en general; así se establece en el Sistema Educativo Venezolano a través de la Modalidad de Educación Especial. Desde esta perspectiva, en esta modalidad se

cuenta con una variedad de servicios y planteles enmarcados en diferentes áreas de atención y diversos programas de apoyo con la finalidad de facilitar el proceso de integración de los niños (as) con diversidad funcional.

Dirección

Con respecto al proceso de dirección, el docente debe lograr manejar de forma eficiente el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación inclusiva, practicando la flexibilidad, distribución de tareas en función de los recursos y capacidades de cada estudiante. En relación a esto Chiavenato (2009), menciona que “es la actividad que sintetiza las otras funciones del proceso administrativo”. (p. 286). Esto quiere decir que luego de planificar y organizar el trabajo, la tarea siguiente es llevarlas a la práctica, siendo así, la dirección, y la ejecución de los planes de acuerdo con la estructura curricular, mediante la orientación y motivación de esfuerzos del grupo en el logro de los objetivos educativos, tal es el caso, de la eficiencia de la educación inclusiva.

De allí pues, que el docente para desempeñarse eficazmente y eficientemente en la dirección hacia la educación inclusiva, además, debe desarrollar el **liderazgo** y según Robbins y Coulter (2009), lo define como “la voluntad de controlar los sucesos, la comprensión necesaria para marcar un rumbo y el poder llevar a cabo una tarea, utilizando cooperativamente las habilidades y capacidades de otras personas” (p.323).

En este sentido el líder en la educación es aquel que está comprometido en el ejercicio de su profesión; que constantemente está aprendiendo y desarrollando habilidades nuevas relacionadas a la educación inclusiva, que comparte una meta en común con sus estudiantes y su institución, que destierra el conformismo y la pasividad e inspira actitudes positivas y entusiasmo por el aprendizaje.

Otro aspecto es la **motivación** y según Manes (2006) lo define como “el grado en que el individuo se compromete a gastar esfuerzo en el cumplimiento de una actividad u objetivo específico” (p.99). También Robbins (2009) define la **motivación** como “la voluntad de ejercer un esfuerzo persistente y de alto nivel, a favor de las metas de la organización, condicionado por la habilidad de esfuerzo para satisfacer algunas necesidades individuales” (p.6)

Con la anterior información se puede inferir que la motivación es el resultado de las interacciones del individuo y la situación, lo que indica que el individuo difiere en su dirección básica motivacional. El asumir seguridad y aceptación por las diferencias, el docente estará motivado para planear sus actividades dentro y fuera del ambiente de clase, porque el estudiante aprende mejor cuando sus necesidades son tomadas en cuenta. También el docente debe comprender que para mejorar el aprendizaje del estudiante, deberá concentrarse en los aspectos motivacionales que le está proporcionando al mismo, para que el proceso cognitivo impulse favorablemente el esfuerzo de los estudiantes con diversidad funcional.

Del mismo modo, otra función que los docentes deben cumplir es la **comunicación** y según Hellriegel (2004), “es la capacidad para la emisión y la recepción de información, ideas, opiniones y actitudes” (p.31). La comunicación constituye el medio eficaz para lograr la interacción entre docente- docente, docente-alumno y comunidad sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, en este caso, debe existir una retroalimentación sobre estrategias, recomendaciones e informaciones sobre la educación inclusiva.

Control

El control es la función de la administración y de la gerencia, que permite verificar si todo el proceso ocurre con lo previsto en los estándares de logro. Tiene asimismo, como fin señalar las debilidades, errores o suficiencias para rectificarlos,

contener e impedir que se produzcan nuevamente errores en el logro de los objetivos; en relación a esta función, Chiavenato (2009), plantea, que consiste en “comprobar si todas las etapas del proceso marchan de conformidad con el plan adoptado, las instrucciones transmitidas y los principios establecidos, con el objetivo de ubicar las debilidades y los riesgos para rectificarlos y evitar que se repitan”(p.105).

En este contexto, el control como desempeño de la educación inclusiva se vincula con la planeación, pues las acciones están guiadas por las metas preestablecidas durante el proceso de planeación, en las instituciones educativas el docente debe controlar lo planificado, todo debe llevarse en el tiempo previsto y bajo condiciones determinadas, esto demanda un juicio de valor y retroalimentación.

Un aspecto del control es el **progreso de los estudiantes** y según el Currículo Bolivariano (2007), se toma en cuenta las potencialidades, avances, logros, proceso, construcción, áreas de aprendizaje, selección, aplicación de estrategias y actuación del docente. Así mismo el progreso de los estudiantes se puede hacer a través de un **consenso** de las distintos actores que participan en el proceso; de la **medición** ya sea utilizando técnicas e instrumentos, y también la **descripción** del grado de consecución de objetivos y el juicio para las tomas de decisiones.

Otro aspecto son las **recompensas**, Chiavenato (2009), menciona que son unas herramientas de motivación muy importante en cualquier organización, en este caso se puede dar incentivos a comportamientos deseados, a logros y avances en el aprendizaje, tales como premios y elogios

Educación Inclusiva

La inclusión educativa no se refiere a la integración de alumnos con diversidad funcional a una escuela regular, sino a un enfoque donde se identifica y se intenta resolver las dificultades que las escuelas puedan presentar. La educación

inclusiva según Ainscow (2003) se refiere al “....conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales” (p.9).

La inclusión educativa viene a resultar una visión nueva de la educación, que acoge a todos los alumnos y respeta sus diferencias de género, procedencia, capacidad, o cultura. Como se expresa anteriormente, una escuela inclusiva considera que las diferencias son un valor, ya que todas las personas son distintas y todas pueden aportar algo para enriquecer el aprendizaje de todos. Es decir, una escuela inclusiva favorece a la totalidad del alumnado al atender a sus diferentes potencialidades, necesidades, motivaciones y estilos cognitivos.

Por su parte, la UNESCO (2005), define la inclusión educativa como:

Un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños. (p.13)

Así pues, las escuelas inclusivas consideran las capacidades individuales y el origen social y cultural de sus estudiantes a la hora de programar y llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de no marginar a los alumnos. Para ello se debe generar cambios de tipo personal, es decir, cambiar las estructuras mentales y las concepciones sobre los alumnos con diversidad, además, cambios en la infraestructura escolar, que permitan el acceso por parte de todos los estudiantes. También se requiere cambios a nivel curricular, donde los profesores puedan adaptar y flexibilizar los contenidos de acuerdo a las necesidades de los educandos, como

también, se vuelve necesario la reflexión de los docentes sobre lo realizado. Es decir, los contenidos son comunes a todos los estudiantes, pero diferenciado de acuerdo a los requerimientos y necesidades individuales.

Al fomentar la inclusión se mejora la calidad educativa, pues se impulsa el aprendizaje mutuo entre los alumnos/as, se reduce la discriminación y se favorece a la participación de todos/as en la sociedad. Es significativo recalcar que el aprendizaje de los alumnos no solo depende exclusivamente del profesorado, sino también del establecimiento de relaciones de colaboración y ayuda entre los propios estudiantes; de la participación de las familias en las escuelas; y de usar los recursos de la comunidad, para que puedan trabajar en concordancia y se logre una educación atenta a la diversidad.

Diversidad Funcional

La diversidad funcional es un término alternativo al de discapacidad que ha comenzado a utilizarse en España por iniciativa de los propios afectados. El término fue propuesto en el Foro de Vida Independiente en enero del 2005 y pretende sustituir a otros cuya semántica puede considerarse peyorativa, tales como "discapacidad" o "minusvalía". Se propone un cambio hacia una terminología no negativa, no rehabilitadora, sobre la diversidad funcional.

Entonces este término se refiere al hecho de que entre los miembros de la sociedad o de un determinado grupo social, cada uno tiene unas determinadas capacidades, la cual genera una diversidad que debe ser gestionada de modo que no se produzcan exclusiones o discriminaciones.

Educación inclusiva para la diversidad funcional

En Venezuela, se dio un paso de avance en su política social dirigida a alcanzar una mayor inclusión al suscribir la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Asamblea General de las Naciones Unidas en Bolivia el 13 de agosto de 2009. A partir de entonces, la educación especial en Venezuela ha generado una reforma del modelo educativo. El anuncio fue publicado por la ministra Myriam Hanson sobre algunos cambios para la educación especial denominado diversidad funcional, ya que todos los niños (as) aprenden y funcionan de una manera diferente.

Por otra parte, Ospino (2012), también informó que están en la segunda fase del Plan “Todos y Todas a la escuela”, en el cual se están creando nuevos espacios para la atención de niños, niñas y adolescentes, en escuelas ya establecidas, funcionan como escuelas públicas primarias con diversidad funcional, es decir, en cualquier escuela donde existan tres niños con diversidad funcional, un docente de educación especial acompañará al docente regular para la atención de estos alumnos.

En medida de que sigue la reforma en la modalidad de educación especial, el Sistema Educativo Bolivariano (2007) expone las áreas de atención al niño (a) con necesidades educativas especiales, las cuales son compromiso cognitivo, compromiso visual, compromiso auditivo, compromiso físico-motor, autismo y compromiso en el aprendizaje.

Perfil del maestro y la maestra

Según el Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana (2007), el maestro y la maestra, debe ser un modelo de liderazgo, impregnado de sólidos valores de identidad venezolana y con una visión latinoamericana, caribeña y universal e identificada con la búsqueda del bienestar social colectivo. Además, debe

ser promotor y promotora de la formación del nuevo republicano y la nueva republicana, generando la reflexión, la cooperación y la participación protagónica y corresponsable de los distintos actores vinculados con el proceso educativo. En definitiva, se trata de un maestro y una maestra que sea capaz de:

1. Guiar y orientar la educación de los y las estudiantes.
2. Tener una formación profesional y académica; así como disposición para atender la formación del y la estudiante en cualquiera de los grados o años de los distintos subsistemas.
3. Atender diferenciadamente las potencialidades de los y las estudiantes, a partir del diagnóstico.
4. Organizar el trabajo con los y las estudiantes con necesidades educativas especiales, garantizando su integración al sistema regular.
5. Asesorar y dirigir el desarrollo del sistema de actividades y procesos de la organización estudiantil, favoreciendo la autogestión y la capacidad de organización colectiva.
6. Dirigir las reuniones con las familias de los y las estudiantes.
7. Participar en las reuniones técnico-docentes, con la finalidad de coordinar las acciones pedagógicas curriculares.
8. Promover el trabajo colectivo y solidario en los y las estudiantes.
9. Promover la orientación profesional y formación vocacional.
10. Mantener el seguimiento del aprendizaje y la formación de los y las estudiantes.

11. Coordinar con las instituciones intersectoriales acciones conjuntas en las que participen los y las estudiantes, para impulsar el desarrollo sustentable y sostenible.
12. Velar por el equilibrio afectivo y emocional de los y las estudiantes. Propiciar un ambiente acogedor, abierto y de confianza.
14. Utilizar diferentes estrategias para el desarrollo y la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a fin de optimizar el tiempo y los recursos disponibles.
15. Poseer una actitud democrática y socializadora, con convicción de libertad, responsabilidad y respeto hacia los y las estudiantes como seres sociales.
16. Manifestar capacidad de innovación y creatividad.
17. Garantizar una comunicación eficaz, desarrollando la capacidad de escuchar.
18. Promover la investigación como proceso fundamental en la enseñanza y aprendizaje.
19. Propiciar el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's).
20. Conocer integralmente la comunidad, atendiendo no sólo la labor pedagógica sino la social.
21. Poseer principios éticos sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores, a partir de los cuales, utilizando estrategias metodológicas, contribuir a la formación de valores de los y las estudiantes.
22. Fomentar el desarrollo de hábitos, normas de comportamiento y valores sociales, como parte del proceso de formación de los y las estudiantes.

23. Asumir como categoría la originalidad y la creatividad, trascendiendo en el ahora para la independencia crítica y para la toma de conciencia en el plano de las relaciones con otros

Fundamentación teórica

Teoría de la competencia de McClelland

McClelland (1970) citado por Tobon (2006), plantea que “las pruebas tradicionales basada en la medición de conocimientos y aptitudes no predicen el éxito en el desempeño ante situaciones laborales” (p.33), afirma que las competencias, en cambio se relacionan más con el desempeño en tareas laborales y tienen como referencia a aquellos empleados que son particularmente exitosos frente a quienes tienen rendimiento promedio.

De la anterior definición se puede destacar que las competencias presentes en una persona, son las que permiten un desempeño diferenciador o exitoso, es decir, no todas las personas en su desempeño pueden ser exitosas por el solo hecho de poseer los conocimientos y habilidades, para ello, es necesario poseer una cualidad personal que le permite realizar una actividad, por lo que está más ligado a las características propias de la persona. Así que ambos criterios son utilizados como principales factores de selección en el trabajador.

Por ello, cuando se refiere a evaluar el desempeño en competencias, es necesario utilizar un instrumento con indicadores que involucren las características de cada competencia que son factores de éxito laboral así como también características que permitan la medición de conocimientos y habilidades.

Teoría de la capacidad de trabajo

Schelmenson (2002), refiere en la teoría de la capacidad en el trabajo como “un aspecto expresivo de la conducta laboral de un individuo inserto en el sistema organizacional, que presenta la potencialidad de ser facilitador y obstaculizador de los aportes individuales” (p138). Esta teoría guarda relación, ya que la capacidad de trabajo representa las competencias basadas en el desempeño de los docentes.

Por ello, los docentes deben poseer competencias personales y profesionales que faciliten el trabajo en el aula, sin embargo, cuando estas competencias presentan debilidades se convierten en obstaculizadoras sobre todo en la calidad de la educación inclusiva. De esta manera, la teoría de la capacidad representa un enfoque holístico donde la expresión de la conducta del individuo es una unidad más amplia que incluyen todas sus competencias que permitirían un desempeño eficaz, tanto en el aula como en el trabajo administrativo. Así pues, como la educación está en constantes cambios, es pertinente aplicar un instrumento a los docentes para evaluar su desempeño en la educación inclusiva.

Teoría Sociocultural de Vigotsky

Los procesos de aprendizaje y desarrollo en los alumnos han estado sujetos a los modelos que la psicología ha aportado a la pedagogía, a través de diferentes etapas de su desarrollo como ciencia; estos modelos han orientado la elaboración de las propuestas curriculares en muchos países. En la actualidad se evidencia un predominio de las tendencias relacionadas con el cognitivismo, el constructivismo Piagetano y el enfoque histórico –cultural de Vygotsky y sus colaboradores.

Es de interés centrar la atención en la escuela Histórico-Cultural, en su comprensión del aprendizaje y en particular, en una de las categorías de esta teoría, la Zona de Desarrollo Próximo. Según este enfoque se ha considerado al individuo

como ser social, cuyo proceso de desarrollo va estar sujeto a un condicionamiento social e histórico que se manifiesta mediante los procesos educativos en los cuales está inmerso desde su nacimiento, y que se constituyen en los transmisores de la cultura legada por las generaciones precedentes.

De esta forma, el aprendizaje se convierte en el proceso de apropiación de la cultura por el sujeto, comprendido como proceso de producción y reproducción del conocimiento bajo condiciones de orientación e interacción social. Cada individuo hará suya esa cultura, pero lo hará en un proceso activo, aprendiendo de forma gradual acerca de los objetos, procedimientos, las formas de actuar, de pensar del contexto histórico-social en el que se desenvuelve y de cuyo proceso dependerá su propio desarrollo, es decir, bajo esta concepción el desarrollo en el ser humano va a estar determinado por los procesos de aprendizaje que serán organizados como parte de la enseñanza y educación, con lo que se crearan nuevas potencialidades.

Para Vygotsky (1935) tomado de Santrock (2006), la zona de desarrollo próximo la define como “la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de 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 capaz” (p316).

Cuando el maestro produce un tipo de mediación social como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que el alumno se enfrenta a una actividad con otros compañeros de aula y/o con él como dirigente del proceso, produce una combinación entre lo social y lo individual, donde integra las funciones internas, que operan en el niño como logros de su desarrollo, con las funciones psicológicas que éste aún no domina y para lo cual requiere ayuda de los otros.

Lo anterior quiere decir que en el proceso de enseñanza, el docente como mediador organiza el aprendizaje donde él y otros niños más aventajados “ayudan” a

un niño menos aventajado de sus funciones psíquicas (su memoria, sus estrategias de pensamiento, entre otras), en una actividad social de interrelación conjunta, donde inicialmente el niño no conoce y no puede actuar por si solo, pero por intermedio de esta actividad conjunta, gradualmente hace suyas esas estrategias “prestadas”, las cuales más tarde se convierten en logros individuales de su desarrollo, en acciones mentales internas, lo cual favorece la integración del niño con diversidad funcional al aula regular.

Es por ello, que en este proceso, el alumno con el cual se interactúa, no debe asumir una posición pasiva, sino más bien que se pueda lograr un proceso cuyas condiciones permitan la reflexión, actuar sobre el error y replantearse lo incorrecto de su acción o su razonamiento en una actividad compartida que potencie su desarrollo holístico.

Un aspecto importante en esta dirección es considerar que el alumno que aprende debe poner en relación los nuevos conocimientos con los que ya posee, es decir, con los conocimientos precedentes y con los ya aprendidos, esto permitirá la reestructuración y el surgimiento de un nuevo nivel, para lo cual resulta de especial importancia el significado que tenga para él el nuevo conocimiento, las relaciones que pueda establecer entre los conocimientos que aprende y sus motivaciones, sus vivencias afectivas, las relaciones con la vida y con los diferentes contextos sociales.

Por tal motivo, esta teoría guarda pertinencia ya que el concepto de desarrollo próximo ofrece a la didáctica un conocimiento fundamental para comprender cómo trabajar con las diferencias individuales de cada alumno y la necesidad de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta su exploración (diagnostico), para concebirlo con un enfoque científico y trazar la estrategia de trabajo en la que se ofrezca oportunamente la ayuda que el escolar requiere para avanzar.

Teoría de la integración de Soto

Soto (2001), postula que toda conducta se orienta a superar el conflicto entre dos necesidades humanas antagónicas y complementarias a la vez.

- La necesidad del otro, lo que implica una situación de dependencia (necesidad de amor)
- La necesidad de defensa frente al otro, en cuanto es percibido como fuerza amenazadora (la hostilidad que se percibe en los otros es reflejo de la propia hostilidad que se siente hacia esos otros). La necesidad de defensa incluye a su vez, una doble necesidad: a) La necesidad de alejamiento (independencia) de otros y b) la necesidad de influencia (poder) sobre otros.

El ambiente desempeña un papel decisivo a partir del primer año de vida, a favor o en contra de esta integración. Por ello lograr la integración de las escuelas inclusivas, es necesario que exista una dependencia e independencia e igualdad de poder, a fin de que los estudiantes de la misma, no se sientan ni superiores ni subestimados y se mantengan en una igualdad de condiciones.

Bases legales

Los diferentes aspectos que contempla la presente investigación, se sustentan, desde el punto de vista legal, en los siguientes instrumentos: Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Ley Orgánica de Educación, Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente, Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente y Ley de Discapacidad.

En lo que respecta en la **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999)**, contempla dos artículos que son pilares fundamentales en cuanto a la educación para todos, **el artículo 102**, establece que:

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades y como instrumento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes de pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad...

El artículo 102, guarda relación con la presente investigación, la cual hace relevancia en una educación fundamentada en el respeto de la diversidad de pensamientos cuya finalidad es desarrollar el potencial de cada persona así como también desarrollar la personalidad en busca del servicio de la sociedad. Es importante destacar que el Estado debe tener máximo interés en todos los niveles del Sistema Educativo.

De igual manera el **artículo 103** indica que:

Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocaciones y aspiraciones.....La ley garantizará igual atención a las personas con necesidades especiales o con discapacidad y a quienes se encuentren privados de su libertad o carezcan de condiciones básicas para su incorporación y permanencia en el sistema educativo.

El 103 señala que la educación es un derecho humano y un deber social y que además toda persona tiene derecho a una educación donde el Estado venezolano propondrá establecer los mecanismos y las formas de cómo debe llegar a ser impartida. De igual manera, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en el **artículo 104**, hace referencia a la importancia que tiene la educación para el desarrollo integral de los ciudadanos y ciudadanas, para lo cual establece:

La educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica. El estado estimulará su actuación permanente y les garantizará la estabilidad en el ejercicio de la carrera docente, bien sea pública o privada, atendiendo a esta constitución y a la ley, en un régimen de trabajo y nivel de vida acorde con su elevada misión. El ingreso promoción y permanencia en el sistema educativo, serán establecidos por la Ley y responderá a criterios de evaluación de méritos. Sin inherencia partidista o de otra naturaleza no académica.

El artículo 104 establece las condiciones especiales que deben poseer los docentes a lo largo de la educación y que deben tener un comportamiento basado en valores, ética y la moral, ajustados a la normativa que rige la sociedad. Es por esto, que para la educación inclusiva los docentes de aula regular deben asumir esos grandes retos y para contribuir con el desarrollo educativo se necesita una buena preparación personal y profesional.

Dentro de este orden de ideas, la **Ley Orgánica de Educación (2009)**, en su **artículo 38** establece:

La formación permanente es un proceso integral continuo que mediante políticas programas y proyectos, actualiza y mejora el nivel de conocimientos y desempeño de los y las responsables y los y las corresponsables de ciudadanos y ciudadanas. La formación permanente deberá garantizar el fortalecimiento de una sociedad crítica, reflexiva y participativa en el desarrollo y transformación social que exige el país.

Además, la misma ley en el **artículo 44** menciona que:

La evaluación como parte del proceso educativo, es democrática, participativa, continua, integral, cooperativa, sistemática, cuali-cuantitativa, diagnóstica, flexible, formativa y acumulativa. Debe apreciar y registrar de manera permanente, mediante procedimientos científicos, técnicos y humanísticos, el rendimiento estudiantil, el proceso de apropiación y construcción de los aprendizajes, tomando en cuenta los factores socio histórico, las diferencias individuales y **valorará el desempeño del educador y la educadora** y en general, todos los elementos que constituyen dicho proceso...

De esta manera, estos artículos guardan pertinencia con el estudio ya que es importante la formación permanente del docente para asumir los cambios que se producen en el sistema educativo ya sean de carácter político, pedagógico y social y que según la evaluación del rendimiento estudiantil se valorará el desempeño del educador.

Por otra parte, se encuentra el **Reglamento del Ejercicio Docente (2012)**, que contempla en **el artículo 6** lo siguiente:

“Son deberes del personal docente.

6.- Cumplir con eficacia las exigencias técnicas relativas a los procesos de planeamiento, programación, dirección de las actividades de aprendizaje, evaluación y demás aspectos de la enseñanza-aprendizaje”.

De igual forma, **la Ley para la Protección del Niño y del Adolescente (2009)**, expresa en su **artículo 56**:

Todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a ser respetados por sus educadores y educadoras, así como a recibir una educación, basada en el amor, el afecto, la comprensión mutua, la identidad nacional el respeto recíproco a ideas y creencias y la solidaridad. Tal respeto involucra el aceptar las diferencias individuales, las diferentes formas de aprender, bajo ritmos y modalidades específicos.

Estos artículos guardan relación con la presente investigación ya que uno de los perfiles del docente es organizar el trabajo con los estudiantes con diversidad funcional garantizando su integración al aula regular atendiendo de forma diferenciada sus necesidades.

Por otra parte, en la **Ley de Educación para Personas con Discapacidad (2007)**, en el **artículo 16** anuncia que:

Toda persona con discapacidad tiene derecho a asistir a una institución o centro educativo para obtener educación, formación o capacitación. No deben exponerse razones de discapacidad para impedir el ingreso a institutos de educación regular, (básica, media, diversificada, técnica o superior), al igual que no deberán exponerse razones de edad para el ingreso o permanencia de personas con discapacidad en centros o instituciones educativas de cualquier nivel o tipo.

Este artículo, tiene pertinencia con el estudio porque la misma corrobora que no deben exponerse razones o inconvenientes que impidan el ingreso o permanencia de personas con necesidades en los centros educativos de cualquier tipo o nivel.

Además, en la misma ley en el **artículo 18** menciona:

El estado regulará las características, condiciones y atendiendo a las cualidades y necesidades individuales de quienes sean cursantes o participantes, con el propósito de brindar, a través de instituciones de educación especializadas, la formación y capacitación necesarias, adecuadas a las actitudes y condiciones de desenvolvimiento personal con el propósito de facilitar la inserción en la escuela regular hasta el nivel máxima según el tipo y grado de capacidad específica.

Para finalizar con el marco legal, se encuentra la **Resolución 2005 Ministerio de educación (1996)**, el cual está todavía vigente. Esta resolución establece las normas para la integración escolar de la población con necesidades educativas especiales

Artículo 1º:“Los planteles educativos oficiales y privados, en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, deberán garantizar el ingreso, prosecución escolar y culminación de estudios de los educandos con necesidades educativas especiales, previo cumplimiento de los requisitos exigidos para su integración escolar”.

Artículo 2º:“Para el ingreso, prosecución escolar y culminación de estudios de los alumnos con necesidades educativas especiales, los planteles educativos contarán con los servicios de apoyo internos o externos requeridos para la integración escolar de

aquéllos, entre los cuales se encuentran: el Núcleo Integral de Bienestar Estudiantil (N.I.B.E.), Servicio de Bienestar Estudiantil, Departamento de Evaluación, Control de Estudio, Aulas Integradas, Unidades Psicoeducativas, Equipos de Integración, Centro de Dificultades de Aprendizaje (CENDAS), Centros de Desarrollo Infantil, Centros de Rehabilitación de Lenguaje, Talleres de Educación Laboral, entre otros”.

Artículo 3º:“Los planteles educativos oficiales y privados de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo deberán:

1º Coordinar, conjuntamente con los servicios de apoyo, las actividades de diagnóstico, selección y desarrollo de objetivos, determinación y aplicación de estrategias de aprendizaje y evaluación, en función de las características de los educandos.

2º Adaptar el diseño curricular en atención a las características de los educandos con necesidades educativas especiales”.

Artículo 4º:“El Ministerio de Educación desarrollará cursos, talleres de actualización y eventos de carácter científico-pedagógico para el mejoramiento profesional, según las necesidades detectadas en el proceso de integración, a fin de optimizar los niveles de desempeño del personal encargado de los educandos con necesidades educativas especiales”.

Artículo 5º:“Los servicios de apoyo de la modalidad de educación especial, desarrollarán programas específicos en función de las necesidades educativas especiales de los alumnos integrados para su prosecución escolar y culminación de estudios”.

Artículo 6º:“La supervisión escolar se llevará a cabo a través de actividades de información, asesoramiento, evaluación y seguimiento del proceso de integración

escolar, en los planteles educativos y servicios de apoyo responsables de la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales”.

Artículo 7º:“Los planteles educativos y sus servicios de apoyo, responsables del proceso de integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales, coordinarán las actividades informativas, formativas, socio-culturales y deportivas, dirigidas a los padres y comunidad en general a fin de propiciar la integración familiar y social del educando”.

Esta normativa legal, expresa la importancia que le da el Estado Venezolano a la gestión educativa sobre la integración de niños y niñas con diversidad funcional incluida al aula regular, explicando cada uno de los artículos y disposiciones en cuanto a deberes y derechos que deben cumplir las instituciones en el campo educativo. Hay que resaltar en especial, que el docente tiene la potestad de aplicar y buscar constantemente estrategias que contribuyan con el enriquecimiento de la educación inclusiva, de tal manera que su gestión esté acorde a los cambios que propone el currículo en cuanto a las funciones que se desarrollan a nivel profesional.

Cuadro n° 1

OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

Objetivo General: Evaluar las competencias del docente en el desempeño de la inclusión educativa al aula regular en las escuelas estatales eje n° 5 en las Trincheras, Estado Carabobo.

Variables	Definición Operacional	Dimensión	Indicadores	Ítems
Competencias del docente	Es el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, tanto personales como profesionales, que posibilitan al docente ejecutar el trabajo de aula en forma eficaz y eficiente	Competencias personales	Sensibilidad	1,2
			Comprensión	3
			Tolerancia	4
			Seguridad	5
			Valorar las diferencias	6,7,8
			Creatividad e innovación	9
		Competencias profesionales	Actualización	10,11,12
			Mediador	13
			Trabajo en equipo	14
Desempeño de la educación inclusiva al aula regular	Es el cumplimiento de funciones que permiten la inclusión al aula regular de niños y niñas con diversidad funcional	Planificación	Diagnóstico de las necesidades	15
			Adaptación curricular	16,17,18
			Estrategias didácticas	19
		Organización	Ambiente de trabajo	20
			Integración Social	21
		Dirección	Liderazgo	22,23
			Comunicación	24
			Motivación	25,26
		Control	Progreso del estudiante	27,28,29
			Recompensa	30

Tallavó (2013)

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

Este capítulo contempla la presentación y explicación del proceso metodológico que se aplica durante el proceso de la investigación. Dicho contenido se estructura a través del tipo y diseño de la investigación, la población y muestra, técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad del instrumento. Lo antes señalado refleja que la metodología no es más que el plano operativo del diseño de los distintos cursos de acción a seguir para la solución de la problemática planteada. Balestrini (2006), define el marco metodológico como:

El marco metodológico es la instancia referida a los métodos, las diversas reglas, registros, técnicas, y protocolos con los cuales una Teoría y su Método se calculan las magnitudes de lo real. De allí pues, que se deberán plantear el conjunto de operaciones técnicas que se incorporaran en el despliegue de la investigación en el proceso de la obtención de los datos. (p.126)

Tipo de Investigación

La presente investigación se enmarca en el tipo descriptivo-evaluativo. Según Hernández (2010), refiere que “la modalidad descriptiva busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (p.60)

Así mismo, Martínez (2006) define una investigación evaluativa como “la valoración de la eficacia del desempeño de los servicios que prestan a una sociedad a fin de solucionar problemas” (p.48)

Dentro de este contexto, en la presente investigación el objeto de estudio es evaluar las competencias del docente en el desempeño de la educación inclusiva de las escuelas estatales eje 05 de las Trincheras, Estado Carabobo.

Diseño de la investigación

El término diseño se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea. En este sentido, Hernández, Fernández y Baptista (2010) lo define como: “El plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una investigación” (p.120).

El presente estudio se basa en un diseño de campo, el cual define Arias (2012), campo como “aquella que consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados o de la realidad donde ocurren los hechos” (p.31). Del mismo modo, tiene apoyo en una investigación documental, puesto que se utilizan fuentes bibliográficas que sirven de base para la realización del marco teórico y el marco metodológico. Por lo tanto Hernández y otros (2010) señalan que una investigación es documental cuando “se entiende al estudio de los problemas con el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, con apoyo principalmente de trabajos previos, información y datos divulgados por medios impresos, audiovisuales o electrónicos” (p.254)

Población

Para Hernández, Fernández y Baptista (2010) la población “es un conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (p.174). A tal efecto, en esta investigación la población finita está conformada por el total de doce (12) docentes pertenecientes a las escuelas Estadales del eje 05 de las Trincheras.

Cuadro n° 2. Distribución de la población

Escuelas Eje 05	Cargo/Grado/Sección	Turnos	Cantidad
U.E “Juan Esteban Rodríguez de Lamas”	Docentes de aula/1º,2º3º grado Sección U	Mañana	3
	Docentes de aula/ 4º,5º,6º grado Sección U	Tarde	3
U.E “Las Marías”	Docentes de aula/1º,2º3º grado Sección U	Mañana	3
	Docentes de aula/ 4º,5º,6º grado Sección U	Tarde	3
Total			12

Tallavó, (2013)

Muestra

Una vez determinada la población, se hace necesario ubicar a los individuos a través de los cuales el investigador recolecta los datos, que permiten obtener o facilitar la información necesaria para solucionar la problemática planteada. En este sentido, Hernández, Fernández y Baptista (2010) define la muestra como: “El subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que se llama población” (p.240). En este caso se toma la misma población de doce (12), por el escaso número de sujetos muestrales, por lo tanto la muestra es censal.

La muestra se seleccionó intencionalmente, según Arias (2012), “la muestra intencional se refiere cuando los elementos son escogidos con base en criterios o juicios preestablecidos por el investigador” (p.110)

Procedimiento de la Investigación

A objeto de llevar a cabo el plan de trabajo y cumplir con los objetos de dicha investigación se realizó de la siguiente manera:

- ✓ Visita a las escuelas para realizar la observación y solicitar permiso al directivo para aplicar el instrumento.
- ✓ Una recolección de información entorno a la investigación.
- ✓ Se elaboró un instrumento que fue presentado a un grupo de expertos para su validación.
- ✓ Se aplicó la versión validada a una muestra piloto, para determinar su confiabilidad.
- ✓ Se aplicó el instrumento a los sujetos seleccionados para el estudio, cuya información se organizará y se tabulará los datos para su análisis e interpretación.
- ✓ Se establecen las conclusiones y recomendaciones.

Técnica Recolección de datos

Según Arias (2012), afirma que la técnica “es el procedimiento o forma particular de obtener datos o información”. (p.67). En este estudio se obtuvo la información mediante la técnica de la encuesta, la cual el mismo autor explica que “consiste en obtener información a través de ítems realizadas a otras personas” En este caso fue respondido de forma escrita por los docentes de aula regular de las escuelas estatales eje 05 de las Trincheras.

Instrumento de recolección de datos

Así mismo, se utilizó un instrumento de medición el cual según Hernández, Fernández y Baptista (2010), es “el recurso que utiliza el investigador para registrar información o datos sobre las variables que tiene en mente” (p.276); por lo que el instrumento consistió en un cuestionario de treinta (30) ítems, los cuales se construyeron los indicadores propuestos por los objetivos de la investigación. Al respecto, Arias (2012), define cuestionario como “la modalidad de encuesta que se realiza de forma escrita mediante un instrumento o formato en papel contentivo de una serie de preguntas. Se le denomina cuestionario auto administrado porque debe ser llenado por el encuestado, sin intervención del encuestador”. (p.74)

La elaboración de las preguntas se diseñaron para que el docente se ajuste a una de las alternativas de respuestas posibles: en este caso se utilizaron tres alternativas con respuestas cerradas policotómicas, que tomaron valores entre 3 y 1 para las categorías en estudio, como sigue a continuación:

ALTERNATIVAS	VALOR
1. <i>SIEMPRE</i>	(3)
2. <i>ALGUNAS VECES</i>	(2)
3. <i>NUNCA</i>	(1)

Validez del instrumento

Según Hernández y otros (2010), la validez del instrumento se refiere “al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir” (p.201). La validez de un instrumento puede tener tres tipos de evidencias: validez de juicios de expertos, validez del constructo y validez de contenido.

Validez de juicio de expertos

Según Hernández y otros (2010), la validez por juicio de expertos se refiere “al grado en que aparentemente un instrumento de medición mide la variable en cuestión, de acuerdo con experto en el tema”. (p.204). Este instrumento fue validado mediante el juicio de tres (03) expertos en la Maestría de Gerencia Educativa, quienes tomaron en consideración la validez del mismo basado en aspectos relacionados con los ítems (redacción, coherencia, pertinencia, inducción a la respuesta y si mide lo que pretende) y aspectos generales tales como si el instrumento contiene instrucción para la respuesta, si el número de ítem es el adecuado y si éstos están presentados en forma lógica; pero sobre todo si los ítems guardan relación directa con los objetivos planteados en la investigación.

Validez del Constructo

La validez del constructo según Hernández y otros (2010), lo definen como “debe explicar el modo teórico empírico que subyace a las variables de interés”. En este caso, se determina la relación que existe entre los aspectos que mide la prueba y los supuestos teóricos manejados en el marco teórico, tales como competencias del docente y el desempeño de la educación inclusiva al aula regular.

Validez de Contenido

Hernández (2010), hace referencia a que “un instrumento de medición debe contener representados a todos los ítems del dominio de contenido de los aspectos a medir” (p.201), por ello se verifica que se encuentren contemplados todos los elementos indicados, en la tabla de especificaciones de los aspectos a investigar.

Confiabilidad del instrumento

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), la confiabilidad se refiere al “grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes”. (p.200). De ahí que para estimar la confiabilidad del instrumento de esta investigación se determinó mediante el Alfa de Cronbach, por ser un instrumento que posee tres alternativas de respuestas siempre, algunas veces y nunca.

Así mismo, para obtener la confiabilidad del instrumento se aplicó una prueba piloto a 10 docentes que no formen parte de la muestra de estudio. De acuerdo a Hernández (2010), el coeficiente de Alfa de Cronbach, requiere de una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilen entre 0 y 1, su ventaja es que no se necesita dividir los ítems en dos mitades, sino que se aplica la medición y luego se calcula el coeficiente. Este coeficiente es propio para instrumentos con alternativas policotómicas.

A fin de verificar la confiabilidad del primer instrumento aplicado en el trabajo de campo diagnóstico en esta investigación, se aplica la ecuación Alfa de Cronbach, representada de la siguiente manera:

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum S^2_i}{\sum S^2_T} \right) \text{Dónde:}$$

α = Alfa de Cronbach

$\sum S_i^2$ = Suma de la varianza de cada ítem

S_T^2 = Varianza total del instrumento (puntaje total de los sujetos)

K = Número de ítems para el análisis

Sustituyendo los valores obtenidos en la fórmula se obtiene lo siguiente:

$$\alpha = \frac{30}{29} \left[1 - \frac{9,43}{80,233} \right]$$

$$\alpha = 1.03(1 - 0.1175) \Rightarrow \alpha = (1.03) * (0.8825)$$

$$\alpha = 0.9089$$

$$\alpha = 0.91$$

Los resultados se interpretaron de acuerdo al siguiente criterio:

Cuadro N° 3. Criterio interpretación de coeficiente de confiabilidad

Criterios	Confiabilidad
De -1 a 0,01	Rehacer el instrumento
De 0,02 a 0,49	Revisión del instrumento
De 0,50 a 0,70	Instrumento confiable
De 0,71 a 1	Instrumento altamente confiable

Fuente: Hernández, Fernández y Baptista (2010)

De lo anterior se desprende, que el instrumento es altamente confiable, pues los valores de los índices es de 0.91, esto es satisfactorio para las mediciones realizadas, determinando de esta manera que los ítems del instrumento están correlacionados entre sí.

Análisis e interpretación de los resultados

Una vez aplicados los instrumentos a los sujetos que conformaron la muestra a investigar (docentes), se realizó la tabulación y cuantificación de la información recolectada. Luego, se procedió a determinar los porcentajes de las alternativas, agrupando los ítems por indicador, con la finalidad de hacer más preciso los resultados. Los datos se procesaron por medio de la estadística descriptiva, en términos porcentuales, tomando en cuenta cada uno de los indicadores en el instrumento.

Una vez, procesada la información, se elaboraron cuadros y gráficos porcentuales, que contienen las alternativas, así como la distribución de los porcentajes y las puntuaciones. Los resultados se presentaron en histogramas de barras que permitió visualizar los aspectos de mayor interés y relevancia. El análisis cuantitativo se determinó por la interpretación de los resultados, sustentados con los contenidos del marco teórico.

CAPITULO IV

ANÁLISIS Y REPRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación se presenta el análisis e interpretación de los resultados obtenidos tras la aplicación del instrumento de recolección de datos a los sujetos estudiados para evaluar las competencias del docente en el desempeño de la educación inclusiva al aula regular en las escuelas estatales eje n°5 Las Tricheras, municipio Naguanagua, Valencia, Estado Carabobo.

A tal efecto, la encuesta realizada se analiza y se interpreta con base a las respuestas emitidas a las preguntas planteadas, desde el punto de vista estadístico, en base a frecuencias y porcentajes. Dicha encuesta se analiza a partir de las variables establecidas en las tablas de especificaciones, luego se agrupa los datos en correspondencia a las dimensiones e indicadores.

Así mismo, estos resultados se representan a través de tablas con distribución de frecuencia y porcentual y se elaboran gráficos de barras para ilustrar los porcentajes de respuestas por cada ítem a fin de interpretar de manera más objetiva la información. Luego la interpretación se obtiene considerando las frecuencia más relevante, las mismas están relacionadas con las bases teóricas que sustenta la investigación, las cuales permiten obtener una amplia y detallada información de las variables de estudio con el fin de extraer las conclusiones y las recomendaciones.

TABLA N° 1.
COMPETENCIAS PERSONALES- SENSIBILIDAD

Variable: competencias del docente

Dimensión: competencias personales

Indicador: sensibilidad

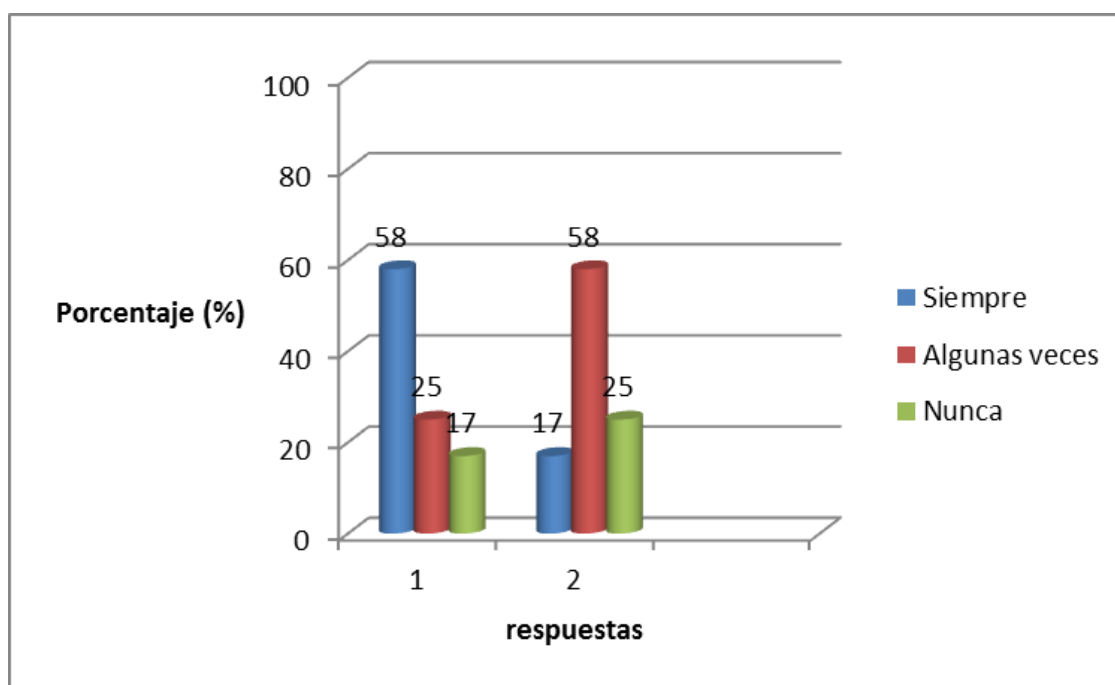
Ítem 1 Muestra empatía con los niños y niñas con diversidad funcional

Ítem 2 Se siente cómodo al trabajar con niños y niñas con diversidad funcional

Ítem	Siempre		Algunas veces		Nunca	
	f	%	f	%	f	%
1	7	58	3	25	2	17
2	2	17	7	58	3	25

Fuente: Tallavó (2013)

GRÁFICO N° 1.
COMPETENCIAS PERSONALES- SENSIBILIDAD



Fuente: Tallavó (2013)

INTERPRETACIÓN N° 1

En la variable competencias del docente, caracterizada por la dimensión competencias personales e indicador sensibilidad, se observa en el ítem 1, el cual plantea: *Muestra empatía con los niños y niñas con diversidad funcional*; los docentes consultados, el 58 por ciento respondieron Siempre, el 25 por ciento respondieron Algunas Veces, mientras que el 17 por ciento respondieron que Nunca. Así mismo, en el ítem 2, referido a que si *Se siente cómodo al trabajar con niños y niñas con diversidad funcional*, las respuestas dadas por los docentes a la alternativa Siempre fue del 17 por ciento, el 58 por ciento respondió que algunas veces, mientras que el 25 por ciento expresaron que nunca.

Los resultados del ítem 1, evidenciaron que la mayoría de los docentes de estas instituciones siempre muestran empatía con los niños y niñas con diversidad funcional. Por lo tanto, se corrobora lo expresado por el autor López (2001) al referir la empatía del docente, como la capacidad de sentir, entender y aceptar los estados emocionales y comprender las razones del comportamiento de los estudiantes con diversidad funcional; lo cual permitirá al docente conocer realmente a sus alumnos y así contribuir con el desarrollo del aprendizaje y con las relaciones sociales.

Por su parte, en el ítem 2, la mayoría de la muestra respondió que algunas veces se sienten cómodos al trabajar con niños y niñas con diversidad funcional. Esto evidencia que los docentes tienen una actitud humanista donde muestran empatía con estos estudiantes pero algunas veces se sienten cómodos al trabajar con ellos, tal vez sea por la falta de preparación de los docentes, lo que reafirma las exigencias del Currículo de Educación Básica el cual se rige por los siguientes principios: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir en función a la diversidad funcional, por lo que, la sensibilidad, es una habilidad imprescindible.

TABLA N° 2.
COMPETENCIAS PERSONALES- COMPENSIÓN, TOLERANCIA Y SEGURIDAD

Variable: competencias del docente

Dimensión: competencias personales

Indicador: comprensión, tolerancia y seguridad

Ítem 3: Le brinda un clima de máxima comprensión al niño y niña con diversidad funcional

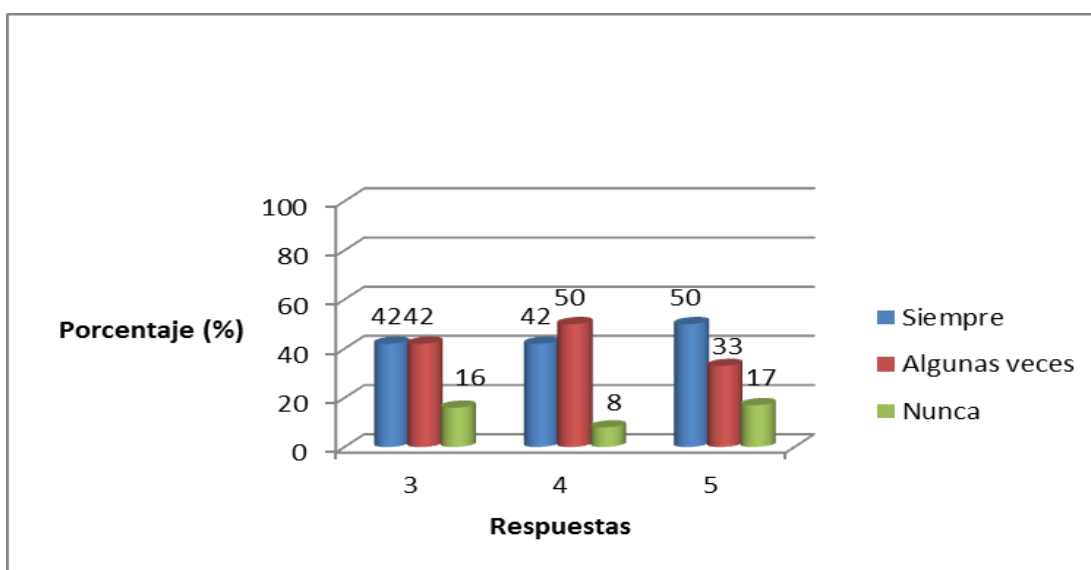
Ítem 4: Demuestra tolerancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con diversidad funcional.

Ítem 5: Tiene seguridad ante el comportamiento del resto de los estudiantes por la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional

Ítem	Siempre		Algunas veces		Nunca	
	f	%	f	%	f	%
3	5	42	5	42	2	16
4	5	42	6	50	1	8
5	6	50	4	33	2	17

Fuente: Tallavó (2013)

GRAFICO N°2.
COMPETENCIAS PERSONALES- COMPENSIÓN, TOLERANCIA Y SEGURIDAD



Fuente: Tallavó (2013)

INTERPRETACIÓN N° 2

La variable competencias del docente, caracterizada por la dimensión competencias personales e indicador comprensión, ante el planteamiento del ítem 3, donde se consulta a los docentes: *le brinda un clima de máxima comprensión al niño y niña con diversidad funcional*; los mismos respondieron el 42 por ciento Siempre, igualmente un 42 por ciento respondieron Algunas Veces, mientras que el 16 por ciento respondieron Nunca.

Esto indica que la mayoría de los docentes encuestados le brindan un clima de máxima comprensión a los niños (as) con diversidad funcional. Es importante considerar que la calidad de la educación inclusiva es garantizar la igualdad de oportunidades encaminada a que estos estudiantes tengan la posibilidad de desarrollar sus aptitudes y donde se acepten y respeten sus capacidades y limitaciones para que obtengan un desarrollo eficaz en el aprendizaje, tal como lo expresa López (2001). Para esto, es necesario fomentar valores de respeto, comprensión, solidaridad y tolerancia, rechazando de toda forma la discriminación.

Por otra parte, en la variable competencias del docente, caracterizada por la dimensión competencias personales e indicador tolerancia, se observa en el ítem 4, el cual plantea: *demuestra tolerancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con diversidad funcional*, los docentes encuestados respondieron lo siguiente: el 42 por ciento Siempre, el 50 por ciento algunas veces mientras que el 8 por ciento respondieron que nunca.

De acuerdo a estos resultados, se evidencia que la mayoría de los docentes de estas instituciones algunas veces demuestran tolerancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con diversidad funcional. La tolerancia juega un papel muy importante en las relaciones de los niños con diversidad funcional, ya que como lo indica López (2001), es una cualidad personal que se define como el respeto a las

ideas, creencias o prácticas de los demás, aunque sean diferentes o contrarias a las nuestras. En este caso, ser tolerante es ser condescendiente y permisivo con algún estudiante con diversidad funcional a causa de las circunstancias, por lo que la tolerancia puede ayudar a la integración aceptando y admitiendo la diferencia o la diversidad.

Por último, en la variable competencias del docente, caracterizada por la dimensión competencias personales e indicador seguridad, se observa en el ítem 5, el cual plantea: *Tiene seguridad ante el comportamiento del resto de los estudiantes por la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional*, del total encuestado, el 50 por ciento respondieron Siempre, el 33 por ciento Algunas Veces, mientras que el 17 por ciento respondieron que Nunca.

De acuerdo a estos resultados, se observa que el mayor porcentaje de los docentes expresaron que siempre tienen seguridad ante el comportamiento del resto de los estudiantes por la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional. Según López (2001), el papel del docente en el proceso educativo es el de socialización con los estudiantes y para lograr un cambio positivo en la educación inclusiva, el docente requiere de una actitud positiva y activa, con seguridad en sí mismo para transmitir sus conocimientos en el abordaje de los niños con diversidad funcional, esto puede guardar relación con el autoestima y la autoevaluación del docente así como la autoridad que posee para la toma de decisiones y la resolución de problemas educativos ante el comportamiento de los estudiantes con la inclusión de niños (as) con diversidad funcional. De esta manera el docente de aula al tener seguridad en sí mismo, a su vez, debe ser capaz de transmitir seguridad y confianza en sus estudiantes, y esto posiblemente le facilitará el proceso de inclusión.

TABLA N° 3.

COMPETENCIAS PERSONALES- VALORAR LAS DIFERENCIAS

Variable: competencias del docente

Dimensión: competencias personales

Indicador: valorar las diferencias

Ítem 6: Los niños y niñas con diversidad funcional pueden incluirse a las aulas regulares de educación primaria

Ítem 7: Valora las diferencias que poseen los niños y niñas con diversidad funcional

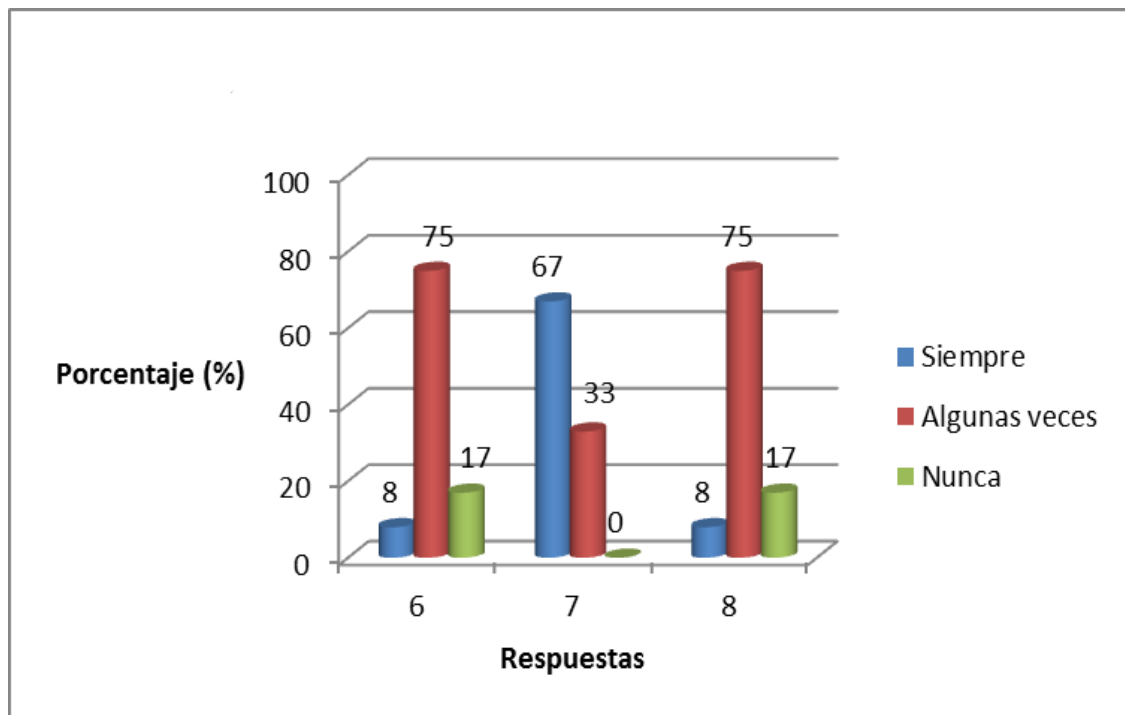
Ítem 8: Está dispuesta (o) a aceptar niños y niñas con diversidad funcional

Ítem	Siempre		Algunas veces		Nunca	
	F	%	f	%	f	%
6	1	8	9	75	2	17
7	8	67	4	33	0	
8	1	8	9	75	2	17

Fuente: Tallavó (2013)

GRÁFICO N° 3.

COMPETENCIAS PERSONALES - VALORAR LAS DIFERENCIAS



Fuente: Tallavó (2013)

INTERPRETACIÓN N° 3

En la variable competencias del docente, en relación a la dimensión competencias personales e indicador valorar las diferencias, en el ítem 6, donde se consulta la opinión a los docentes: *los niños y niñas con diversidad funcional pueden incluirse a las aulas regulares de educación primaria*, un 8 por ciento respondió Siempre, el 77 por ciento algunas veces mientras que el 17 por ciento respondió nunca. Los resultados emitidos evidencian un alto porcentaje que los niños y niñas con diversidad funcional algunas veces pueden incluirse a las aulas regulares; reafirmando lo expresado por López (2001) que el valorar las diferencias es significativo para la sociedad al integrar personas con diversidad funcional.

Seguidamente, en el ítem 7 se pregunta: *valora las diferencias que poseen los niños y niñas con diversidad funcional*, los docentes emitieron las siguientes respuestas: el 67 por ciento respondieron Siempre, el 33 por ciento Algunas veces y nadie optó por la alternativa Nunca. De la misma forma, en el ítem 7, los resultados obtenidos afirman claramente que la mayoría de los docentes de dichas instituciones valoran las diferencias que poseen los niños y niñas con diversidad funcional. Por ello, es importante tomar en cuenta la Ley para la Protección del Niño y del Adolescente (2009), donde expresa el derecho que tienen todos los niños, niñas y adolescentes de recibir una educación basada en el respeto que involucra el aceptar las diferencias.

Por último, ante el planteamiento del ítem 8 sobre: *está dispuesta (o) a aceptar niños y niñas con diversidad funcional*, el comportamiento de respuestas de los docentes consultados manifestaron un 8 por ciento en la alternativa Siempre, el 75 por ciento Algunas veces, seguido de la alternativa Nunca que representa el 17 por ciento. De acuerdo a las respuestas dadas en este ítem, se evidencia que la mayoría de

estos docentes algunas veces están dispuestas (os) a aceptar a niños y niñas con diversidad funcional.

La información emitida demuestra que los docentes valoran las diferencias, sin embargo, los mismos expresan que algunas veces se pueden incluir a los niños y niñas con diversidad funcional al aula regular. Esta información contradice a lo establecido en la Ley de Educación para Personas con Discapacidad (2007), en que no se deben exponer razones de discapacidad para impedir el ingreso. Por lo tanto, se debe tomar en cuenta en la necesidad de un personal calificado, preparado, con un ambiente que se adapte de acuerdo a la necesidad y la dotación de recursos necesarios que faciliten la inclusión.

TABLA N° 4.

COMPETENCIAS PERSONALES- CREATIVIDAD E INNOVACIÓN

Variable: competencias del docente

Dimensión: competencias personales

Indicador: creatividad e innovación

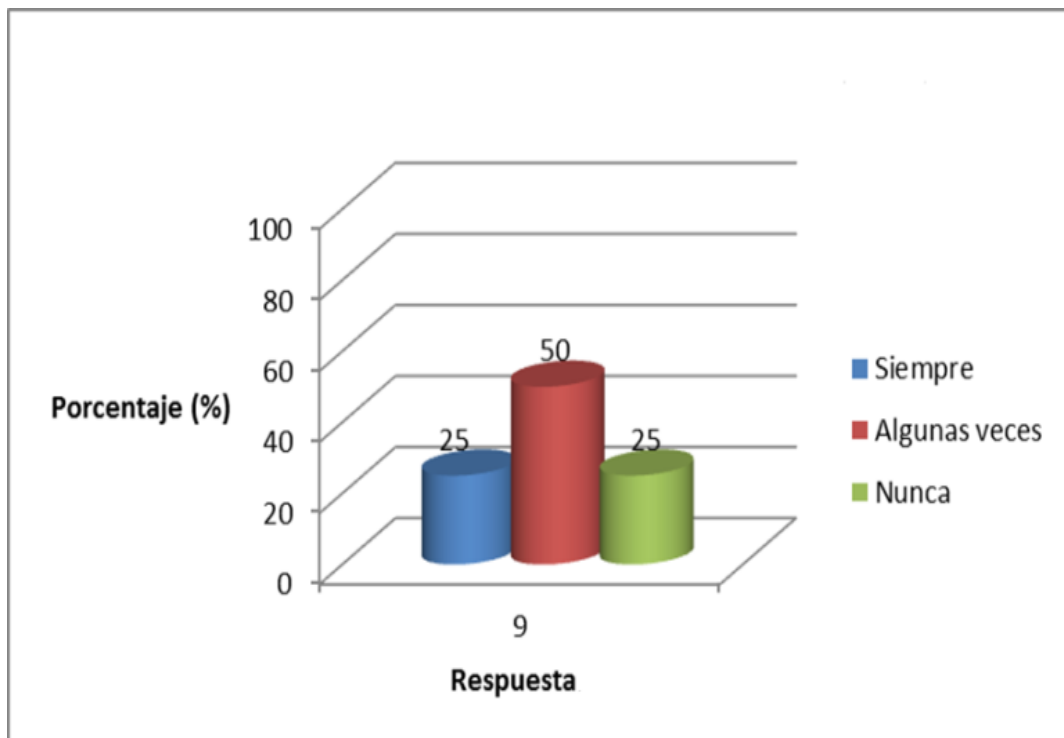
Ítem 9: Utiliza materiales innovadores como recurso para el aprendizaje de niños y niñas con diversidad funcional.

Ítem	Siempre		Algunas veces		Nunca	
	f	%	f	%	f	%
9	3	25	6	50	3	25

Fuente: Tallavó (2013)

GRÁFICO N° 4.

COMPETENCIAS PERSONALES- CREATIVIDAD E INNOVACIÓN



Fuente: Tallavó (2013)

INTERPRETACIÓN N° 4

La variable competencias del docente, caracterizada por la dimensión competencias personales e indicador creatividad e innovación, se observa en el ítem 9, el cual plantea: *Utiliza materiales innovadores como recurso para el aprendizaje de niños y niñas con diversidad funcional*, los docentes consultados reflejaron en la alternativa Siempre un 25 por ciento, un 50 por ciento respondieron Algunas Veces, mientras que el 25 por ciento respondieron Nunca.

En esta oportunidad se evidencia que la mitad de la población docente algunas veces utiliza materiales innovadores como recurso para el aprendizaje de niños y niñas con diversidad funcional. Por lo que un bajo porcentaje lo hacen siempre. Esto es contradictorio ya que el docente debe ser creativo para elaborar materiales educativos, lo cual permite conocer sus habilidades y limitaciones, formándose como personas únicas con habilidades diversas. En este sentido, es importante señalar lo expresado por Menes (1999) en cuanto a la creatividad del docente, definiéndola como una destreza esencial que le permite pensar, producir y actuar en forma innovadora y que son impulsados por determinados rasgos personales, como la iniciativa, curiosidad, espontaneidad o intuición, por la cual, la creatividad puede favorecer la educación inclusiva.

TABLA N° 5.
COMPETENCIAS PROFESIONALES- ACTUALIZACIÓN

Variable: competencias del docente

Dimensión: competencias profesionales

Indicador: actualización

Ítem 10: Realiza cursos, talleres, y/o seminarios relacionados a la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional

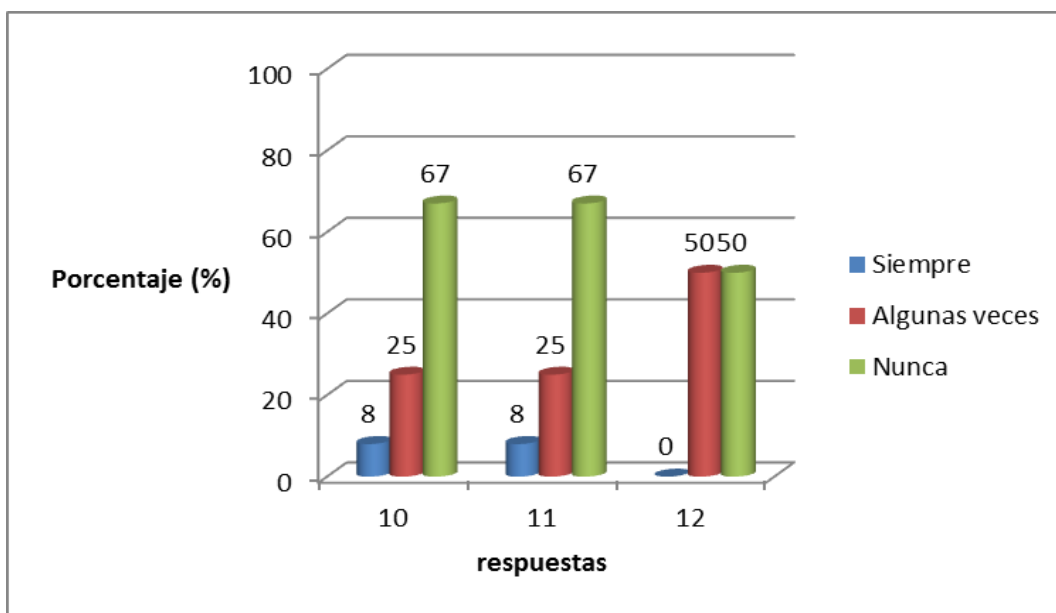
Ítem 11: Las instituciones educativas cumplen los lineamientos de la resolución 2005 de forma eficiente

Ítem 12: Conoce la ubicación de los diferentes institutos y servicios de educación especial donde puede acudir para solicitar ayuda u orientación para la atención de niños y niñas con diversidad funcional

Ítem	Siempre		Algunas veces		Nunca	
	f	%	f	%	f	%
10	1	8	3	25	8	67
11	1	8	3	25	8	67
12	0	0	6	50	6	50

Fuente: Tallavó (2013)

GRÁFICO N° 5.
COMPETENCIAS PROFESIONALES-ACTUALIZACIÓN



Fuente: Tallavó (2013)

INTERPRETACIÓN N° 5

La variable competencias del docente, particularmente en la dimensión competencias profesionales cuyo indicador es actualización, se puede observar en el ítem 10, el cual plantea: *Realiza cursos, talleres, y/o seminarios relacionados a la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional*, el comportamiento de respuestas de los docentes encuestados fue: el 8 por ciento Siempre, el 25 por ciento Algunas Veces, mientras que el 67 por ciento respondieron Nunca. De la misma forma ante el planteamiento del ítem 11 referente a que *Las instituciones educativas cumplen los lineamientos de la resolución 2005 de forma eficiente*, los mismos docentes respondieron en la alternativa Siempre un 8 por ciento, el 25 por ciento Algunas veces, mientras que Nunca representó el 67 por ciento. Asimismo, en el ítem 12 que plantea *Conoce la ubicación de los diferentes institutos y servicios de educación especial donde puede acudir para solicitar ayuda u orientación para la atención de niños y niñas con diversidad funcional*, los docentes manifestaron un 50 por ciento Algunas Veces conoce y el otro 50 por ciento Nunca

De acuerdo a los resultados, se evidencia que un número representativo de docentes de estas instituciones nunca realizan cursos de actualización en relación a la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional al aula regular, por lo que desconocen ciertos conocimientos que enmarca la educación especial así como también las acciones pertinentes para el desarrollo de la educación inclusiva. Así se hace necesario la formación y actualización tanto especialistas como docentes que trabajen con niños y niñas con diversidad funcional para lograr mayor efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, estos resultados contradicen lo planteado en el reglamento del ejercicio de la profesión del docente (2012), en el artículo 139 el cual expresa que la actualización de conocimientos, la especialización de las funciones, el mejoramiento profesional es de carácter obligatorio y constituyen un derecho del docente. Bajo este

enfoque, se invita a los directivos y a los docentes que traten a niños y niñas con diversidad funcional al aula regular buscar las maneras de actualizarse a través de cursos o talleres donde brinden una serie de elementos teóricos y prácticos que permitan conocer el papel que le corresponde al docente desempeñar, así como las características, habilidades y destrezas que deben poseer para hacerlo de manera eficaz y con compromiso ético. Además se propone renovar los programas de formación docente para responder a los requerimientos de la educación inclusiva.

TABLA N° 6.
COMPETENCIAS PROFESIONALES-MEDIADOR Y TRABAJO EN EQUIPO

Variable: competencias del docente

Dimensión: competencias profesionales

Indicador: mediador, trabajo en equipo

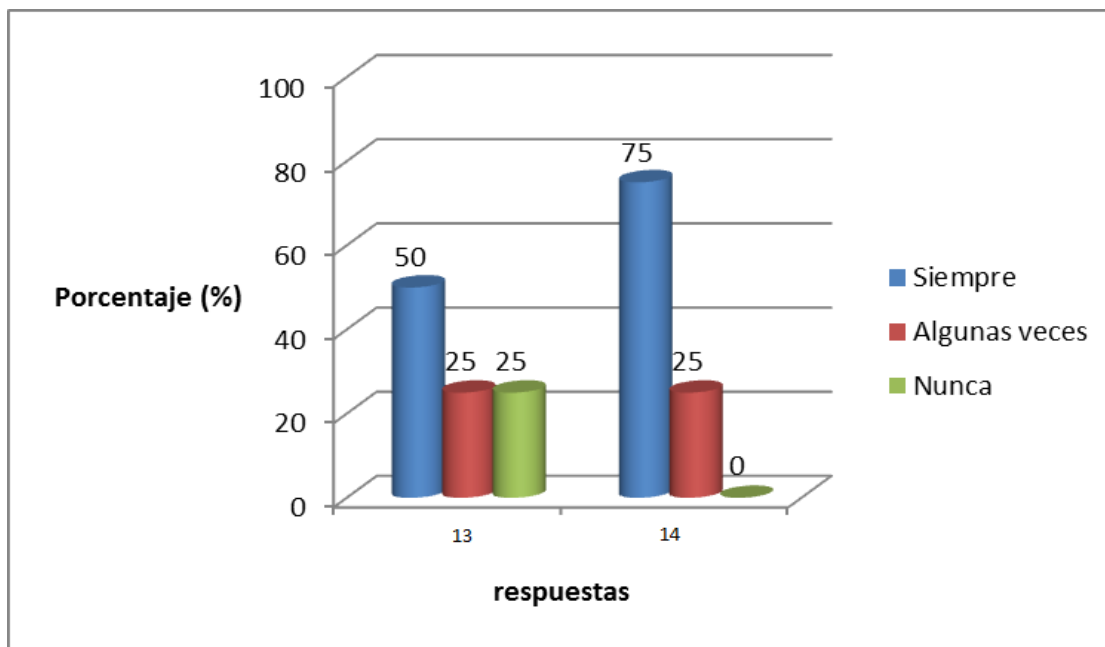
Ítem 13: Actúa como mediador en el aprendizaje de los niños y niñas con diversidad funcional

Ítem 14: Es importante el apoyo de un equipo interdisciplinario para la inclusión al aula regular a niños y niñas con diversidad funcional

Ítem	Siempre		Algunas veces		Nunca	
	f	%	f	%	f	%
13	6	50	3	25	3	25
14	9	75	3	25	0	0

Fuente: Tallavó (2013)

GRÁFICO N° 6.
COMPETENCIAS PROFESIONALES-MEDIADOR Y TRABAJO EN EQUIPO



Fuente: Tallavó (2013)

INTERPRETACIÓN N° 6

En la variable competencias del docente, referida por la dimensión competencias profesionales cuyo indicador es mediador, se puede observar en relación al ítem 13, cuando se pregunta: *Actúa como mediador en el aprendizaje de los niños y niñas con diversidad funcional*, el grupo de docentes consultados respondieron un 50 por ciento en la opción de Siempre, un 25 por ciento Algunas Veces y de la misma forma el 25 por ciento respondieron Nunca.

Los resultados obtenidos afirman claramente que la mayoría de los docentes de dichas instituciones siempre actúan como mediadores en el aprendizaje de los niños y niñas con diversidad funcional, lo cual es positivo para brindar la seguridad en sí mismo y a los niños y niñas que presentan una necesidad. Es por ello, que la mediación es un elemento metodológico esencial para la acción pedagógica en la educación inclusiva, por ejemplo propiciar la adquisición de nuevos aprendizajes, potenciar el desarrollo y crear condiciones para que los niños descubran, exploren y manipulen las experiencias aprendidas. Entonces, todo docente debe cumplir su rol de mediador entre alumno y la cultura tal como lo expresa Díaz Barriga (2002).

Por otro lado, en la variable competencias del docente, caracterizada por la dimensión competencias profesionales cuyo indicador es trabajo en equipo, en el ítem 14, el cual hace referencia: *Es importante el apoyo de un equipo interdisciplinario para la inclusión al aula regular a niños y niñas con diversidad funcional*, los docentes respondieron en la alternativa Siempre un 75 por ciento y un 25 por ciento respondieron Algunas Veces.

De acuerdo a las respuestas, se evidencia que la mayoría de los docentes de estas instituciones consideran importante el apoyo de un equipo interdisciplinario para la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional al aula regular. Cabe destacar que el trabajo en equipo en la educación inclusiva es contar con un equipo interdisciplinario, la cual consiste en la cooperación de varias disciplinas con el fin de

brindar una educación pertinente y de calidad a los estudiantes con diversidad funcional sin olvidar que también saldrán beneficiados los demás integrantes de la institución. Esto corrobora lo expresado por Zabalza (2003), el trabajo en equipo es llevar intercambios en un contexto horizontal donde cada uno puede aportar conocimientos y experiencias.

TABLA N° 7.
PLANIFICACIÓN-DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES

Variable: desempeño de la educación inclusiva al aula regular

Dimensión: planificación

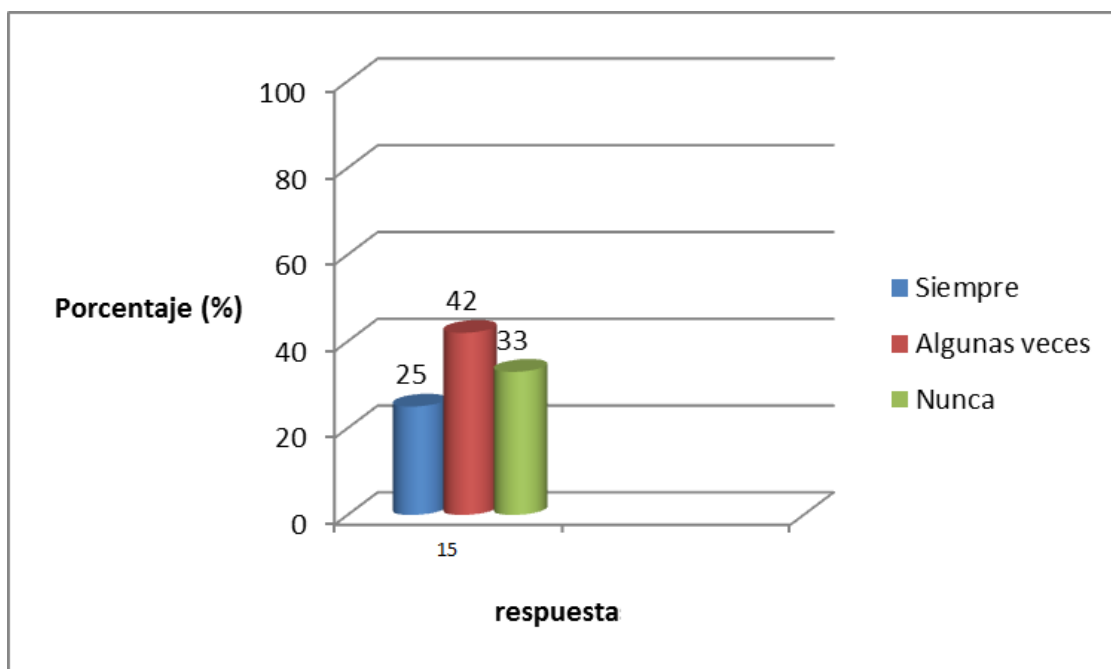
Indicador: diagnóstico de necesidades

Ítem 15: Conoce las fortalezas y debilidades de los niños y niñas con diversidad funcional

Ítem	Siempre		Algunas veces		Nunca	
	f	%	f	%	f	%
15	3	25	5	42	4	33

Fuente: Tallavó (2013)

GRÁFICO N° 7.
PLANIFICACIÓN- DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES



Fuente: Tallavó (2013)

INTERPRETACIÓN N° 7

La variable desempeño de la educación inclusiva al aula regular, caracterizada por la dimensión planificación e indicador mediador, se puede observar en el ítem 15, el cual plantea: *Conoce las fortalezas y debilidades de los niños y niñas con diversidad funcional*, los docentes respondieron un 25 por ciento en la alternativa Siempre, 42 por ciento Algunas Veces y un 33 por ciento respondieron que Nunca.

Los resultados expresaron que la mayoría de los docentes de estas instituciones tienen poco conocimientos de las fortalezas y debilidades que poseen los niños y niñas con diversidad funcional, tal vez porque no realizan un diagnóstico de necesidad de los estudiantes antes de planificar. En este sentido, Hernández (2012) expresa que antes de planificar las actividades en clase, es necesario realizar el diagnóstico de necesidades a través de la observación, utilizando instrumentos como pruebas escritas, orales, entre otros.

TABLA N° 8.
PLANIFICACIÓN-ADAPTACIÓN CURRICULAR

Variable: desempeño de la educación inclusiva al aula regular

Dimensión: planificación

Indicador: adaptación curricular

Ítem 16: Planifica las clases tomando en cuenta a los niños y niñas con diversidad funcional

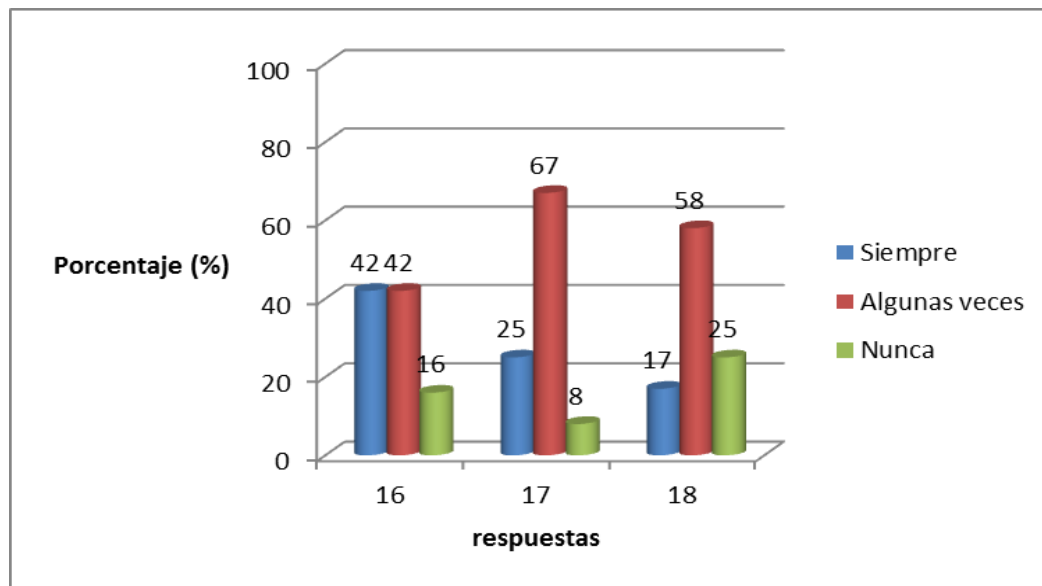
Ítem 17: Incorpora adaptaciones curriculares en la planificación para la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional

Ítem 18: Aplica actividades individualizadas necesarias para atender pedagógicamente a niños y niñas con diversidad funcional

Ítem	Siempre		Algunas veces		Nunca	
	f	%	f	%	f	%
16	5	42	5	42	2	16
17	3	25	8	67	1	8
18	2	17	7	58	3	25

Fuente: Tallavó (2013)

GRÁFICO N° 8.
PLANIFICACIÓN- ADAPTACIÓN CURRICULAR



Fuente: Tallavó (2013)

INTERPRETACIÓN N° 8

En la variable desempeño de la educación inclusiva al aula regular referida por la dimensión planificación cuyo indicador es adaptación curricular, ante el planteamiento del ítem 16 sobre: *Planifica las clases tomando en cuenta a los niños y niñas con diversidad funcional*, los docentes de estas instituciones respondieron un 42 por ciento en la alternativa Siempre, de igual forma un 42 por ciento respondieron Algunas Veces, mientras que el 16 por ciento respondieron Nunca.

En el mismo orden de ideas, en el ítem 17, que plantea: *Incorpora adaptaciones curriculares en la planificación para la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional*, los mismos docentes respondieron Siempre representando un 25 por ciento, otros respondieron Algunas veces que representa el 67 por ciento, mientras que Nunca respondieron el 8 por ciento. Seguidamente, el ítem 18 expresa: *Aplica actividades individualizadas necesarias para atender pedagógicamente a niños y niñas con diversidad funcional*, los docentes manifestaron un 17 por ciento en la alternativa Siempre, 58 por ciento Algunas Veces mientras que un 25 por ciento Nunca.

Los resultados del ítem 16, se puede observar que menos de la mitad de los docentes de estas instituciones planifican tomando en cuenta a los niños y niñas con diversidad funcional, lo que compromete el proceso de enseñanza y aprendizaje de estos estudiantes. Por cuanto, la planificación es el proceso donde se diseñan los medios que hacen posible el logro de los objetivos de acuerdo a las necesidades detectado en el diagnóstico tal como lo sustenta Chiavenato (2009).

Por otro lado, los resultados del ítem 17, se puede observar que algunas veces los docentes incorporan adaptaciones curriculares en la planificación para la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional. Asimismo, en el ítem 18 la mayoría de los docentes afirman que algunas veces aplican actividades individualizadas necesarias para atender pedagógicamente a niños y niñas con diversidad funcional.

Las respuestas emitidas por los docentes contradicen lo planteado en el Reglamento del Ejercicio Docentes (2012) el cual establece que el deber del docente es cumplir con eficacia las exigencias técnicas relativas a los procesos de planeación, programación y dirección de las actividades de aprendizaje. Cabe destacar, que según el currículo de Educación Básica (2007), la planificación es flexible, comprensivo y abierto, y a pesar que se tenga en cuenta la diversidad, puede ocurrir que ciertas necesidades de los alumnos no contemplen estos niveles de planificación regular, siendo necesario adaptar el currículo de forma individual.

Lo antes expuesto, permite dar lugar a las adaptaciones curriculares, el cual es un proceso de toma de decisiones compartido para dar respuesta a las necesidades educativas especiales y lograr el máximo desarrollo personal y social de los estudiantes con diversidad funcional. Entonces, se trata de construir un currículo tomando decisiones respecto a que debe aprender y con qué consecuencia, la manera de enseñar y cuáles van a ser los criterios de evaluación. De tal manera, el hecho de que sea una planificación individual no significa que sea un currículo aislado del que siguen sus compañeros, ya que se debe realizar en estrecha relación con la planificación de su grupo y del centro en el que está escolarizado.

TABLA N° 9.
PLANIFICACIÓN-ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Variable: desempeño de la educación inclusiva al aula regular

Dimensión: planificación

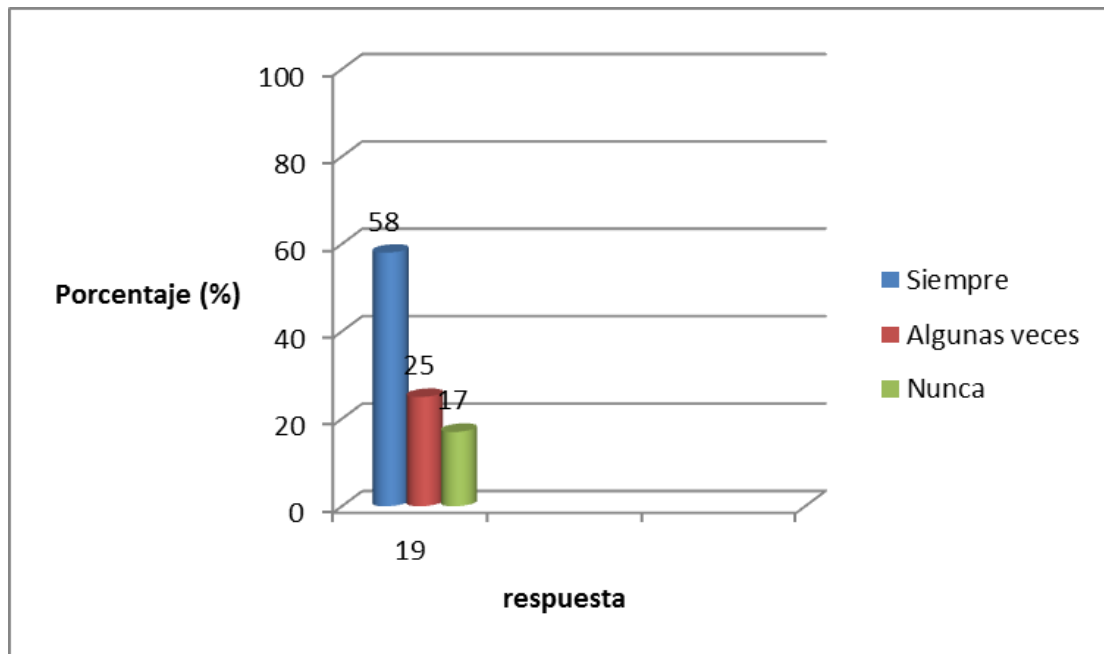
Indicador: estrategias didácticas

Ítem 19: Utiliza las actividades didácticas como estrategia para la integración de los niños y niñas con diversidad funcional

Ítem	Siempre		Algunas veces		Nunca	
	f	%	f	%	f	%
19	7	58	3	25	2	17

Fuente: Tallavó (2013)

GRÁFICO N° 9.
PLANIFICACIÓN- ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS



Fuente: Tallavó (2013)

INTERPRETACIÓN N° 9

En la variable desempeño de la educación inclusiva al aula regular caracterizada por la dimensión planificación e indicador estrategias didácticas, en el ítem 19 donde se consulta: *Utiliza las actividades didácticas como estrategia para la integración de los niños y niñas con diversidad funcional*, los encuestados, el 58 por ciento respondieron Siempre, el 25 por ciento respondieron Algunas Veces, mientras que el 17 por ciento respondieron Nunca.

Se evidencia que un porcentaje medio los docentes encuestados siempre utilizan actividades didácticas como estrategia para la integración de niños y niñas con diversidad funcional, lo cual esto compromete las orientaciones didácticas impartidas por el docente en su desempeño ya que la pedagogía debe ser humanista, social, transformadora, participativa, integral, flexible y contextualizada, que atienda la diversidad social y cultural. Es por esto que la Ley Orgánica de Educación (2009) plantea una formación que apunta hacia una cultura ciudadana, humanista, integral y de calidad para todos y todas.

Por lo tanto, las estrategias que apliquen los y las docentes deben estar relacionadas con los objetivos producto de la evaluación de las niñas y los niños, con el propósito de lograr los aprendizajes esperados. Estas estrategias deben construirse en relación a su cotidianidad ya que aprenden normas, valores, hábitos, costumbres y conocimientos. Es importante destacar que las actividades respondan a los intereses y las potencialidades del estudiante con diversidad funcional y cada niña o niño realizarán las actividades de acuerdo a su ritmo de aprendizaje y potencialidad.

TABLA N° 10.

ORGANIZACIÓN-AMBIENTE DE TRABAJO E INTEGRACIÓN SOCIAL

Variable: desempeño de la educación inclusiva al aula regular

Dimensión: organización

Indicador: ambiente de trabajo, integración social

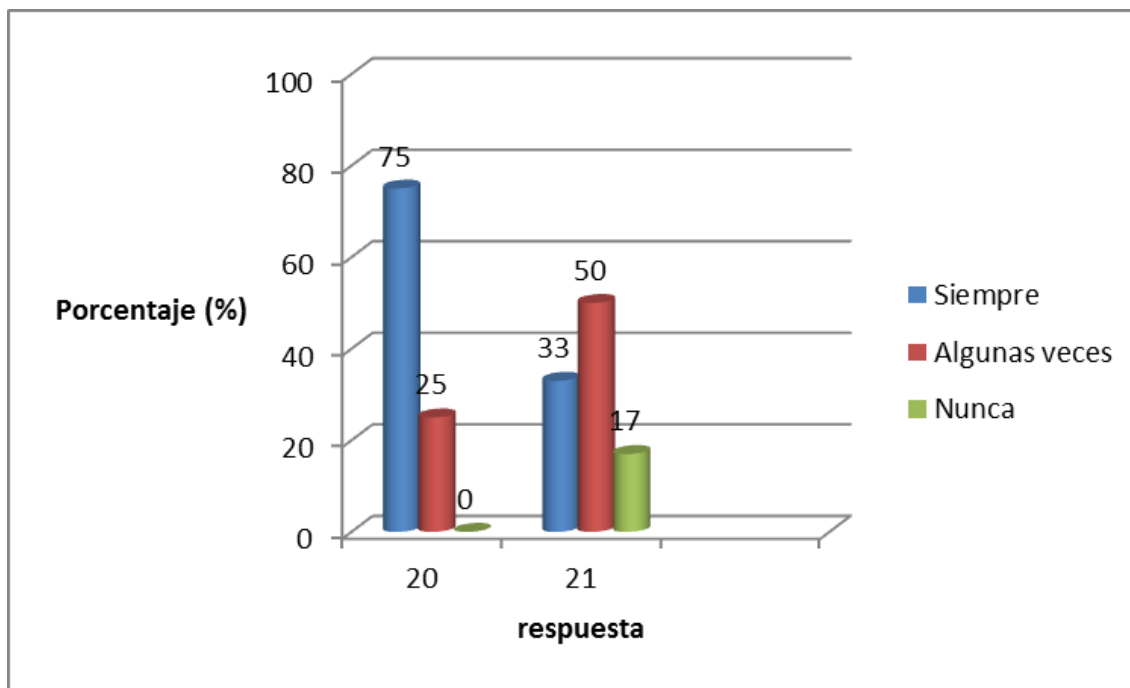
Ítem 20: Ambienta el aula para consolidar un clima armonioso

Ítem 21: Los niños y niñas con diversidad funcional deben participar activamente en su aprendizaje en interacción con los otros niños

Ítem	Siempre		Algunas veces		Nunca	
	f	%	f	%	f	%
20	9	75	3	25	0	
21	4	33	6	50	2	17

Fuente: Tallavó (2013)

GRÁFICO N° 10. ORGANIZACIÓN-AMBIENTE DE TRABAJO E INTEGRACIÓN SOCIAL



Fuente: Tallavó (2013)

INTERPRETACIÓN N° 10

En relación a la variable desempeño de la educación inclusiva al aula regular caracterizada por la dimensión organización cuyo indicador es ambiente de trabajo, en el ítem 20 en cuanto a la *Ambientación en el aula para consolidar un clima armonioso*, los docentes encuestados respondieron un 75 por ciento Siempre, mientras que el 25 por ciento manifiesta Algunas Veces. De acuerdo a los resultados arrojados, se observa que un número representativo de docentes expresan que siempre ambientan el aula para consolidar un clima armonioso. Por lo tanto, el docente debe tener la responsabilidad de organizar un ambiente que propicie un clima favorecedor de los derechos y de los aprendizajes, para que se den situaciones saludables como libertad de acción, respeto por las personas, por los recursos y las producciones. En este sentido, Santrock (2006), menciona que el ambiente de trabajo es la forma en que se organiza y mantiene el orden en clases.

Por su parte, en la variable desempeño de la educación inclusiva al aula regular referido por la dimensión organización cuyo indicador es integración social, se puede observar en el ítem 21 que plantea: *Los niños y niñas con diversidad funcional deben participar activamente en su aprendizaje en interacción con los otros niños*, los mismos docentes respondieron un 33 por ciento en la alternativa Siempre, el 50 por ciento Algunas Veces, mientras que el 17 por ciento respondieron Nunca. Estos resultados indican que un bajo porcentaje de docentes se preocupen por la integración activa de los estudiantes con diversidad funcional. Esto amerita preocupación ya que el deber ser de los docentes es que asuman la responsabilidad de garantizar la interacción de todos los estudiantes para lograr la participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje así como de socialización. Es por esto, que García (2005), explica que la integración social se refiere a las oportunidades para los estudiantes con diversidad funcional para tener acceso, inclusión, participación, interacción y socialización en todas las actividades escolares

TABLA N° 11.
DIRECCIÓN-LIDERAZGO

Variable: desempeño de la educación inclusiva al aula regular

Dimensión: dirección

Indicador: liderazgo

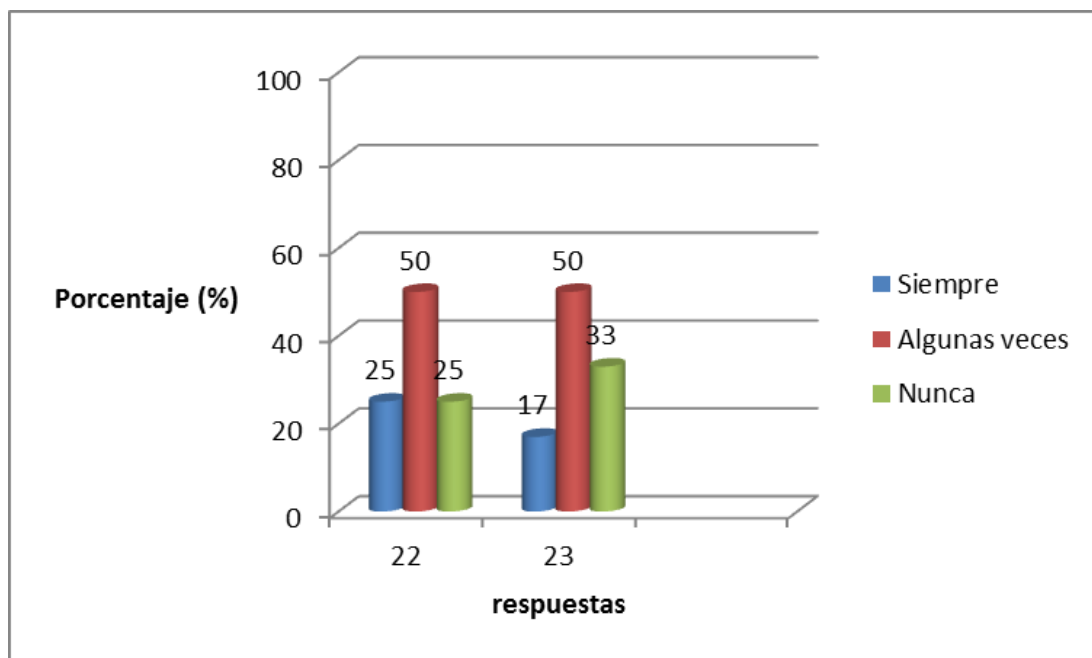
Ítem 22: Promueve actividades múltiples para lograr la integración de estudiantes con diversidad funcional

Ítem 23: Aporta ideas a la institución educativa para mejorar el proceso de integración de los niños y niñas con diversidad funcional

Ítem	Siempre		Algunas veces		Nunca	
	f	%	f	%	f	%
22	3	25	6	50	3	25
23	2	17	6	50	4	33

Fuente: Tallavó (2013)

GRÁFICO N° 11.
DIRECCIÓN-LIDERAZGO



Fuente: Tallavó (2013)

INTERPRETACIÓN N°11

En la variable desempeño de la educación inclusiva al aula regular caracterizada por la dimensión dirección e indicador liderazgo, en lo que respecta al ítem 22: *Promueve actividades múltiples para lograr la integración de estudiantes con diversidad funcional*, los docentes encuestados optaron un 25 por ciento en la alternativa Siempre, el 50 por ciento Algunas veces y el 25 por ciento Nunca. Por el otro lado, en el ítem 23 ante el planteamiento: *Aporta ideas a la institución educativa para mejorar el proceso de integración de los niños y niñas con diversidad funcional*, la misma población respondió el 17 por ciento Siempre, el 50 por ciento Algunas veces mientras que 33 por ciento optaron por Nunca.

Con respecto al ítem 22, un bajo porcentaje de docentes siempre promueven actividades múltiples para lograr la integración de estudiantes con diversidad funcional, lo cual constituyen un problema para estos estudiantes. Es importante destacar que la mayoría de los programas de enseñanza en las escuelas solo se concentran en el predominio de inteligencia lingüística y matemática dando mínima importancia a otras inteligencias.

Es por ello, que Gardner (2004), expresa que todos los seres humanos son capaces de aprender de modos diferentes a través del lenguaje, del análisis lógico-matemático, de la representación espacial, del pensamiento musical, del uso del cuerpo para resolver problemas o hacer cosas, de una comprensión de los demás individuos y de una comprensión de nosotros mismos y de la naturaleza. El papel del líder de la educación controla los sucesos utilizando las habilidades y capacidades de otras personas tal como lo expresa Robbins y Coulter (2009), esto quiere decir que el docente en su papel de líder debe extraer lo mejor de cada estudiante y a su vez fortalecerlo a través de actividades múltiples. .

Con lo referente al ítem 23, la población en estudio demostró que algunas veces aportan ideas a la institución para mejorar el proceso de integración de

estudiantes con diversidad funcional. Entonces se puede decir que en vista de solución de un problema, los docentes junto a la junta directiva pueden elaborar un plan estratégico y propagar este proceso de enseñanza-aprendizaje generando en los estudiantes con diversidad funcional la integración con una mayor autonomía de su aprendizaje y el desarrollo del máximo potencial que cada uno posee.

TABLA N° 12.
DIRECCIÓN-COMUNICACIÓN

Variable: desempeño de la educación inclusiva al aula regular

Dimensión: dirección

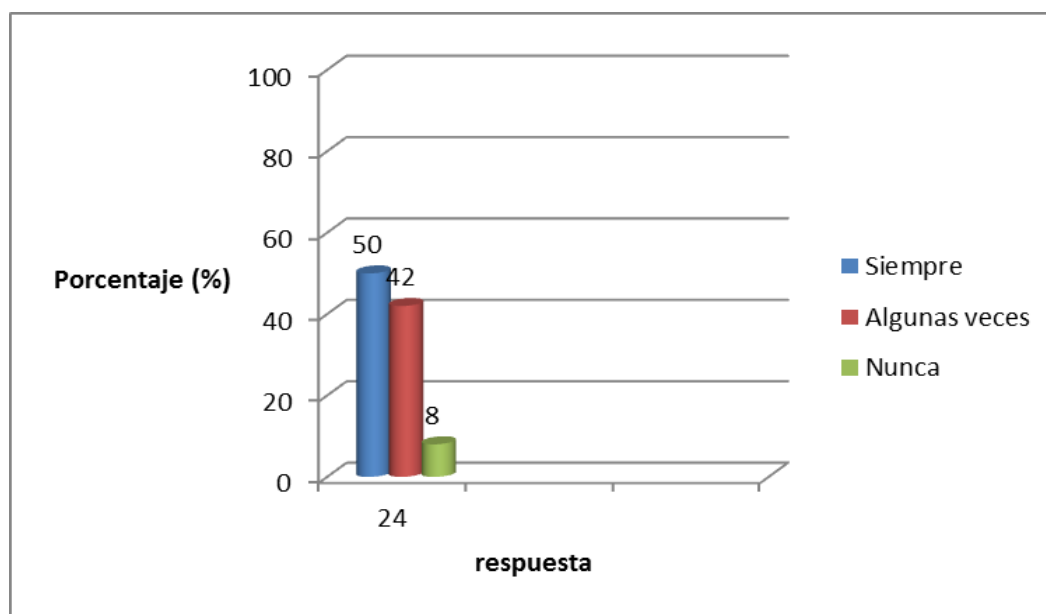
Indicador: comunicación

Ítem 24: Mantiene una comunicación constante con los padres sobre los avances del niño o la niña con diversidad funcional

Ítem	Siempre		Algunas veces		Nunca	
	f	%	f	%	f	%
24	6	50	5	42	1	8

Fuente: Tallavó (2013)

GRÁFICO N° 12.
DIRECCIÓN-COMUNICACIÓN



Fuente: Tallavó (2013)

INTERPRETACIÓN N° 12

En la variable desempeño de la educación inclusiva al aula regular caracterizada por la dimensión dirección e indicador comunicación, el ítem 24 que plantea: *Mantiene una comunicación constante con los padres sobre los avances del niño o la niña con diversidad funcional*, los docentes encuestados optaron un 50 por ciento en la alternativa Siempre, el 42 por ciento y el 8 por ciento Nunca.

Entonces se puede decir, que la mitad del porcentaje de los docentes de estas instituciones siempre mantienen una comunicación constante con los representantes., esta cantidad se considera poco representativo porque la comunicación es una de las herramientas más importante en toda relación entre la familia y la escuela ya que la comunicación se propicia en los contactos de intercambios informativos tal como lo expresa Hellriegel (2004).

Es por esto, que se debe propiciar una comunicación ya sea de manera formal e informal, con respeto, cordialidad y amabilidad y esto se puede lograr a través de talleres y reuniones constantes de tal forma que motiven a los padres y representantes a participar en el proceso de enseñanza y aprendizaje así como en el desarrollo de estrategias que fortalezcan el proceso cognitivo y emocional.

TABLA N° 13.
DIRECCIÓN-MOTIVACIÓN

Variable: desempeño de la educación inclusiva al aula regular

Dimensión: dirección

Indicador: motivación

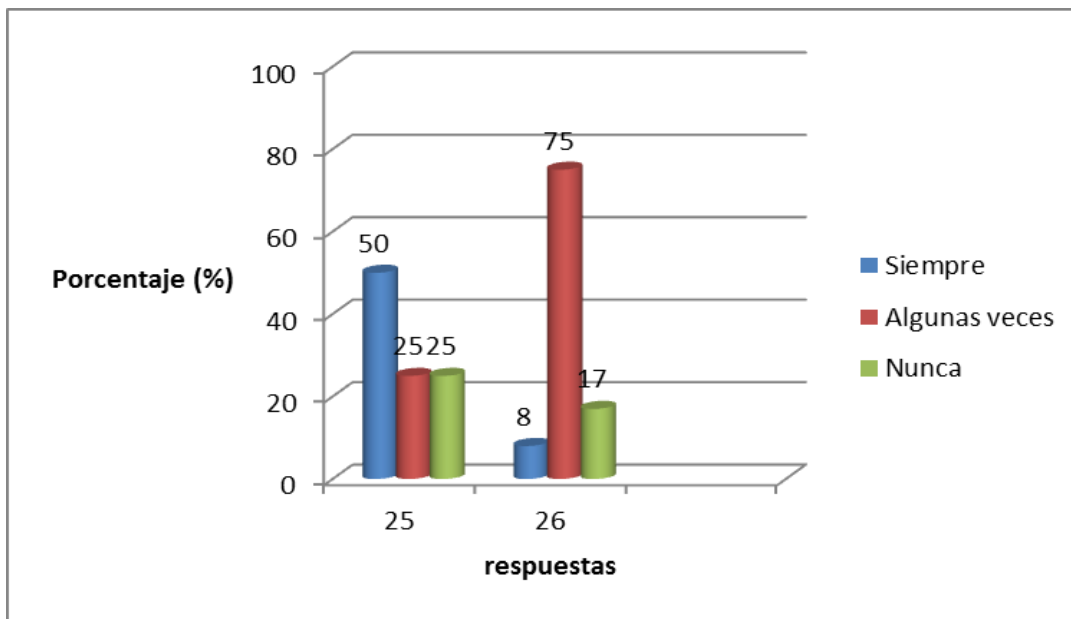
Ítem 25: Motiva a los estudiantes con diversidad funcional para que participen activamente en el desarrollo de la clase

Ítem 26: Motiva a las familias para que participen en las actividades escolares en la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional

Ítem	Siempre		Algunas veces		Nunca	
	f	%	f	%	f	%
25	6	50	3	25	2	25
26	1	8	9	75	2	17

Fuente: Tallavó (2013)

GRÁFICO N° 13.
DIRECCIÓN-MOTIVACIÓN



Fuente: Tallavó (2013)

INTERPRETACIÓN N° 13

En la variable desempeño de la educación inclusiva al aula regular relacionado a la dimensión dirección e indicador comunicación, el ítem 25 plantea: *Motiva a los estudiantes con diversidad funcional para que participen activamente en el desarrollo de la clase*, los docentes encuestados optaron un 50 por ciento en la alternativa Siempre, el 25 por ciento Algunas Veces y el 25 por ciento Nunca. Continuando con el ítem 26 ante la consulta: *Motiva a las familias para que participen en las actividades escolares en la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional*, el cual el total encuestado respondió un 8 por ciento en la alternativa siempre, un 75 por ciento algunas veces y un 17 por ciento en la alternativa nunca.

De acuerdo a los resultados del ítem 25 se evidencia un porcentaje medio de docentes encuestados en que siempre motivan a los estudiantes con diversidad funcional. Esto compromete la participación de los estudiantes con diversidad funcional ya que la motivación es un elemento importante para el desarrollo social y emocional de los estudiantes. Cabe mencionar que la motivación es la clave del éxito y según Robbins (2009), lo define como el esfuerzo de alto nivel para satisfacer alguna necesidad. En este sentido, ese esfuerzo se puede referir a variar los métodos de enseñanza, rompiendo la rutina de muchas formas a través de estrategias.

Por su parte, los resultados obtenidos en el ítem 26, se observa un porcentaje bajo de docentes referente a que siempre motivan a las familias para que participen en las actividades de la educación inclusiva. Esto amerita gran preocupación ya que motivar a la familia a participar en el proceso de la educación inclusiva de sus hijos/as es importante la cual podrían superar dificultades, tanto conductual como de aprendizaje, dentro como fuera del aula, tomando en cuenta que el ambiente familiar y escolar son los que más influyen en el desarrollo del individuo en su proceso

educativo, por lo que es esencial la colaboración entre todos los que intervienen en el desarrollo y formación del individuo. Esto lo corrobora López (2009), la cual expresa que los logros del desarrollo del niño y de la niña, solo pueden alcanzarse cuando existe una unión efectiva entre el hogar y el centro educativo. Esta apunta a educar a niños/as para que puedan ser autónomos, emocionalmente equilibrados y, al mismo tiempo, capaces de establecer vínculos afectivos satisfactorios.

TABLA N° 14.
CONTROL- PROGRESO DEL ESTUDIANTE

Variable: desempeño de la educación inclusiva al aula regular

Dimensión: control

Indicador: progreso del estudiante

Ítem 27: Lleva un registro acorde con el progreso de los estudiantes con diversidad funcional

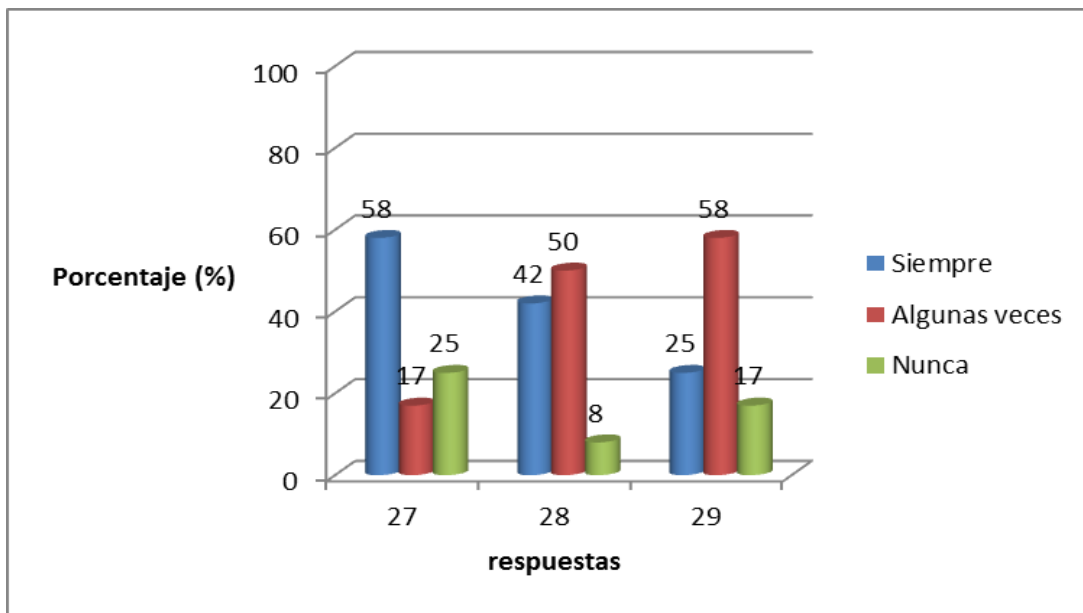
Ítem 28: Controla de manera efectiva las estrategias para lograr que los estudiantes se adapten a su ritmo de aprendizaje

Ítem 29: Evalúa el entorno familiar y social del estudiante con diversidad funcional

Ítem	Siempre		Algunas veces		Nunca	
	f	%	F	%	f	%
27	7	58	2	17	3	25
28	5	42	6	50	1	8
29	3	25	7	58	2	17

Fuente: Tallavó (2013)

GRÁFICO N° 14.
CONTROL- PROGRESO DEL ESTUDIANTE



Fuente: Tallavó (2013)

INTERPRETACIÓN 14

En la variable desempeño de la educación inclusiva al aula regular relacionado a la dimensión control e indicador progreso en el estudiante, el ítem 27 plantea: *Lleva un registro acorde con el progreso de los estudiantes con diversidad funcional*, los docentes encuestados optaron un 58 por ciento en la alternativa Siempre, el 17 por ciento Algunas Veces y el 25 por ciento Nunca. Continuando con el ítem 28 ante la consulta: *Controla de manera efectiva las estrategias para lograr que los estudiantes se adapten a su ritmo de aprendizaje*, el cual el total encuestado respondió un 42 por ciento en la alternativa siempre, un 50 por ciento algunas veces y un 8 por ciento en la alternativa nunca. Por último, el ítem 29 plantea: *Evalúa el entorno familiar y social del estudiante con diversidad funcional*, los docentes encuestados optaron un 25 por ciento en la alternativa Siempre, un 58 por ciento Algunas Veces y un 17 por ciento Nunca.

Los resultados emitidos en el ítem 27, se puede evidenciar que un porcentaje medio de la población de docentes estudiados, llevan un registro acorde con el progreso de los estudiantes con diversidad funcional, por lo que contradice el perfil del docente expuesto en el Currículo Básico Nacional (2007), el cual es de mantener el seguimiento de aprendizaje y la formación de los y las estudiantes utilizando diferentes estrategias a fin de optimizar el tiempo y los recursos disponibles.

Por otro lado, en el ítem 28, un porcentaje poco significativo de docentes, controlan de manera efectiva las estrategias para lograr que los estudiantes se adapten a su ritmo de aprendizaje, esto compromete la función de control del proceso educativo ya que el aprendizaje es un proceso individual por lo que los estudiantes aprenden de diferentes formas según su ritmo de aprendizaje por lo que amerita la necesidad de controlar el proceso de enseñanza ofreciendo estrategias de trabajo que ayude al escolar a avanzar, tal como lo corrobora Vygotsky tomado por Santrock (2006).

Por último, los resultados obtenidos en el ítem 29, se observa que los docentes algunas veces evalúan el entorno familiar y social del estudiante con diversidad funcional y un bajo porcentaje lo hacen siempre. Esto es preocupante porque es fundamental que el docente tenga presente la caracterización de todos los aspectos del estudiante como el entorno social y familiar. A partir de esta información, la evaluación del entorno social y familiar permite orientar la dirección de los cambios que han de producirse a fin de favorecer el adecuado desarrollo de los estudiantes con diversidad funcional, tal como lo plantea la Unesco (2005).

TABLA N° 15.
CONTROL- RECOMPENSA

Variable: desempeño de la educación inclusiva al aula regular

Dimensión: control

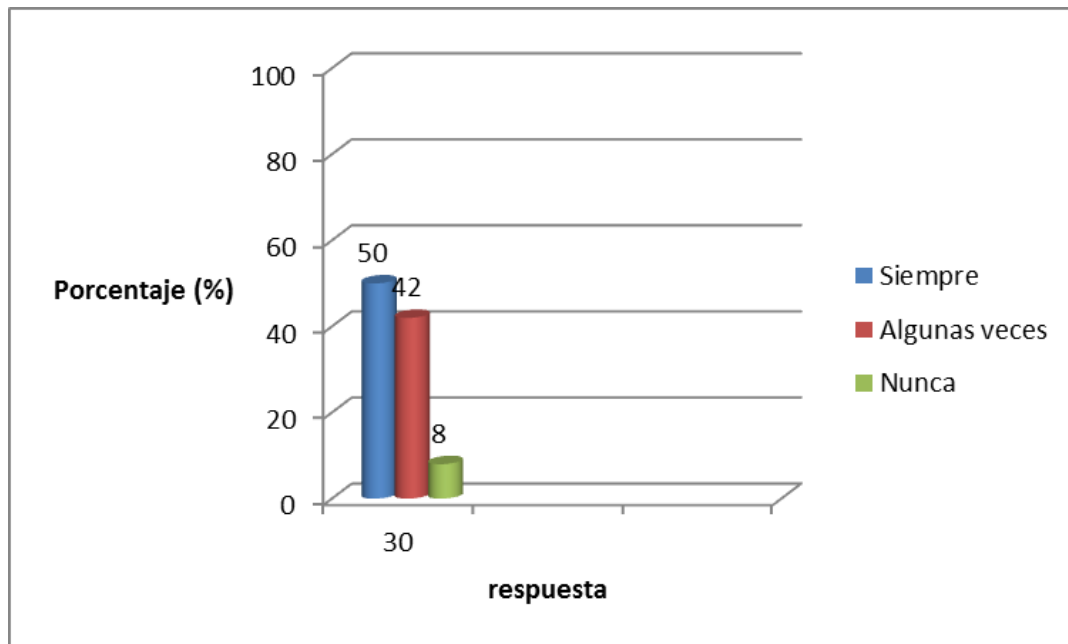
Indicador: recompensa

Ítem 30: Ofrece recompensas a los niños con diversidad funcional cuando éstos obtienen progresos en su rendimiento

Ítem	Siempre		Algunas veces		Nunca	
	f	%	f	%	f	%
30	6	50	5	42	1	8

Fuente: Tallavó (2013)

GRÁFICO N° 15.
CONTROL- RECOMPENSA



Fuente: Tallavó (2013)

INTERPRETACIÓN N° 15

En la variable desempeño de la educación inclusiva al aula regular caracterizada por la dimensión dirección e indicador comunicación, el ítem 24 que plantea: *Ofrece recompensas a los niños con diversidad funcional cuando éstos obtienen progresos en su rendimiento*, los docentes encuestados optaron un 50 por ciento en la alternativa Siempre, el 42 por ciento y el 8 por ciento Nunca.

Los resultados obtenidos evidencian que un porcentaje medio de docentes encuestados ofrecen recompensas a los niños (as) con diversidad funcional cuando obtienen progresos en su rendimiento, esto puede traer como consecuencias baja autoestima y desmotivación de los estudiantes para seguir progresando. Es por esto, que Ainscow (2003), expone que una de las condiciones para mejorar el trabajo en el aula es el uso de las recompensas, la cual la define como unas herramientas de motivación para el ser humano, el cual se puede lograr a través de refuerzos positivos, incentivos a comportamientos deseados, premios y valorar las tareas realizadas. Este tipo de atribución es muy valiosa, pues genera una sensación de control que resulta vital para mantener expectativas de seguir aprendiendo.

CONCLUSIONES

De acuerdo a la información suministrada por los docentes que participaron en el proceso de recolección de la información en relación a los objetivos formulados en el estudio, se puede concluir que:

En lo relativo al objetivo específico n°1, que tuvo como propósito diagnosticar las competencias personales y profesionales que poseen los docentes en el desempeño de la educación inclusiva al aula regular en las escuelas estatales, eje n° 5 Las Trincheras, se pudo observar en cuanto a las competencias personales una serie de debilidades en los docentes para la atención de niños y niñas con diversidad funcional, tales como: poca vez valoran las diferencias, en cuanto a la aceptación de estos niños (as) en sus aulas, poca creatividad para la creación de materiales educativos, baja autoestima y seguridad en sí mismo y pocas veces brindan al aula un clima de comprensión a los niños y niñas con diversidad funcional.

Ahora bien, en cuanto a las competencias profesionales también se evidenciaron debilidades como: poca relación de trabajo con otros profesores y la familia, falta de mediación para ofrecer oportunidades de aprendizaje del estudiante con diversidad funcional y bajo nivel de interés por obtener conocimientos actualizados de los cambios que se propician en las instituciones educativas.

Continuando con el objetivo específico n° 2, donde se describen las competencias personales y profesionales que deben poseer los docentes en su desempeño en la educación inclusiva al aula regular, se observa que en las competencias personales, se hace referencia a las fortalezas del docente como la sensibilidad, comprensión, valorar las diferencias, tolerancia, seguridad en sí mismo y la creatividad e innovación. En cuanto, a las competencias profesionales, los

docentes deben de desarrollar habilidades que le permita expandir su capacidad de aprender para mejorar así su capacidad de enseñar, como la actualización de conocimientos en cuanto a las concepciones teóricas, pedagógicas y legales en relación a la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional al aula regular. A su vez, debe ser mediador entre todos los actores que intervienen en el proceso educativo tales como docentes, profesionales y familia. Todas las competencias que fueron nombradas anteriormente, son de extrema importancia ya que facilitan el funcionamiento del proceso de inclusión de niños y niñas con diversidad funcional al aula regular.

De la misma manera, en el objetivo específico n° 3, se indaga sobre el desempeño del docente en la educación inclusiva al aula regular; donde se puede observar debilidades en los docentes en cuanto al cumplimiento de sus funciones que permiten la inclusión de niños y niñas al aula regular siendo éstos la planificación, organización, dirección y control. En cuanto a la función de planificación se observa en los docentes pocos conocimientos sobre las fortalezas y necesidades del grupo de estudiantes con diversidad funcional y algunas veces planifican tomando en cuenta a la diversidad.

Por su parte, en la organización hay un bajo interés por parte de estos docentes en promover la integración de estos niños en el proceso educativo regular. Así como también se evidencia debilidades en las funciones de dirección y control, como: bajo perfil de liderazgo, pocas veces se comunican con el equipo de trabajo y pocas veces estimulan el proceso de aprendizaje.

Entonces, se hace evidente que al no satisfacer estas necesidades, el desempeño desmejora considerablemente lo que representa una amenaza para el sistema educativo ya que si los docentes no se desenvuelven adecuadamente en

cuanto a sus funciones en el aula, lo más probable es que influyan negativamente en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

Por último, en el objetivo específico n°4, se contrastaron las competencias personales y profesionales exhibidas por los docentes de aula, con las que debe poseer para el desempeño de la educación inclusiva en las escuelas Estadales eje n°5 Las Trincheras, con lo que se demostró que en la realidad los docentes de estas instituciones se les hace difícil orientar el trabajo de los estudiantes con diversidad funcional, la integración al proceso de enseñanza-aprendizaje no se da plenamente y no hay trabajo en equipo con los especialistas y con la familia. En este sentido, las competencias personales y profesionales descritas en el trabajo, claramente representan el deber ser de los docentes dentro de los salones de clase, contribuyendo al desarrollo efectivo del proceso de enseñanza aprendizaje en la educación inclusiva, tal como se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro n° 4. Contraste

INDICADORES	DEBER SER COMPETENCIAS DEL DOCENTE	SER COMPETENCIAS DEL DOCENTE (ACTUAL)
<i>Sensibilidad</i>	Debe mostrar empatía con los niños y niñas con diversidad funcional	Moderada tendencia en la capacidad de sentir, entender y aceptar a los estudiantes con diversidad funcional
<i>Comprensión</i>	Garantizar un clima de comprensión en donde se acepten y respeten sus capacidades y limitaciones para que obtengan un desarrollo eficaz en el aprendizaje	Pocos garantizan un clima de comprensión
<i>Valorar las diferencias</i>	Valorar las diferencias de niños y niñas, principalmente los de diversidad funcional.	Poca valoración a las diferencias en cuanto a la aceptación en las aulas regulares niños y niñas con diversidad funcional.
<i>Creatividad e innovación</i>	Los docentes deben ser creativos en la innovación de materiales educativos para la enseñanza en su aula	Poca creatividad para la creación de materiales educativos para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula
<i>Actualización</i>	Realizar talleres o seminarios relacionados con la inclusión de niños y niñas al aula regular	Nunca realizan talleres o seminarios relacionados con la inclusión de niños y niñas al aula regular
<i>Mediación</i>	Ofrecer oportunidades de desarrollo a todos las formas de inteligencias de las personas y potenciar a cada educando según sus capacidades	Moderada tendencia en ofrecer oportunidades de desarrollo a los estudiantes
<i>Trabajo en equipo</i>	Trabajar en equipo con los maestros, especialistas, directivos y familias.	Poca relación con los maestros, especialistas, directivos y familias.

<i>Diagnóstico de necesidades</i>	Realizar el diagnóstico para detectar fortalezas y necesidades presentes en los estudiantes	Poco conocimientos de las fortalezas y necesidades de los estudiantes con diversidad funcional
<i>Adaptación curricular</i>	Planificar tomando en cuenta a la diversidad e incluir adaptaciones curriculares	Pocas veces planifican tomando en cuenta a la diversidad
<i>Integración social</i>	Promover la integración social para facilitar el proceso de inclusión	Escasamente promueven la integración social para facilitar el proceso de inclusión
<i>Comunicación</i>	Mantener una comunicación constante con los padres sobre los avances del niño o la niña con diversidad funcional	Medianamente mantiene una comunicación con la familia sobre los avances de los estudiantes con diversidad funcional
<i>Progreso del estudiante</i>	Llevar un registro sobre los avances y logros de los estudiantes y de aquellos que poseen diversidad funcional	Medianamente lleva un registro acorde con el progreso de los estudiantes con diversidad funcional
<i>Recompensa</i>	Ofrecer recompensas a todos sus estudiantes para motivar el progreso de su rendimiento	Moderada tendencia en ofrecer recompensas a los estudiantes por sus logros

Se evidencia discrepancia entre el deber ser (competencias del docente) y el ser (competencias del docente actual), de acuerdo a los indicadores que permitieron medir las competencias para el desempeño de la educación inclusiva.

RECOMENDACIONES.

A las autoridades educativas:

- Se recomienda a los jefes de Distrito Escolar, realizar jornadas de sensibilización con todos los actores que intervienen en el proceso educativo (maestros, directores, familia, comunidad, especialistas), para propiciar una reflexión profunda sobre la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional al aula regular.
- Reforzar la acción de la educación inclusiva dotando a las instituciones educativas regulares con recursos humanos especializados como orientador, psicólogo y docentes de aula inclusivas que posibiliten este proceso y coadyuven a su consolidación en el entorno. A su vez dotar de materiales educativos que se adapten a las necesidades de niño (a) para ayudar en su aprendizaje. Por su parte, las edificaciones deben estar adaptadas ergonómicamente a las necesidades de los estudiantes con diversidad funcional
- Divulgar el contenido de la Ley para las personas con discapacidad en el entorno educativo, a fin de hacer cumplir los derechos que asisten a niños, niñas, adolescentes y adultos con esta condición.

A las instituciones educativas:

- Llevar a cabo acompañamientos pedagógicos periódicamente con la intención de orientar y evaluar las competencias y el desempeño de los docentes de aula para la optimización del aprendizaje de los estudiantes con diversidad funcional y estudiantes.
- Generar un buen clima afectivo y emocional en las escuelas.

A las instituciones de Educación Superior formadoras del personal docente:

- Desarrollar a través de la dirección de extensión programas de capacitación a los docentes de aula regular que permitan asumir nuevas estrategias para atender a estos estudiantes y lograr su integración en el entorno escolar.
- Considerar una asignatura orientada a la atención de la diversidad funcional dentro del grupo de las materias de formación básica de la carrera.

A los docentes de aula regular:

- Mantenerse actualizado sobre las concepciones teóricas, pedagógicas y legales de la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional al aula regular.
- Mejorar la práctica docente en cuanto a planear adecuadamente ofreciendo múltiples actividades de aprendizaje.
- Mejorar la relación con sus estudiantes, al estar pendiente de sus necesidades.
- Ejecutar formas de enseñanza más creativa y flexible que responda a las necesidades de aprendizaje de todos sus estudiantes
- Considerar más el trabajo en equipo en la planeación y ejecución de las actividades escolares para facilitar la interacción de sus estudiantes.
- Generar relaciones de aceptación, respeto y ayuda hacia los niños (as) con diversidad funcional.
- Estimular a todos sus estudiantes en su proceso de aprendizaje a través del reconocimiento de logros adquiridos.
- Estar bien informados sobre el proceso de aprendizaje y desarrollo físico, cognitivo, emocional del alumnado para programar correctamente los contenidos en clase.

- Promover estrategias de integración a través de juegos cooperativos, organizaciones de espacios, cuentos de roles, dramatizaciones, canciones, cuentos, entre otros.
- Mantener una comunicación constante con la familia y con los colegas.
- Realizar talleres de crecimiento personal para mejorar su autoestima y la seguridad en sí mismo.
- Generar un clima organizacional armonioso para el fomento de las relaciones interpersonales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales, (2003). *Educación inclusiva y prácticas en las aulas de Educación Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología Científica*. (6ta. ed.).Caracas: Episteme.
- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea
- Balestrini, G (2006). *Como se elabora el proyecto de investigación*. Tercera edición. BL consultores asociados servicios editoriales. Caracas, Venezuela.
- Balzán (2008). *Acompañamiento pedagógico del supervisor y desempeño docente en de educación básica*. Trabajo de maestría. Universidad Rafael Urdaneta. Maracaibo. Venezuela.
- Blanco, (2008). *Diseño de un manual de orientación dirigido a docentes para incrementar el desarrollo integral de niños y niñas con dificultades en el aprendizaje, e 1º, “2º y 3º grado del sistema de educación bolivariana en la E.B. “Carmen Guédez Gopar*. Trabajo de grado de Maestría en Ciencias de la Educación. Mención Administración de la Educación. Universidad de San José. Venezuela.
- Cardona, E (2008). *Enseñanza aprendizaje en niños con capacidades distintas*. España
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.908 (Extraordinario), Febrero, 2009.
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de la asamblea general de las Naciones Unidas. Bolivia 13 de agosto del 2009
- Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana (2007). Misterio del poder popular para la educación. Caracas
- Cubero, B (2011). *Importancia de la inclusión en niños y jóvenes con necesidades educativas especiales en la aplicación del curriculum en el colegio José Domingo de Santisteyan*. Tesis de grado. Maestría en gerencia Educativa. Universidad estatal de Bolívar. Ecuador

Chiavenato, I. (2009). *Comportamiento Organizacional*. México: McGraw – Hill / (2da. ed). Interamericanas Editores.

Díaz F. Barriga y otros (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. Segunda edición. Editorial McGraw-Hill Interamericana. México.

García, C (1997). *Conceptualización y Política de la Integración Social de las personas con necesidades especiales*. Programa de integración social. Caracas. Venezuela

García, V (2000). *Guía para la realización de adaptaciones curriculares*. Madrid. España.

García C (2005). Integración social de Piaget. Madrid: Mira editores

Hellriegel, D. (2004). *Comportamiento Organizacional*. (10ma ed.) México: Internacional Thomson Editores, S.A.

Hellriegel, D. y Jacson, S. (2005). *Administración un enfoque basado en competencias*. (10ma. ed). México: Internacional Thomson Editores, S.A.

Hernández, R. Fernández C., y Batista P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ta. ed.). México: McGraw - Hill / Interamericana Editores.

Hernández, M. (2012). *Competencias del Docente de Aula para lograr Aprendizajes Significativos en los Estudiantes de Quinto Grado de Educación Primaria*. Trabajo de grado de postgrado. Maestría en investigación educativa. Universidad de Carabobo. Venezuela.

Informe mundial sobre discapacidad (2011). Organización mundial de la salud

Informe regional de revisión y evaluación del progreso de América Latina y el Caribe (2008). Oficina regional de Educación para América Latina y el Caribe. Unesco. Santiago.

Ley Orgánica de Educación (2009) Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5.929 de fecha 15 de agosto de 2009 de la República Bolivariana de Venezuela. Caracas.

Ley de educación para personas con discapacidad (2007). Caracas. Venezuela

Ley para la protección del niño y del adolescente (2009). Caracas. Venezuela

- López Melero, M. (2001.) *La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha por las desigualdades*. (Ed.) Educar para la diversidad en el siglo XXI. (pp. 31-64) Zaragoza: Mira editores.
- Manes J (2006). *Guía estratégica para la dirección de la institución educativa*. Buenos Aires: Editorial Granica.
- Martínez, M (2006). *La Nueva Ciencia. Su desarrollo, Lógicas y Método*. México: Edit. Trillas
- Menes, J (1999). *Creatividad e innovación y estilos cognitivos en el liderazgo*. Colombia: edit. Trillas
- Montero, I (2007). *Vinculación del desempeño gerencial del docente de aula como práctica integradora en el proceso de aprendizaje*. Trabajo de grado de postgrado. Maestría en gerencia avanzada de la educación. Universidad de Carabobo. Venezuela
- Ospino, I (2012). Todos y todas a la escuela. [Noticia en línea]. Consultado el 10/04/13 en: <http://www.diariolaverdad.com>
- Palacios, A 2006). El modelo de la diversidad. Diversitas Ediciones [Foro de vida independiente en línea]. Consultado el 25/05/13 en: <http://www.vidaindependiente.com>
- Proyecto Nacional Simón Bolívar. Primer plan socialista-PPS. Desarrollo económico y social de la nación. 2007-2013. República Bolivariana de Venezuela
- Puentes, M (2001). *La competencia profesional*. Colombia: Editorial Granica
- Rangel, E (2008). *Visión y acción del docente de la I y II etapa de Educación Básica sobre el desempeño del rol gerencial en el aula*. Trabajo de grado de postgrado. Maestría en gerencia avanzada de la educación. Universidad de Carabobo. Venezuela
- Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (2000) Gaceta Oficial N° 36787 de fecha 4 de Octubre de 2000 de la República de Venezuela. Caracas
- Resolución N° 2005. Normas para la integración escolar de la población con necesidades educativas especiales. República de Venezuela. Ministerio de Educación. Caracas, 02 de diciembre de 1996

- Robbins, S y otros, (2009). *La administración*. Novena edición, México: Prentice Hall Hispano-Americana S.A Nancalpan de Juárez.
- Santrock, Y (2006). *Psicología de la educación*. Editorial Mc Graw Hill. México
- Soto, E (2001). *Comportamiento organizacional*. Impacto de las emociones. Editorial Thompson Learning, S.A México.
- Shelmenson, A (2002). *La estrategia del talento*. Alternativas para un desarrollo en organizaciones y empresas en tiempos de crisis. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina
- Tobón, S (2006). *Formación basada en competencias*. Segunda edición. Bogotá, Colombia.
- Unesco (2005). *Educación para todos*. El imperativo de la calidad. Material Mimeografiado.
- Velázquez, M (2007). *La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas*. Trabajo de grado para obtener título de doctorado. México. Instituto Universitario Salamanca.
- Zabalza, M (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Calidad y desarrollo profesional. Editorial Nancea, S.A. Editores España.

ANEXOS

ANEXO B
VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN GERENCIA AVANZADA EN EDUCACIÓN



Nombre del Evaluador: Lisbeth Castillo González
Especialidad: Investigación Educativa
Grado Académico: Dra en Educación
Fecha: _____

**COMPETENCIAS GERENCIALES DEL DOCENTE PARA EL DESEMPEÑO
DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA AL AULA REGULAR EN LAS ESCUELAS
ESTADALES EJE N° 5 EN LAS TRINCHERAS EDO CARABOBO”.**

Licda. Sarahi Tallavò Diaz

C. I: 18688904

TABLA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

INTRUCCIONES: Lea cuidadosamente cada ítem del instrumento y coloque una equis (X) en la casilla que mejor refleje su opinión.

Nota: En los ítems a evaluar, se entiende por redacción la forma gramatical expresada en lenguaje formal. Así mismo, pertinencia; es la relación entre objetivos del estudio y los ítems a evaluar. Por otro lado la coherencia, deberá ser como la hilación entre los objetivos del estudio y los ítems, y por último, la relevancia es la importancia de los ítems para generar las conclusiones.

Ítem	Redacción			Pertinencia			Coherencia			Relevancia			Observaciones
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
1	X			X			X			X			
2		X		X			X			X			
3	X			X			X			X			
4	X			X			X			X			
5		X		X				X		X			
6	X			X			X			X			
7	X			X			X			X			
8	X			X			X			X			
9	X			X			X			X			
10	X			X			X			X			
11	X			X			X			X			
12	X			X			X			X			
13	X			X			X			X			
14	X			X			X			X			
15	X			X			X			X			

16	X			X			X			X			
17	X			X			X			X			
18	X			X			X			X			
19	X			X			X			X			
20		X		X				X		X			
21	X			X			X			X			
22	X			X			X			X			
23	X			X			X			X			
24	X			X			X			X			
25	X			X			X			X			
26	X			X			X			X			
27	X			X			X			X			
28	X			X			X			X			
29	X			X			X			X			
30	X			X			X			X			

Nota:

1 = Excelente

2 = Bien

3 = Regular

Considera usted que el numero de ítems cubre los objetivos propuestos

SI NO

Que Ítems agregaría:

Sugerencias para mejorar el instrumento

Gracias por su colaboración;

Firma Lisbeth Castillo



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN GERENCIA AVANZADA EN EDUCACIÓN



Nombre del Evaluador: IRMA FRANCO
Especialidad: GERENCIA EDUCATIVA
Grado Académico: Dr. en Educación
Fecha: julio 16, 2013

**COMPETENCIAS GERENCIALES DEL DOCENTE PARA EL DESEMPEÑO
DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA AL AULA REGULAR EN LAS ESCUELAS
ESTADALES EJE N° 5 EN LAS TRINCHERAS EDO CARABOBO”.**

Licda. Sarahi Tallavò Diaz

C. I: 18688904

TABLA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

INTRUCCIONES: Lea cuidadosamente cada ítem del instrumento y coloque una equis (X) en la casilla que mejor refleje su opinión.

Nota: En los ítems a evaluar, se entiende por redacción la forma gramatical expresada en lenguaje formal. Así mismo, pertinencia; es la relación entre objetivos del estudio y los ítems a evaluar. Por otro lado la coherencia, deberá ser como la hilación entre los objetivos del estudio y los ítems, y por último, la relevancia es la importancia de los ítems para generar las conclusiones.

Ítem	Redacción			Pertinencia			Coherencia			Relevancia			Observaciones
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
1	X			X			X			X			
2		X		X			X			X			
3	X			X			X			X			
4	X			X			X			X			
5		X		X			X			X			
6	X			X			X			X			
7	X			X			X			X			
8	X			X			X			X			
9	X			X			X			X			
10	X			X			X			X			
11	X			X			X			X			
12	X			X			X			X			
13	X			X			X			X			

14	X			X			X			X			
15	X			X			X			X			
16	X			X			X			X			
17	X			X			X			X			
18	X			X			X			X			
19		X		X			X			X			
20		X		X			X			X			
21	X			X			X			X			
22		X		X			X			X			
23	X			X			X			X			
24	X			X			X			X			
25	X			X			X			X			
26		X		X			X			X			
27	X			X			X			X			
28		X		X			X			X			
29	X			X			X			X			
30	X			X			X			X			

Nota:

1 = Excelente

2 = Bien

3 = Regular

Considera usted que el numero de ítem
SI ____ NO ____

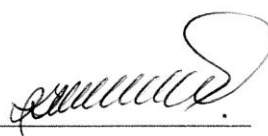
objetivos propuestos

Que Ítems agregaría:

Sugerencias para mejorar el instrumento

Gracias por su colaboración;

Firma

A handwritten signature in black ink, consisting of a series of loops and a final flourish, positioned over a horizontal line.



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN GERENCIA AVANZADA EN EDUCACIÓN



Nombre del Evaluador: Jonna Molina
Especialidad: Gerencia Educativa
Grado Académico: Dra. en Educación
Fecha: 15-07-2013.

**COMPETENCIAS GERENCIALES DEL DOCENTE PARA EL DESEMPEÑO
DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA AL AULA REGULAR EN LAS ESCUELAS
ESTADALES EJE N° 5 EN LAS TRINCHERAS EDO CARABOBO”.**

Licda. Sarahi Tallavò Diaz

C. I: 18688904

TABLA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

INTRUCCIONES: Lea cuidadosamente cada ítem del instrumento y coloque una equis (X) en la casilla que mejor refleje su opinión.

Nota: En los ítems a evaluar, se entiende por redacción la forma gramatical expresada en lenguaje formal. Así mismo, pertinencia; es la relación entre objetivos del estudio y los ítems a evaluar. Por otro lado la coherencia, deberá ser como la hilación entre los objetivos del estudio y los ítems, y por último, la relevancia es la importancia de los ítems para generar las conclusiones.

Ítem	Redacción			Pertinencia			Coherencia			Relevancia			Observaciones
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
1	✓			✓			✓			✓			
2	✓			✓			✓			✓			
3	✓			✓			✓			✓			
4	✓			✓			✓			✓			
5			✓	✓			✓			✓			
6	✓			✓			✓			✓			
7	✓			✓			✓			✓			
8	✓			✓			✓			✓			
9	✓			✓			✓			✓			
10	✓			✓			✓			✓			
11	✓			✓			✓			✓			
12	✓			✓			✓			✓			
13	✓			✓			✓			✓			
14	✓			✓			✓			✓			

15	✓			✓			✓			✓			
16	✓			✓			✓			✓			
17	✓			✓			✓			✓			
18	✓			✓			✓			✓			
19	✓			✓			✓			✓			
20			✓	✓			✓			✓			
21	✓			✓			✓			✓			
22	✓			✓			✓			✓			
23	✓			✓			✓			✓			
24	✓			✓			✓			✓			
25	✓			✓			✓			✓			
26	✓			✓			✓			✓			
27	✓			✓			✓			✓			
28	✓			✓			✓			✓			
29	✓			✓			✓			✓			
30	✓			✓			✓			✓			

Nota:

1 = Excelente

2 = Bien

3 = Regular

Considera usted que el numero de ítems cubre los objetivos propuestos

SI ____ NO ____

Que Ítems agregaría:

Sugerencias para mejorar el instrumento

Gracias por su colaboración;

Firma 

ANEXO A
INSTRUMENTO APLICADO A LOS DOCENTES

Nº	ÍTEMS Usted como docente considera que:	Siempre	Algunas veces	Nunca
1	Muestra empatía con los niños y niñas con diversidad funcional			
2	Se siente cómodo al trabajar con niños y niñas con diversidad funcional			
3	Le brinda un clima de máxima comprensión al niño y niña con diversidad funcional			
4	Demuestra tolerancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con diversidad funcional			
5	Tiene seguridad ante el comportamiento del resto de los estudiantes por la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional			
6	Los niños y niñas con diversidad funcional pueden incluirse a las aulas regulares de educación primaria			
7	Valora las diferencias que poseen los niños y niñas con diversidad funcional			
8	Está dispuesta (o) a aceptar niños y niñas con diversidad funcional en su aula de clases			
9	Utiliza materiales innovadores como recurso para el aprendizaje de niños y niñas con diversidad funcional			
10	Realiza cursos, talleres, y/o seminarios relacionados con la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional			
11	Las instituciones educativas cumplen los lineamientos de la resolución 2005 de forma eficiente			
12	Conoce la ubicación de los diferentes institutos y servicios de educación especial donde puede acudir para solicitar ayuda u orientación para la atención de niños y niñas con diversidad funcional			

Nº	ÍTEMS	Siempre	Algunas veces	Nunca
	Usted como docente considera que:			
13	Actúa como mediador en el aprendizaje de los niños y niñas con diversidad funcional			
14	Es importante el apoyo de un equipo interdisciplinario para la inclusión al aula regular a niños y niñas con diversidad funcional			
15	Conoce las fortalezas y debilidades de los niños y niñas con diversidad funcional			
16	Planifica las clases tomando en cuenta a los niños y niñas con diversidad funcional			
17	Incorpora adaptaciones curriculares en la planificación para la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional			
18	Aplica actividades individualizadas necesarias para atender pedagógicamente a niños y niñas con diversidad funcional			
19	Utiliza las actividades didácticas como estrategia para la integración de los niños y niñas con diversidad funcional			
20	Ambienta el aula para consolidar un clima armonioso			
21	Los niños y niñas con diversidad funcional deben participar activamente en su aprendizaje en interacción con los otros niños			
22	Promueve actividades múltiples para lograr la integración de estudiantes con diversidad funcional			
23	Aporta ideas a la institución educativa para mejorar el proceso de integración de los niños y niñas con diversidad funcional			
24	Mantiene una comunicación constante con los padres sobre los avances del niño o la niña con diversidad funcional			
25	Motiva a los estudiantes con diversidad funcional para que participen activamente en el desarrollo de la clase			

Nº	ÍTEMS	Siempre	Algunas veces	Nunca
	Usted como docente considera que:			
26	Motiva a las familias para que participen en las actividades escolares en la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional			
27	Lleva un registro acorde con el progreso de los estudiantes con diversidad funcional			
28	Controla de manera efectiva las estrategias para lograr que los estudiantes se adapten a su ritmo de aprendizaje			
29	Evalúa el entorno familiar y social del estudiante con diversidad funcional			
30	Ofrece recompensas a los niños con diversidad funcional cuando éstos obtienen progresos en su rendimiento			

Tallavó (2013)

ANEXO C
CALCULO DE CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

A CONTINUACIÓN SE PRESENTA EL PROCEDIMIENTO DE CÁLCULO DEL COEFICIENTE DE CONFIABILIDAD DE ALFA DE CRONBACH

Estadísticos descriptivos			
	N	Varianza	
ITEM1	10	0,23333333	0,23333333
ITEM2	10	0,32222222	0,32222222
ITEM3	10	0,48888889	0,48888889
ITEM4	10	0,27777778	0,27777778
ITEM5	10	0,5	0,5
ITEM6	10	0,1	0,1
ITEM7	10	0,17777778	0,17777778
ITEM8	10	0,22222222	0,22222222
ITEM9	10	0,4	0,4
ITEM10	10	0,48888889	0,48888889
ITEM11	10	0,5	0,5
ITEM12	10	0,26666667	0,26666667
ITEM13	10	0,5	0,5
ITEM14	10	0,17777778	0,17777778
ITEM15	10	0,54444444	0,54444444
ITEM16	10	0,27777778	0,27777778
ITEM17	10	0,23333333	0,23333333
ITEM18	10	0,32222222	0,32222222
ITEM19	10	0,23333333	0,23333333
ITEM20	10	0,1	0,1
ITEM21	10	0,26666667	0,26666667
ITEM22	10	0,4	0,4
ITEM23	10	0,54444444	0,54444444
ITEM24	10	0,26666667	0,26666667
ITEM25	10	0,23333333	0,23333333
ITEM26	10	0,1	0,1
ITEM27	10	0,48888889	0,48888889
ITEM28	10	0,26666667	0,26666667
ITEM29	10	0,32222222	0,32222222
ITEM30	10	0,17777778	0,17777778
SUMA	10	80,2333333	9,43333333
N válido (según lista)	10		

$$\sum S_i^2: 9,433$$

$$\sum S_t^2: 80,233$$

SUMETO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	3	2	2	3	3	2	3	2	2	1	2	2	3	3	2
2	2	2	3	3	3	2	3	2	3	2	2	2	3	3	3
3	3	2	3	2	3	2	3	2	2	1	1	1	2	3	3
4	3	2	3	2	3	2	2	2	2	3	3	2	3	2	2
5	3	3	3	3	2	2	3	3	2	1	1	2	3	3	3
6	3	3	3	3	2	2	3	2	2	2	1	2	3	3	2
7	3	2	2	2	3	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2
8	2	2	2	3	2	2	3	2	3	1	2	1	3	3	2
9	2	1	1	2	1	1	3	1	1	1	1	2	2	3	1
10	3	2	2	2	3	2	3	2	3	1	1	1	1	3	1
	2,7	2,1	2,4	2,5	2,5	1,9	2,8	2	2,2	1,4	1,5	1,6	2,5	2,8	2,1

16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	xi
3	2	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	76
3	2	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	78
3	2	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	2	3	72
3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	77
2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	2	77
3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	2	3	76
2	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	62
2	2	2	3	3	2	2	1	2	3	2	2	2	2	3	66
2	2	1	2	3	2	1	2	2	2	2	1	2	2	3	52
2	2	2	2	2	2	2	1	3	2	2	3	2	1	3	61
2,5	2,3	2,1	2,7	2,9	2,6	2,2	2,1	2,6	2,7	2,1	2,6	2,4	2,1	2,8	

ANEXO D
TABULACIÓN DE DATOS

ITEM		SIEMPRE		ALGUNAS VECES		NUNCA	
		f	%	f	%	f	%
1	Muestra empatía con los niños y niñas con diversidad funcional	7	58	3	25	2	17
2	Se siente cómodo al trabajar con niños y niñas con diversidad funcional	2	17	7	58	3	25
3	Le brinda un clima de máxima comprensión al niño y niña con diversidad funcional	5	42	5	42	2	16
4	Demuestra tolerancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con diversidad funcional	5	42	6	50	1	8
5	Tiene seguridad ante el comportamiento del resto de los estudiantes por la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional	6	50	4	33	2	17
6	Los niños y niñas con diversidad funcional pueden incluirse a las aulas regulares de educación primaria	1	8	9	75	2	17
7	Valora las diferencias que poseen los niños y niñas con diversidad funcional	8	67	4	33	0	
8	Está dispuesta (o) a aceptar niños y niñas con diversidad funcional en su aula de clases	1	8	9	75	2	17
9	Utiliza materiales innovadores como recurso para el aprendizaje de niños y niñas con diversidad funcional	3	25	6	50	3	25
10	Realiza cursos, talleres, y/o seminarios relacionados con la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional	1	8	3	25	8	67
11	Las instituciones educativas cumplen los lineamientos de la resolución 2005 de forma eficiente	1	8	3	25	8	67
12	Conoce la ubicación de los diferentes institutos y servicios de educación especial donde puede acudir para solicitar ayuda u orientación para la atención de niños y niñas con diversidad funcional	0	0	6	50	6	50
13	Actúa como mediador en el aprendizaje de los niños y niñas con diversidad funcional	6	50	3	25	3	25
14	Es importante el apoyo de un equipo interdisciplinario para la inclusión al aula regular a niños y niñas con diversidad funcional	9	75	3	25	0	0
15	Conoce las fortalezas y debilidades de los niños y niñas con diversidad funcional	3	25	5	42	4	33
16	Planifica las clases tomando en cuenta a los niños y niñas con diversidad funcional	5	42	5	42	2	16

ITEM		SIEMPRE		ALGUNAS VECES		NUNCA	
		f	%	F	%	f	%
17	Incorpora adaptaciones curriculares en la planificación para la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional	3	25	8	67	1	8
18	Aplica actividades individualizadas necesarias para atender pedagógicamente a niños y niñas con diversidad funcional	2	17	7	58	3	25
19	Utiliza las actividades didácticas como estrategia para la integración de los niños y niñas con diversidad funcional	7	58	3	25	2	17
20	Ambienta el aula para consolidar un clima armonioso	9	75	3	25	0	
21	Los niños y niñas con diversidad funcional deben participar activamente en su aprendizaje en interacción con los otros niños	4	33	6	50	2	17
22	Promueve actividades múltiples para lograr la integración de estudiantes con diversidad funcional	3	25	6	50	3	25
23	Aporta ideas a la institución educativa para mejorar el proceso de integración de los niños y niñas con diversidad funcional	2	17	6	50	4	33
24	Mantiene una comunicación constante con los padres sobre los avances del niño o la niña con diversidad funcional	6	50	5	42	1	8
25	Motiva a los estudiantes con diversidad funcional para que participen activamente en el desarrollo de la clase	6	50	3	25	3	25
26	Motiva a las familias para que participen en las actividades escolares en la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional	1	8	9	75	2	17
27	Lleva un registro acorde con el progreso de los estudiantes con diversidad funcional	7	58	2	17	3	25
28	Controla de manera efectiva las estrategias para lograr que los estudiantes se adapten a su ritmo de aprendizaje	5	42	6	50	1	8
29	Evalúa el entorno familiar y social del estudiante con diversidad funcional	3	25	7	58	2	17
30	Ofrece recompensas a los niños con diversidad funcional cuando éstos obtienen progresos en su rendimiento	6	50	5	42	1	8