



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”  
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

**CONSTRUCTO TEÓRICO SOBRE LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES  
CON DISCAPACIDAD DESDE LAS CREENCIAS DE LOS ACTORES  
EDUCATIVOS EN CONTEXTOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

Tesis presentada como requisito parcial para optar por el Título de Doctor en  
Educación

Rubio, Septiembre 2019



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”  
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

**CONSTRUCTO TEÓRICO SOBRE DE LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES  
CON DISCAPACIDAD DESDE LAS CREENCIAS DE LOS ACTORES  
EDUCATIVOS EN CONTEXTOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Autora:** Yudith Suárez

**Tutora:** Dra. Sonia Laviosa

San Cristóbal, Septiembre 2019



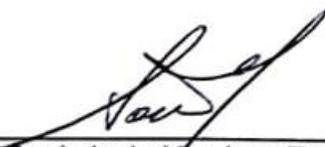
REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”  
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

### APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi carácter de Tutor de la Tesis Doctoral, presentada por la ciudadana: Yudith Suárez, titular de la cédula de identidad N° 5.844.133, para optar al título de Doctora en Ciencias de la Educación, cuyo título es: **CONSTRUCTO TEÓRICO SOBRE DE LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD DESDE LAS CREENCIAS DE LOS ACTORES EDUCATIVOS EN CONTEXTOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA**, considero que dicha Tesis reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometida a presentación pública y evaluación por parte del jurado que se designe.

En la ciudad de Rubio, a los 15 días del mes de Julio de 2019.

Firma,



---

Dra. Sonia Isabel Laviosa Torrado  
C.I. V-9.220.400

## ÍNDICE GENERAL

LISTA DE CUADROS.....	vii
LISTA DE FIGURAS.....	vii
AGRADECIMIENTOS.....	viii
DEDICATORIA.....	xii
RESUMEN.....	xiii
INTRODUCCIÓN.....	1
<b>CAPÍTULO</b>	
<b>I. EL PROBLEMA.....</b>	<b>8</b>
Planteamiento del Problema.....	8
Objetivos de la Investigación.....	35
Objetivo General.....	35
Objetivos Específicos.....	36
Justificación de la Investigación.....	36
<b>II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>412</b>
Antecedentes de la Investigación.....	412
Bases Teóricas.....	54
La Educación como Fundamento en el Desarrollo Integral del Individuo y Apertura al mundo Cognoscente.....	55
Transformación Educativa desde una Perspectiva Inclusiva.....	67
Origen de las Necesidades Educativas Especiales o Discapacidad.....	935
Requerimientos de Inclusión Educativa en Estudiantes con Discapacidad de acuerdo a su Tipología.....	10911
Creencias Perpetuadas en torno a la Inclusión Educativa de Personas con Necesidades Especiales o Discapacidad.....	140
Bases Legales.....	1425

<b>III. MARCO METODOLÓGICO.....</b>	<b>1525</b>
Fundamentación Epistemológica .....	1525
Naturaleza de la Investigación.....	161
Fundamentación Metodológica .....	160
Contextos o Escenarios de la Investigación .....	165
Informantes de Investigación.....	166
Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información.....	169
Criterios de Rigurosidad Científica .....	175
Procesamiento para el Análisis de la Información .....	179
1) <i>Reducción de los datos (categorización)</i> ..	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
2) <i>Disposición y transformación de datos (estructuración)</i> .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
3) <i>Interpretación y verificación (teorización)</i> ..	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
<b>IV. RESULTADOS.....</b>	<b>184</b>
Análisis e Interpretación de la Información.....	184
Categoría: Normativas en la Educación Inclusiva .....	186
Sub-Categoría: Lineamientos de Políticas Educativas ....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Sub-Categoría: Derechos Fundamentales de las Personas con Discapacidad .....	204
Sub-Categoría: Requerimientos de la Educación Inclusiva.....	216
Categoría: Caracterización de la Educación Inclusiva.....	257
Sub-Categoría: Soportes de la Educación Inclusiva.....	260
Sub-Categoría: Aportes de la Educación Inclusiva.....	271
Categoría: Condiciones Adversas en la Inclusión Educativa .....	293
Sub-Categoría: Factores Sociales Desfavorables.....	294
Sub-Categoría: Limitantes en la Inclusión Educativa.....	320

Sub-Categoría: Actitudes Desfavorables.....	338
Discusión de Resultados.....	349
<b>CAPÍTULO V. CONSTRUCTO TEÓRICO.....</b>	<b>369</b>
Primera Dimensión: Normativas Inclusivas .....	372
Segunda Dimensión: Modelo Educativo.....	382
Tercera Dimensión: Factores de Control.....	397
<b>CAPÍTULO VI. REFLEXIONES FINALES .....</b>	<b>408</b>
REFERENCIAS.....	423
ANEXOS (Guiones de Entrevistas).....	449
A. Cuestionario Dirigido a Docente.....	450
B. Cuestionario Dirigido a Estudiantes.....	451
C. Cuestionario Dirigido a Padres de Familia.....	452

## LISTA DE CUADROS

<b>CUADRO</b>		<b>pp.</b>
1	Informantes Clave (Docentes).....	170
2	Informantes Clave (Estudiantes).....	170
3	Informantes Clave (Familia).....	171
4	Informantes Clave: Actores Educativos de la E. B. Santa Bárbara con.....	174
5	Unidad de análisis.....	189

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA</b>		<b>pp.</b>
1	Normativas de la educación Inclusiva.....	193
2	Lineamientos de Política Educativa.....	196
3	Derechos Fundamentales de las Personas con Discapacidad.....	206
4	Requerimientos de la Educación Inclusiva.....	216
5	Características de la Educación Inclusiva.....	259
6	Soportes de la Educación Inclusiva.....	261
7	Aportes de la Educación Inclusiva.....	272
8	Condiciones Adversas en la Inclusión Educativa.....	293
9	Factores Sociales Desfavorables.....	294
10	Limitantes en la Inclusión Educativa.....	322
11	Actitudes Desfavorables.....	339

12	Sistema de Creencias en Torno a la Inclusión Educativa de la Discapacidad.....	371
----	--	-----

## AGRADECIMIENTOS

Primeramente, quiero comenzar dando un agradecimiento a mi Dios, por darme la vida, salud y sabiduría, por ponerme al servicio de las personas con discapacidad. La verdad, nunca entendí sus designios hasta que hoy los vi culminados.

Agradezco también a todos y cada uno de los expertos y profesionales que participaron y colaboraron en la construcción del nuevo conocimiento filosófico para elaborar esta investigación. Especialmente a quien fungió en primera instancia como mi tutora: Coromoto Guerrero, que con su sencillez y paciencia, me mostró el camino a seguir y me enseñó que en él habían muchos tropiezos que podían ser superados con valentía, con esfuerzos, con dedicación y entrega en lo que hacía. Gracias por contribuir con su punto de vista, apoyar con aceptación la propuesta realizada, estar disponible cuando necesitaba ayuda y realizar sus aportes acertados. Gracias por arriesgarse conmigo, por creer en mí y animarme a consolidar lo que en ciertos momentos me parecía irrealizable.

A la Doctora Sonia Laviosa, agradezco infinitamente por abrir un espacio en su vida para apoyarme en esta etapa, por todo su tiempo y su sabiduría en la realización de la investigación, sus pertinentes correcciones en mis imperfecciones al redactar fueron mágicas, solo así pude entender el rigor científico que se necesitaba en la elaboración de este trabajo, con su risa alentadora me impulsó a no abandonar este sueño, que hoy se convierte en realidad, gracias Doctora, por guiarme a alcanzar este gran logro.

A los actores educativos (docentes, estudiantes y familia) que fueron fuente fundamental durante el desarrollo de las entrevistas, por dedicar su tiempo en los momentos de reflexión y brindar grandes aporte por medio de sus posturas, creencias y opiniones acerca de la discapacidad y el tema de la inclusión educativa. Les agradezco enormemente por su tiempo, ayuda e interés demostrado.

Sin duda pienso, que los mayores agradecimientos en la realización de este trabajo, van dedicados a mis cuatro maravillosos hijos(as), que quienes los conocen saben que tengo la gran suerte de contar con Víctor, Judceth, Cesar y Yeurys, quienes me han enseñado a ser madre, padre, amiga, mujer fuerte, luchadora, incansable y cómplice. Ellos pacientemente, han sabido esperar, tolerar, aguantar mis malos ratos, angustias, enfermedades, desaciertos, ausencias de presencia y palabras, cuando querían decir algo y mis pensamientos solo estaban en mi tesis; más aún, aceptaban que necesitaba estar sola, que era indispensable el tiempo de producción; pero también sabían, que para mí mayor tranquilidad, debían estar cerca muy cerca, felices y tranquilos.

Fueron mis maestros en la tecnología y vale, qué maestros, porque a la estudiante le era difícil entender esta nueva era llena de tanta tecnología. Siempre han confiado en mí, soy su apoyo moral y espiritual, dicen que soy lo más hermoso en su vidas y se sienten orgullosos de tener una mamá doctora, me animaban cuando declinaba, cuando pensaba en desistir; pero con sus sabias palabras, me reconfortaban y daban aliento para seguir adelante. ¿Cómo defraudarlos?, los amo con todo mi corazón. A mis hijos(as), mil gracias.

De igual forma, dedico este espacio a los tres hijos(as) que me regaló Dios, a Luis, Nairobi y Rubenyely. Mil gracias por su apoyo incondicional, ayuda y preocupación, por hacerme la vida más llevadera, por sus obsequios: chocolates, flores, atenciones, por amar y hacer felices a mis hijos(as). Asimismo, quiero agradecer a mi sobrina Carmen Marina, por su apoyo

siempre que la necesite y por su participación en la traducción del resumen en inglés, mil gracias.

A mi padre, por su comprensión en mis momentos de ansiedad, por su compañía y bendiciones en esas madrugadas frías de mis largos viajes a Zea, Tovar y Rubio, por sus preocupaciones en mi ardua labor, por mis llegadas tarde en la noche y algo que sin duda lo deja como él dice en sus conversaciones matutinas “estoy como un tigre”. Por su consideración, de evitar enfermarse, para no darme preocupaciones. Gracias padre, te amo.

Quiero agradecer muy especialmente, a mi amiga Elvia Brígida, por permitirme hacer este viaje universitario a su lado, por su apoyo incondicional, por los momentos de alegría, tristezas, incertidumbres, esperanzas, pero siempre con FE en Dios para culminar juntas esta travesía en la construcción de nuevos conocimientos. No puedo olvidar cada viaje y nuestros ataques de risa por todo lo vivido, los mejores días de nuestro andar juntas en los viajes que hicimos, el tiempo en carretera se hacía corto con tanto hablar en las idas y vueltas, reíamos y disfrutábamos cada momento. Mil gracias, amiga, por transitar conmigo este largo camino.

Dedico este espacio también, para agradecer a mis queridos ladrones del tiempo: Filippo y Christopher. Para mí era reconfortante, verlos en la puerta de mi cuarto con esas sonrisas tiernas que cautivan, momentos que hacían se me olvidara todo lo acontecido en el momento y que aunque perdía la concentración, jamás lograban enfadarme; todo lo contrario, dedicaba unos minutos para estrecharlos en mis brazos y darles un poco de amor, sabía que ellos no podían entender lo que tenía como norma para todos los adultos de mi familia: no debían interrumpir cuando estuviera trabajando. A ellos les dejo mi ejemplo de lucha, como muestra de la persistencia que debe imperar en los propósitos que se quieran alcanzar y en la dedicación al estudio.

A mis hermanos y hermanas por su apoyo incondicional, por esperar y respetar mis largos días de ausencia y soledades en la que me sumergía, para tan solo lograr la creación de un párrafo. Gracias por entender que aunque no

podía dedicarles el tiempo que se merecen, siempre estaba pendiente de ustedes y cuentan conmigo. Gracias por sus buenos deseos, por sus oraciones, en las que rogaban a Dios por mí, pidiéndole sabiduría y bienestar para mí durante la investigación.

A mis amigas incondicionales, Maritza y Marly, por todo el aporte que fue necesario en cada uno de los momentos que se ameritó y que constantemente intentaban buscar un espacio en sus ajetreadas vidas para conversar y así no perder el lazo tan fraterno y lindo de amistad, que nos une por tantos años. Gracias por estar siempre allí, a mi lado cuando las necesito.

Finalmente agradecer a todos quienes de una u otra forma, colaboraron para la realización de esta investigación.

A Todos GRACIAS...!!

## DEDICATORIA

Esta investigación va dedicada, a los docentes y a las familias que día a día luchan por la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo venezolano.

A aquellas personas; que de una u otra manera, apoyan este proceso de inclusión, sin contar con algún reconocimiento.

A las personas que creen y entienden, que un mundo mejor se logra con la igualdad de oportunidades, la justicia social y equidad de derechos, en una escuela que goce de calidad para todos, sin exclusión ni discriminación.

A los docentes de vocación, que realizan sus planificaciones adaptando los contenidos y actividades a las individualidades estudiantiles, para dar respuesta a las necesidades educativas de cada uno de sus estudiantes y que reconocen la diversidad como una gran oportunidad de avance dentro de los entornos educativos.

Finalmente, a todos los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad, por ser mi inspiración, mi motivo de superación dentro de la modalidad de Educación Especial, por haberme permitido encontrar mi esencia en la lucha por verlos incluidos en las escuelas, liceos, en la trabajo y en la sociedad, en saber que no esperan de nadie nada; pero que aun así, solo saben dar amor y que con ese amor, me contagian de ganas para luchar por sus derechos, sin importar que el mundo donde vivimos sea cada vez más acelerado, dejando de un lado la diversidad, sé que no soy la única que cree en sus potencialidades y que apoya esta noble causa, pero dejo mi granito de arena para que la montaña de oportunidades crezca cada día más.

# CONSTRUCTO TEÓRICO SOBRE DE LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD DESDE LAS CREENCIAS DE LOS ACTORES EDUCATIVOS EN CONTEXTOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

**Autora:** Yudith Suárez  
**Tutora:** Dra. Sonia Laviosa  
**Fecha:** Septiembre, 2019.

## RESUMEN

La inclusión educativa, proceso establecido en las legislaciones venezolanas que busca promocionar el derecho fundamentado en la educación de todos los estudiantes sin discriminación alguna. Ello exige, atender la diversidad estudiantil bajo los principios de equidad, igualdad de oportunidades, calidad educativa y trabajo cooperativo entre los actores educativos (docentes, estudiantes y familia). Realidad que precisa, que el aspecto jurídico no resulta suficiente para garantizar una educación inclusiva efectiva en escolares con discapacidad; siempre que confluyan elementos asociados a las creencias instauradas en los involucrados; cuyas posturas y actitudes pueden llegar a favorecer o contraponer tal propósito. El presente estudio tiene como objetivo principal, generar un constructo teórico a partir de las creencias que poseen los actores educativos acerca de la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad en el ámbito de la educación primaria. El mismo se fundamenta epistemológicamente en el paradigma cualitativo, perspectiva fenomenológica y metodológicamente, en la teoría fundamentada. Los informantes claves se conformaron por 13 sujetos: 5 docentes, 5 estudiantes (3 con discapacidad) y 3 familias, inmersos en la realidad de la E.B. “Santa Bárbara” del estado Zulia. Se aplicó como técnica de recolección de información, la entrevista en profundidad y el análisis de la información obtenida, se llevó a cabo siguiendo los postulados de la teoría fundamentada; a través de lo cual, se logró coaccionar el proceso de contrastación y teorización. Se obtuvo como hallazgos fundamentales, que para consolidar el proceso se requiere de una formación docente especializada, establecer acciones cooperativas, contrarrestar las barreras que limitan la inclusión de estos estudiantes en entornos comunes y se configuró el aporte teórico, en tres dimensiones a saberse: normativas educativas, modelo de atención educativo y factores de control que posibilitan la concreción del proceso educativo inclusivo; lo cual facilitó aproximarse al constructo.

**Descriptores:** Inclusión Educativa, Necesidades Educativas Especiales o Discapacidad, Creencias de los Actores Educativos, Educación Primaria.

# **EDUCATIONAL INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES: FAVORABLE BELIEFS FOR THEIR ACCESS AND PERMANENCE IN THE CONTEXT OF THE ELEMENTARY SCHOOL**

**Author:** Yudith Suárez  
**Tutor:** Dr. Sonia Laviosa  
**Date:** September, 2019.

## **SUMMARY**

Educational inclusion, a process established in Venezuelan laws that seeks to promote the right based on the education of all students without discrimination. This requires attending to student diversity under the principles of equity, equal opportunities, educational quality and cooperative work among educational actors (teachers, students and family). A reality that states that the legal aspect is not sufficient to guarantee an effective inclusive education in students with disabilities; provided that elements associated with the beliefs established in those involved come together; whose postures and attitudes can come to favor or oppose such purpose. The main objective of this study is to generate a theoretical construct based on the beliefs that educational actors have about the inclusion of students with Special Educational Needs (NEE) or with disabilities in the field of primary education. It is based epistemologically on the qualitative paradigm, phenomenological and methodological perspective, on the grounded theory. The key informants were made up of 13 subjects: 5 teachers, 5 students (3 with disabilities) and 3 families, immersed in the reality of the E.B. "Santa Barbara" of the Zulia state. It was applied as an information collection technique, the in-depth interview and the analysis of the information obtained, was carried out following the postulates of the grounded theory; through which, the process of contrast and theorization was coerced. It was obtained as fundamental findings, that to consolidate the process requires specialized teacher training, establish cooperative actions, counteract the barriers that limit the inclusion of these students in common environments and the theoretical contribution was configured, in three dimensions namely: normative educational, educational care model and control factors that enable the inclusion of the inclusive educational process; which facilitated to approach the construct.

**Descriptors:** Educational Inclusion, Special Educational Needs or Disability, Beliefs of Educational Actors, Primary Education.

## INTRODUCCIÓN

La educación es el medio a través del cual, se hace posible el desarrollo de la sociedad; por esta razón, se constituye en un bien común del cual ningún ser humano debe estar excluido. Desde esta visión, la educación es un derecho humano y un deber social; por tanto, está sujeta a criterios de obligatoriedad, equidad, gratuidad y calidad, en promoción del desarrollo integral de todos los estudiantes, sin discriminación de ninguna índole, dentro del seno de una sociedad en el que impere la igualdad de derechos y oportunidades educativas.

La inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad, es considerada en la actualidad, un fin fundamental en los sistemas educativos del mundo, en vigor de seguir las normativas internacionales. Desde los años noventa, el tema de la inclusión es introducido por la Declaración de Salamanca y Marco de Acción; asumido a su vez, por los diferentes países que integran la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1994).

Para ello, se han diseñado políticas educativas que orientan el logro de resultados satisfactorios en la esfera mundial, en pro de la población estudiantil más necesitada o vulnerada del hecho educativo; para lo cual se tiene como premisas, la no discriminación, participación en igualdad de condiciones y oportunidades, impedir cualquier tipo de exclusión, respeto hacia la dignidad humana, en garantías de asegurar el acceso, permanencia, promoción y culminación de estudios por parte de los estudiantes en condición de discapacidad.

Aunque la inclusión no solo atañe a las personas con NEE o con discapacidad, sino a todos aquellos estudiantes que reúnen características personales que los hace diferentes o que pertenecen a grupos de origen

étnico, con diversidad de sexo, credos, con problemas de salud, estatus o actividades sociales diversas, entre otros; razón por la cual, requieren de mecanismos de apoyos, reajustes variados; así como de ciertas consideraciones especiales, para hacer efecto o lograr efectivamente, insertarse regularmente a los diversos ámbitos que circundan.

Desde el ámbito educativo, para lograrse un eficaz propósito relacionado con la inclusión de educandos con NEE o con discapacidad, se hace necesario que desde la escuela primaria se garantice la posibilidad de acceso a todos los estudiantes, sin menospreciar su condición personal; pues todos tienen igualdad de derecho a una educación justa, equitativa y de calidad. Sin embargo, abordar este tema resulta algo complejo, puesto que se trata de un tópico delicado que hace parte desde los distintos espacios sociales; como lo es la escuela, donde confluyen los actores educativos que asumen un rol preponderante en la vida de los educandos, tanto a nivel personal, como familiar y social; razón que precisa en estos miembros de la comunidad educativa, el que se configuren como entes influenciadores y de suma importancia, en el éxito del proceso inclusivo.

Por tanto, los actores educativos (docentes, estudiantes, familia), juegan un papel protagónico en la inclusión educativa; razón que conlleva a reconocer hoy día, que los logros y éxitos obtenidos en las entidades escolares; dependen en gran medida, del trabajo colaborativo de los involucrados en el proceso educativo. Esto, reflejado desde la responsabilidad y disposición asumida por dichos miembros de la comunidad educativas hacia la eficacia de la atención de la diversidad estudiantil, se condiciona significativamente a todo un entorno de creencias, ideas, forma de pensar y de actuar; puesto que se circunscribe, en lo que para ellos resulte aceptable o no.

De allí, que muchas veces se vislumbren situaciones y acciones que no resultan favorables a lo que en relación al tema referido a la atención de la diversidad o heterogeneidad estudiantil se refiere; puesto que con base a estos

modos de creer o de percibir el fenómeno social de la inclusión educativa en estudiantes con NEE o discapacidad; tiende muchas veces a existir, confrontaciones o situaciones adversas que impiden el desarrollo armónico de su proceso inclusivo; lo cual a su vez repercute de manera directa, en sus posibilidades de acceder al currículo y de aprender dentro de los entornos comunes de la educación básica regular.

Cabe destacar, que las creencias son convicciones personales que se posee sobre algo, alguien o alguna situación presentada; es decir, son realidades construidas y reforzadas de acuerdo a las experiencias personales, familiares, profesionales y educativas en cada persona; de tal forma que, pueden afectar o determinar la forma de actuar de cada individuo, lo que a su vez pueden generar diferencias que provocan el éxito o fracaso familiar o escolar.

Para Bain (1868), la creencia está determinada por la fuerza de los sentimientos, debido a que está fundada en la parte emocional de la naturaleza del hombre; aunque en menor grado también presenta un componente intelectual; en tanto que se corresponde a un estado de la mente, en el que un individuo supone como verdadero, el conocimiento o experiencia obtenida acerca de algo. Creer significa, dar por cierto algo sin poseer evidencia concreta de ello.

En tal sentido, para avanzar en la inclusión escolar, se deben superar las barreras que se encuentran muchas veces en la mente de los actores educativos antes referidos y que de ellos surgen, significados e interpretaciones asignados a lo concernido con situaciones o circunstancias inherentes a la atención de la diversidad estudiantil, equidad y justicia en la enseñanza, calidad educativa, entre otros aspectos que coaccionan sus acciones hacia la posibilidad de ofrecer o no, igualdad de oportunidades y condiciones, como derecho configurado en todos y para los estudiantes.

Con base a lo anterior, surgió el interés y propósito de la presente investigación; a través de lo cual, se logró generar un constructo teórico acerca

de la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o discapacidad, desde las creencias de los actores educativos (docentes, estudiantes, familias) en contextos de la educación básica primaria, con miras de comprender y explicar dicho fenómeno desde una reflexión fenomenológica; para así argumentar, sus implicaciones en el éxito de una educación de calidad y desde una perspectiva más inclusiva. El informe final quedó estructurado en seis capítulos los que a continuación se detallan:

Capítulo I, se presenta la situación problemática objeto de estudio (Fundamento Ontológico); así como, se describe la realidad que dio origen y motivación a la investigación. Se muestra además, un entramado de elementos y condiciones que orientaron la acción que permitió conocer el significado, comprensión y explicación del fenómeno estudiado; a través del propósito principal aquí referido; como es, generar un constructo teórico acerca de las creencias que sobre la inclusión de escolares con discapacidad poseen los actores educativos (docentes, estudiantes, familia) en entornos de la escuela primaria. Se abordó el marco referencial interno de estos sujetos, que dio sustento a su comportamiento actual; lo que se constituye en un aspecto de relevancia social, que justifica el estudio. En este apartado también se exhiben, las interrogantes y objetivos que perfilaron el estudio y se culmina con la revelación de su importancia, contribuciones y alcances.

Capítulo II, corresponde al marco teórico referencial (Fundamento Teórico), conformado por investigaciones previas, en las que se plantean las perspectivas de los diferentes estudiosos versados en el tema de la inclusión de escolares con NEE o discapacidad; así como, a las creencias que sobre dicho tópico, tienen los actores educativos. Incluye además, las bases teóricas como un sistema coordinado y coherente de conceptos y proposiciones, que permitieron abordar poner en claro, los postulados que orientaron la investigación, desde la visión de un entramado lógico e interrelacionado. Se abordó también, el marco legal en el que se revisaron los tratados y documentos reglamentarios de las distintas organizaciones internacionales y

nacionales, en el que subyacen aportes importantes sobre la inclusión de estos educandos en el sistema educativo de primaria.

Capítulo III, en él se describe el marco metodológico de la investigación (Fundamento Epistemológico), referido al enfoque paradigmático que asume el estudio, específicamente el cualitativo; cuya naturaleza y objetivos del estudio, determinaron la utilización del método fenomenológico, como aspecto fundamental de la ciencia filosóficas, como método y principio que posibilita, los distintos momentos y etapas transcurridos durante el hecho de estudio, a fin de cumplir con el propósito investigativo, de generar un constructo teórico referido al tema de la inclusión educativa de estudiantes con NEE o con discapacidad, desde las creencias de los actores educativos (docentes, estudiantes, familias) en la escuela primaria.

Aquí, se hace una especificación acerca del escenario de estudio; para lo cual se seleccionó a la escuela de educación básica “Santa Bárbara”, ubicada en la parroquia Simón Rodríguez del municipio Francisco Javier Pulgar. Los informantes clave se constituyeron por trece (13) personas en total (5 docentes, 5 estudiantes y 3 representantes de las familias de estos escolares). Como técnica de recolección de información, se utilizó la entrevista en profundidad a través de un guion de entrevista como instrumento.

Capítulo IV, corresponde al análisis e interpretación de la información recolectada. Se presentan de forma estructurada los resultados producto de las entrevistas hechas a los informantes del estudio, a fin de analizarlos e interpretarlos, procesos que son la base para ofrecer un conjunto de proposiciones teóricas relacionadas con la inclusión educativa de estudiantes con NEE o discapacidad en la escuela primaria.

Se desarrolló, siguiendo las etapas establecidas por la metodología fenomenológica, dando paso al proceso de categorización, para la comprensión y esencia de su significado; a partir de lo cual, se estructuraron las categorías que permitieron abrir el horizonte social de las creencias de los actores educativos en cuanto a la inclusión escolar; en este caso, se

constituyeron en tres grandes categorías: normativas de la educación inclusiva, caracterización de este tipo de educación y condiciones adversas que la imposibilitan; las cuales a su vez, se subdividieron en subcategorías; entre las que se tienen, los lineamientos de política educativa, derechos fundamentales de las personas con discapacidad, requerimientos de la educación inclusiva, soportes y aportes de la educación inclusiva, factores sociales desfavorables, limitantes del proceso y actitudes desfavorecedoras.

Finalmente, en este apartado se presenta, la etapa de discusión de resultados, en la que se formula a la luz de las perspectivas de los actores educativos, el cómo se asume la inclusión escolar de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad en la escuela primaria. En esta etapa, se encuentra inmerso el proceso de contratación y triangulación de la información obtenida; a través de lo cual, se permitió proseguir a la teorización del método fenomenológico.

Se cotejaron los resultados con otros estudios similares; tomados en consideración, por tratarse de teóricos versados en el tema; lo que permitió identificar, cómo aparece desde otras ópticas el fenómeno de estudio; así como por la misma intersubjetividad del investigador, a fin de explicar de forma detallada lo abordado en la investigación. Con ello, se dio paso a la teorización, como un proceso exhaustivo de organización, interpretación y comprensión de la información y cuyos elementos emergidos del análisis de la información y del continuo proceso investigativo, precisó la construcción de la teoría sobre la inclusión educativa de este tipo de discentes en el subsistema de la educación básica primaria.

Capítulo V, se da a conocer el constructo teórico que surgió como producto de la investigación. Aquí se representa a través de un gráfico y su respectiva descripción, las dimensiones que conforman el sistema de creencias como mecanismo mental autónomo propio de quienes conformaron la investigación, en torno a la inclusión educativa de la discapacidad en los ámbitos de la educación primaria. Es de advertir, que para llegar a esta imagen

o representación mental, configurada en tres grandes dimensiones: Normativas Inclusivas, Modelo Educativo y Factores de Control, se hizo relevante tomar en consideración, el conjunto de experiencias que motivaron el establecimiento de tales creencias, por parte de los actores educativos; así como, el propio investigador.

Capítulo VI, aquí se presentan las reflexiones finales y perspectivas futuras derivadas del estudio acerca de la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad en las escuelas de primaria; las mismas, parten directamente del proceso de reflexión sistemática y recurrente que se puso de manifiesto en el desarrollo del estudio y que pretende contribuir en el aumento de conocimientos acerca de esta práctica educativa en las futuras generaciones.

# **CAPÍTULO I**

## **EL PROBLEMA**

### **Planteamiento del Problema**

En el mundo actual, la educación constituye el pilar principal para el desarrollo integral de las sociedades; lo que conlleva el enfrentamiento de las grandes transformaciones existente a nivel político, científico, tecnológico, investigativo y comunicativo en la distribución de la información, en las formas de organización de las economías, en la dinámica social y en la geopolítica mundial. Ante esta realidad, la educación se considera como la entrada al mundo del conocimiento, pues da respuesta a la innovación, a las necesidades de crecimiento, a la generación de soluciones de problemas que contribuyen con el desarrollo de la cultura; además promueven, la democracia y la paz bajo los principios de equidad, igualdad y justicia social.

Dichos principios, se instituyen como una de las nociones fundamentales que sustentan la educación en igualdad de oportunidades, respeto por los demás, defensa de los más débiles y de los derechos humanos; en tanto que la educación se cimenta en el principio de equidad, para que los individuos puedan desarrollar su potencial creativo e instaurar un mundo más justo, en el cual reine la paz y la libertad de todos los seres humanos. Desde esta visión Delors (1997), asume que: "...la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social" (p.9); de ahí que la educación sea un proceso complejo, que va más allá del desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Asumido esto desde esta representación, el proceso educativo se involucra en el desarrollo pleno de la personalidad y en la práctica de valores, en promoción del desarrollo de habilidades y destrezas, para hacer que los

individuos se adapten a diferentes situaciones y se desenvuelvan como seres sociales capaces de convivir en armonía con los demás. Ahora bien, en función a lo antes expuesto se hace pertinente mencionar a Prieto (1984), quien expone que la educación puede ser concebida desde cuatro perspectivas; donde la primera de ellas, consiste en entenderla como poseedora de una función social; la segunda, la concibe como conservadora de los valores; la tercera, como propulsora del progreso y la última, como desarrolladora de la personalidad.

Según estas nociones, se precisa el logro de una educación sin exclusiones y en igualdad de oportunidades para todos; una educación que se enmarque dentro de un contexto amplio, que reúna una serie de elementos para que el individuo en su interacción socializadora, logre el máximo desarrollo de sus potencialidades. Ugalde (2012) al respecto afirma, que la educación debe verse en un doble aspecto: (1) en la adquisición de conocimientos instrumentales (lectura, escritura, matemática, lenguas, uso de la tecnología informática, carreras profesionales y oficios específicos) y; (2) en la formación de valores humanos, con sentido y visión antropológica solidaria; que se extienda de manera inclusiva, a toda la humanidad y que se exprese de modo más intenso, en la construcción de un país donde impere el respeto y valoración hacia el otro; así como, la inclusión de todos los venezolanos.

Este autor, primeramente le reconoce a la educación, la responsabilidad de facilitar y crear las condiciones dentro del proceso socializador; para que cada individuo, a través de las herramientas que le ofrece el medio educativo, desarrolle habilidades académicas, capacidades y talentos, que permitan el fortalecimiento de su proyecto de vida de una manera más definida y determinada hacia un ideal de sociedad; cuyo marco de acción sea, el desarrollo de su personalidad y la integración productiva en el trabajo. Otro aspecto importante reflejado por el autor sobre la educación, es la formación en valores desde la solidaridad, el respeto, la inclusión de todos en la construcción de un nuevo país; por lo que la educación inclusiva debe generar

cambios en formación de nuevos valores, con el fin de forjar el progreso en el sentido de la formación de un hombre integral, libre, responsable del impulso económico y social en su país.

En ese proceso de transformación, la interrelación de los docentes, estudiantes y familias en general, se ven en la necesidad de enfrentar el reto de una participación consciente y activa; cuyo propósito se cohesiona, en satisfacer las exigencias del entorno globalizado y altamente competitivo; lo que conlleva a reconsiderar la forma en la cual, cada uno de estos actores contribuyen en la búsqueda de nuevos modelos, que generen ideas creativas para dar respuestas a los niveles de excelencia y calidad, que deben poseer los sistemas educativos.

En Venezuela, el sistema educativo es definido por la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), en su artículo 24 como: "...un conjunto orgánico y estructurado, conformado por subsistemas, niveles y modalidades, de acuerdo con las etapas del desarrollo humano" (p.24); es decir, el Sistema Educativo Venezolano (SEV), busca garantizar el carácter social de la educación, en la permisión de llegar a todos sus ciudadanos, sin ningún tipo de exclusión; a fin de abarcar a través de su estructura, todas las etapas del ser humano desde la niñez, hasta llegar a ser un profesional.

En este sentido, el SEV según lo reflejado en el artículo 25 de la mencionada Ley, está constituido por dos subsistemas: el de educación básica y el de educación universitaria; donde el primero de estos, está "...integrado por los niveles de educación inicial, educación primaria y educación media. La educación inicial, comienza con la etapa maternal y culmina con el preescolar. Tiene como finalidad, la formación de destrezas, habilidades y hábitos, basados en la identidad local, regional y nacional, en atención de la diversidad e interculturalidad de los niños y niñas en edades de cero (0) a cinco (5) años.

La educación primaria, abarca la atención educativa integral de escolares a partir de los 6 años hasta los 12. En ésta etapa se hace necesario formar a los estudiantes con sentido crítico, reflexivo, independiente,

participativo en el entorno en el cual se desenvuelven, seguros de sí mismos, con valores de solidaridad, respeto, amor a sus semejantes y a la patria; todo esto, en concordancia con los fines e ideales que contiene la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999). Por último, se encuentra el nivel de educación media; a través del cual se presentan dos opciones: la educación media general, constituido por los Liceos Bolivarianos, donde se brinda atención a estudiantes durante el 1° a 5° año y la educación media técnica, que incluye un año más; es decir, hasta 6°.

Dentro de este sistema educativo, se contemplan varias modalidades; entre las que se destaca la de educación especial; la cual resulta pertinente para el estudio en cuestión y que según la misma Ley antes referida, se trata de una variante educativa; que tiene como finalidad, brindar atención a las personas que por ciertas características y condiciones específicas del desarrollo personal, no logran acceder de modo regular a los contextos y programas educativos comunes; razón por la cual requieren, de adaptaciones curriculares; ya sean estas de forma permanente o temporal, con el fin de responder a las exigencias de los diferentes niveles educativos y al favorecimiento de la formación integral de los niños, jóvenes y adultos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

De lo anterior se infiere, que la educación especial busca educar desde una visión humanista a los estudiantes que presentan NEE o discapacidad, con el fin de que participen de manera activa en los procesos de transformación social, con conocimientos en valores, supuestos, creencias, actitudes, habilidades y destrezas, para así desarrollar su autonomía e independencia personal. En Venezuela particularmente, se viene dando este impulso, a partir de los diversos tratados internacionales que han contribuido a desarrollar una serie de iniciativas en apoyo de una educación digna para todos los estudiantes con estas condiciones; por lo cual, se vienen sentando las bases para la inclusión educativa desde hace un largo tiempo.

De manera que con ello, se pretende dar respuesta al principio de educación para todos, propuesto como una de las grandes metas de los diversos tratados y convenios internacionales promulgados a favor de seres vulnerables, como aquellos que presentan una condición de discapacidad. Entre estos se destaca, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1948); el cual en su artículo 26 expresa, que: “Toda persona tiene derecho a la educación” (p.8); es decir, en dicho tratado se hace referencia, a que todas las personas sin distinción de ninguna índole, pueden aprender, acceder a la educación pública y a participar en igualdad de condiciones dentro de la sociedad; lo que significa, ofrecer las mismas oportunidades a todos, a fin de incluir a quienes presenten NEE o alguna discapacidad.

También es de hacer notar, que a partir del surgimiento de la Declaración de Salamanca a través de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1994), período en que la educación inclusiva se convierte en un movimiento mundial que ha ido cobrando auge en los últimos años, puesto que se propone la inclusión escolar de todos los estudiantes en las escuelas ordinarias; es lo que ha favorecido a que dicho documento tenga una trascendencia significativa en la educación especial y para la inclusión educativa, debido que como principio rector en su marco de acción se tiene: “...que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales, lingüística u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados...Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares” (p.59).

En tal sentido, una de las grandes preocupaciones de la UNESCO (2009), ha sido transformar los sistemas educativos para convertirlos en verdaderos instrumentos de inclusión; a través de la promoción de que todas las escuelas permitan la participación de sus estudiantes en igualdad de condiciones y oportunidades; lo que sería posible de efectuarse; siempre y

cuando la educación sea para todos, no solo para unos pocos; es decir, sin importar si estos presentan o no una discapacidad o algún tipo de condición especial.

Por todo lo antes expresado, se centran las bases de la educación especial y la inclusión escolar; para lo cual, el SEV formuló políticas educativas dirigidas a dar respuesta a los tratados internacionales, en pro del bienestar de los estudiantes con NEE o con discapacidad. En tal sentido, si se realiza una retrospectiva histórica de las políticas educativas de la educación especial en Venezuela, se resaltan hechos importantes relacionados con la búsqueda de cambios y alternativas de integración educativa, con miras a una educación inclusiva; sin embargo, antes es importante detenerse para entender lo que para el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2013) adjudica a la distinción de estos dos términos:

La inclusión va más allá de la integración...en la esfera educativa, la integración significaría...admitir a los niños...con discapacidad en las escuelas generales. La inclusión, sin embargo, solo es posible cuando el diseño y la administración de las escuelas permiten que todos los niños...participen juntos de una educación de calidad y de las oportunidades de recreación. Esto supondría proporcionar a los estudiantes con discapacidad facilidades como acceso... (p.2)

Al realizar una retrospectiva de la educación especial desde el Ministerio de Educación (ME, 1996), en la intención de seguir los lineamientos internacionales; se tiene que se establecieron a través de la Resolución 2005, las normas para la integración escolar de la población con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o discapacidad; la cual, en su Artículo 1° refiere lo siguiente:

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 (p.3).

A través de esta resolución, se puso de manifiesto la incorporación de estudiantes con NEE o con discapacidad dentro de las escuelas primarias venezolanas (tanto a nivel público como privado), en búsqueda de las garantías para su ingreso, prosecución y culminación de estudios; razón por la cual se exige en cualquiera de los contextos educativos, el diseño de las adecuaciones curriculares, a manera de facilitar el acceso al aprendizaje en estos discentes.

Sin embargo, con el transcurrir del tiempo, la integración se ha visto debilitada, al no favorecer a los estudiantes con discapacidad, hacia reales posibilidades de acceder a la información para adquirir aprendizajes conforme a sus potencialidades y contribuirles con ello, en su desarrollo integral, en igualdad de oportunidades o con equidad dentro de los ámbitos escolares comunes del sistema educativo venezolano. En la instancia de poner en práctica tal propósito, solo se ha venido haciendo énfasis en la adaptación de la enseñanza en función de sus necesidades y bajo la pretensión de que los mismos sean quienes se adapten a la escuela y no que sea esta última, quien se condicione para recibir y atender a este tipo de estudiantes.

Así se reafirma en la Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva de la Universidad de Salamanca (2009), en donde se afirmó que en muchos países existe la retórica de la administración educativa y de los gobiernos para la integración de los niños con discapacidad, pero luego permanecen segregados en escuelas y clases. Por tanto, tal y como afirma Arnáiz (2012), la idea de integración no llega a calar definitivamente, quedando este enfoque más en la defensa del emplazamiento físico, que en la puesta en marcha de un proceso realmente integrador; en el que generalmente suelen presentarse; tal y como lo infiere López (2011), ciertos modos de exclusión dentro de la escuela de la integración.

De ahí, que surjan ideas como las manifestadas por Echeíta y Ainscow (2011), quienes expresan que a pesar de que la educación inclusiva es un concepto reciente del siglo XXI; resulta difícil alcanzarla, ante concepciones y posturas que no impliquen el desarrollo de procesos que lleven al incremento de una real participación y reducción de la exclusión educativa. A tal efecto, Tallavó (2014) considera que:

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... 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. (p.1)

Aun cuando en el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (SEB) del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2007) y demás legislaciones en materia educativa; reconozcan como principio fundamental, la inclusión y se instauren las garantías para la atención educativa integral de estudiantes con NEE o discapacidad; en tanto que promueve la equidad, la justicia y la inclusión social; es de advertirse, que desde que surgió la educación especial en Venezuela, a principios del siglo XX, se ha venido estableciendo; tal y como lo corroboran autores como Boada, Valero y Torres (2011), en: "...dos modalidades de escolarización, una ordinaria y otra especial"; las cuales, parecieran ser distintas y totalmente apartadas.

En tanto que desde el año 1935, se dio comienzo a la creación de instituciones privadas; las cuales con ayuda del Ministerio de Educación de aquella época, brindaron atención de tipo clínico asistencial, a los ciegos y sordos. Ya para el año 1967, en la intención de asignar un enfoque más pedagógico para la atención de este grupo poblacional, que hasta el momento había estado marginado del sistema educativo oficial o público; fue cuando el Ministerio de Educación creó el Departamento de Excepcionales y Preescolar

adscrito a la Dirección de Educación Primaria y Normal; a fin de direccionar la enseñanza, hacia una acción docente más especializada, centrada en el contexto social del individuo.

Transcurrido una década posterior a este último acontecimiento; aproximadamente en el año 1976, se dio un giro humanista a la atención de estas personas con discapacidades variadas; pues desde la instancia ministerial, se constituyó en una modalidad del sistema educativo venezolano, a objeto de brindarles una atención basada en el valor concernido en sus derechos humanos, donde la igualdad de oportunidades; entre ellas la educación, se asume como un derecho inherente a la persona, independientemente de su condición personal. Se suscitan entonces, hechos importantes como la creación de la Dirección de Educación Especial en el Ministerio de Educación y publicación del primer documento de "Conceptualización y Políticas de la Educación Especial", en el que se sustentaron las bases que rigen la integración social de personas con NEE.

Desde entonces, a través de dicho enfoque se ha venido promoviendo una educación diferenciada; por lo que en tiempos actuales, se ha dado operatividad a un sistema educativo; en el que poco se visibilizan prácticas integracionistas; mucho menos aún, bajo las premisas de una educación inclusiva; en las que no solo se centre la atención a un grupo determinado de estudiantes (homogeneización de la enseñanza); sino que esté dirigida a impartir una educación para todos, en consideración y respeto del derecho que todos tienen de aprender, de sus diferencias individuales y del goce de contar con igualdad de oportunidades educativas, en favor de su ingreso, permanencia, prosecución y culminación de estudios; de modo que se constituya en un entorno escolar, donde se brinde atención a la diversidad estudiantil y a la individualización de la enseñanza.

Por otra parte, en el documento de Conceptualización y Política de la Educación Especial del Ministerio de Educación (ME, 1997), elaborado como resultado de un trabajo conjunto y de consulta de los especialistas y actores

implicados en la modalidad de educación especial, se establecen y especifican las líneas de acción de los diversos programas de apoyo; tales como, prevención y atención integral temprana, educación para el trabajo e integración social; en los que se plantea como premisas, el respeto hacia la diversidad estudiantil, el acceso a una educación integral y a la heterogeneidad, como hechos naturales para alcanzar la escuela para todos; además, que la educación especial no podría verse como una variante escolar, sino como parte de la educación básica, implicado en la realización de adaptaciones al currículo general.

Pese a los continuos esfuerzos realizados para alcanzar tales propósitos, dichas políticas educativas no concretan la calidad de la educación esperada para atender la diversidad estudiantil, puesto que se les dificultó llegar a todos los sectores sociales; en tanto que los programas educativos impartidos por la educación básica general, no brindan soluciones pertinentes conforme a las necesidades educativas de todos y cada uno de los estudiantes; así como, a los inconvenientes concernientes con el ingreso y permanencia dentro de las instituciones educativas.

A razón de ello, en el año 2012 se planteó una propuesta de transformación de la educación especial; la cual estuvo programada, más no debatida y discutida; por lo que generó detractores al ser considerada politizada, dentro y fuera de los sectores gubernamentales; además, de que no contó con el respaldo presupuestario y legal requerido. De allí, que apareció un nuevo documento emanado por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2012), denominado *Lineamientos para la Reorganización de la Modalidad de Educación Especial a Nivel Nacional: en miras de una Educación sin Barreras*, el cual no fue debidamente oficializado.

En dicha propuesta se hizo planteamientos referidos a vencer la fragmentación existente en la educación (Educación Regular y Educación Especial), a fin de lograr la inclusión escolar de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o discapacidad dentro del subsistema de

educación básica en todos y cada uno de sus niveles y etapas; lo que resultó para ese entonces muy controversial, hasta declinar en tan solo dos años tan intención, dejando en quienes estaban suscritos dentro de la educación especial, una situación totalmente confusa, de desorientación y desasosiego.

Finalmente, el MPPE en el año 2017, procede a la actualización del documento de Conceptualización y Política de Educación Especial para la Atención Educativa Integral de la Población con NEE o con Discapacidad; puesto que desde que el Ministerio de Educación las promulgó en el año 1997; desde entonces, se habían mantenido vigentes y había la necesidad de ajustarlas, en función de la profundización de una visión mucho más humanista y social, donde persistiera el enfoque socio-histórico-cultural; pero a su vez, el ideario bolivariano y robinsoniano que sustenta a la educación venezolana en la actualidad.

A tal efecto, se ha planteado poner en práctica, un modelo educativo capaz de dar respuesta a todos los estudiantes; en el que se adopte una postura paradigmática, enmarcada dentro de lo que corresponde la inclusión educativa y a través de lo cual se defiende, el derecho que tienen todos los niños de recibir educación, independientemente de que posea o no una NEE o discapacidad; así como que las escuelas se enmarquen dentro de una visión inclusiva, donde existan verdaderas transformaciones organizativas y de enseñanzas, para que acojan a todos los niños en igualdad de oportunidades y condiciones, a fin de que tengan éxito en sus procesos de aprendizaje.

Al respecto, Borges y Osorio (2014) afirman que: “La filosofía de la inclusión defiende una educación eficaz para todos, sustentada en que las escuelas y las comunidades educativas deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, cualesquiera sean sus características personales, psicológicas o sociales” (p.10). Desde esta visión, a través de la inclusión educativa, se debiera permitir la participación plena y por igual, de todos los estudiantes, en la convicción de satisfacer las necesidades educativas presentes.

En función de ello, el sistema educativo debería efectuar transformaciones organizativas, que lleven a una manera más certera, a entender la educación y modos de responder a tales necesidades, independientemente de las diferencias existentes en los estudiantes. Con referencia a esta idea, una contribución importante se puntualiza en Echeita (2013), al afirmar que la inclusión se contempla como:

Un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad, incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión, aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias entre el alumnado. (p.10)

Esta perspectiva sobre la inclusión educativa; pone de manifiesto, la transformación que debiera existir en la escuela, a fin de garantizar un aprendizaje más significativo en todos los estudiantes; donde se incluyan, a quienes poseen Necesidades Educativas Especiales (NEE) o alguna discapacidad; y que a través de innovaciones educativas, se permita el rol protagónico y participativo de estos estudiantes con la equiparación de oportunidades; a fin de asumirse, que desde el accionar de las diferencias, se contribuya al logro del éxito académico.

Por lo que en consideración de lo antes expuesto, son muchos los cambios que se vienen persiguiendo, en garantías de alcanzar la inclusión educativa y dejar de lado la exclusión; todo lo cual ha resultado un gran inconveniente, puesto que hoy día en las escuelas del estado venezolano, persisten un sin fin de barreras de tipo arquitectónico, organizativas, curriculares, culturales, políticas, didácticas, actitudinales, técnicas, de valores y de creencias; que se constituyen en una muralla a veces insalvable, para el desempeño de estudiantes con discapacidad dentro de los diferentes ámbitos educativos y que según Echeíta (2014); se deben en gran parte, a

determinadas concepciones y prácticas educativas que impiden y obstaculizan, el derecho que asiste al alumnado con discapacidad a una educación inclusiva.

Dichas barreras, tienen su origen en las formas de creer, pensar y actuar por parte de quienes conforman y hacen vida del hecho educativo, con respecto a los diferentes aspectos que forman parte del sistema y que como lo afirma García (1999): “Las barreras...más difíciles de salvar son las que están en nuestra mente” (p.10); es decir, en las creencias, en la forma de pensar de los actores educativos; sean estos docentes, estudiantes y/o familiares; por cuanto son quienes pueden generar un contexto favorable o no, hacia la inclusión educativa.

Desde hace mucho tiempo, se han identificado a los estudiantes con discapacidad, por medio de estereotipos negativos que los discriminan y excluyen del sistema educativo general; en tanto que se trata de etiquetas que según Pacheco y Buriticá (2016), se asignan para referirse a ellos; más como una muestra de una cultura escolar que no está preparada para incluirlos verdaderamente y que conforme a lo expresado por Páez (2003), son definidos como una: “...dimensión cognitiva de una representación grupal” (p.752), puesto que se corresponde a una idea o creencia, que fija la imagen atribuida a un grupo determinado de personas y que son compartidas o consensuadas; es decir, se aprenden y transmiten en la socialización con las demás personas (familiares, profesores, compañeros de clase, entre otros).

Al respecto, resulta relevante mencionar, que además de los requerimientos exigidos para efectuarse adaptaciones curriculares dentro de los contextos educativos de la educación primaria, ha de minimizarse o acabarse con toda clase de barreras físicas, culturales, sociales y administrativas, que impiden el acceso y normal desenvolvimiento del proceso de inclusión educativa de personas con discapacidad.

Situación que según lo resaltado en la Conferencia Mundial en Educación Inclusiva (2009) de la Universidad de Salamanca, resulta un hecho

lamentable, puesto que se ha instaurado como una característica común en la mayor parte de los países del mundo; e incluso, en los más avanzados. Ahora bien, contribuir en contrarrestar este tipo de limitaciones; es lo que según la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF) de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001), se les denomina facilitadores; por cuanto se trata de:

...todos aquellos factores en el entorno de una persona que, cuando están presentes o ausentes, limitan el funcionamiento y reducen la discapacidad. Entre ellos se incluyen aspectos tales como que el ambiente físico sea accesible, la disponibilidad de tecnología asistencial adecuada, las actitudes positivas de la población respecto a la discapacidad, y también los servicios, sistemas y políticas que intenten aumentar la participación de las personas con una condición de salud en todas las áreas de la vida. (p.208)

Para el Centro Nacional de Defectos Congénitos y Discapacidades del Desarrollo (2017); se constituye como barreras, a todos aquellos ambientes físicos inaccesibles e infraestructuras inadecuadas (obstáculos arquitectónicos), ayudas técnicas u apoyos inapropiados (no acorde a las diversas condiciones de discapacidad), actitudes negativas frente a las personas con discapacidad (rechazo, etiquetamiento, indiferencia, entre otros); así como creencias erróneas sobre este tipo de personas, dificultades para el logro de procesos comunicacionales e interacción social, entre otras tantas; que obstaculizan la participación y dificulta el desempeño de las personas con discapacidad; en tanto que ponen de manifiesto y limitan las oportunidades de aprendizaje de quienes presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Con referencia a ello, Aramayo (2005) señala, que la discapacidad no es un atributo de la persona, sino el resultado de su individualidad con relación a las exigencias que el medio le plantea; lo cual conlleva a que constriña en un complicado conjunto de condiciones; muchas de las cuales son creadas, por el entorno social de cual forman parte estos seres. A tal efecto es de

entender, que de acuerdo al tipo y grado de discapacidad que la persona presenta, depende la forma que estos tienen para valerse por sus propios medios; razón que precisa en muchos de los casos, tengan que verse obligados a buscar otras alternativas para satisfacer sus necesidades esenciales, motivado a las inmensas barreras coexistentes.

Un ejemplo de ello, se corresponde con el hecho de que niños con discapacidad motora, se vean en la necesidad de contar con el apoyo de otros, para lograr movilizarse o trasladarse de un lugar a otro dentro del ámbito escolar; puesto que como indica Colmenares (2018): "...las condiciones ambientales y de infraestructura no están dadas para la población con discapacidad motora" (p.147).

Sobre tal aspecto, se hace pertinente señalar a Booth y Ainscow (2000), quienes enuncian que tales barreras se hallan en cualquiera de los elementos y estructuras del sistema; tanto en las escuelas, como en la comunidad; e incluso, en las políticas locales y nacionales; a través de los cuales, se impide el acceso a los centros educativos o limita la participación dentro de él; es decir, implica reconocer que son muchos los obstáculos que impiden el éxito de la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad en la educación primaria y que por tanto, dificultan el ingreso, permanencia y prosecución de estudios de estos individuos; pues todavía se encuentran inmersos en un sistema educativo pensado y estructurado para personas sin ningún tipo de discapacidad.

Así que contrarrestarlas, contribuye en el favorecimiento de brindar una educación a todos los estudiantes, en pro de facilitarles el aprendizaje y su desarrollo integral, por medio de diferentes apoyos, recursos, medios, modificaciones organizativas, ayudas técnicas y metodológicas, que den respuestas a sus necesidades particulares. De modo, que el reto al que se enfrentan las escuelas, se circunscribe al desarrollo de una pedagogía centrada en el estudiante, capaz de educar con éxito a todos por igual; es

decir, en quienes presentan NEE o una discapacidad, como en aquel que no la posea.

Ello supone, tener un conocimiento exhaustivo, que permita el diseño de una intervención pedagógica organizada y personalizada, de forma integral para cada estudiante; la cual a su vez debe ajustarse, a la complejidad y las diferencias a partir del conocimiento de su entorno social, familiar y de sus necesidades y potencialidades, para llegar a tener una inclusión estudiantil verdaderamente eficaz.

En Venezuela, las políticas y legislaciones educativas están orientadas a reducir las desigualdades y las desventajas sociales, al asumir que la educación debería garantizar a todos los estudiantes la participación en el aprendizaje, sin más limitaciones que las derivadas por su propia condición personal; sin embargo, Blanco (2005) es de la afirmación de que: “La inclusión es un proceso gradual y siempre inconcluso que implica ir superando una serie de obstáculos en el camino. Las principales barreras que es preciso derribar están en las personas, en sus concepciones, actitudes y prácticas” (p.75).

Con base a este pensamiento, las percepciones, significados e interpretaciones que se encuentran en la mente de los sujetos y que dan sentido a las cosas o a ciertas situaciones; pueden llegar a tener amplias repercusiones en los modos de actuar o de accionar de las personas; ya sea, favorable o desfavorablemente. Así, cuando estas acciones resultan perjudiciales, pueden llegar a convertirse; tal y como lo afirma el autor antes citado, en barreras u obstáculos para alcanzar cualquier propósito planteado.

De allí, que para la inclusión educativa de escolares con necesidades especiales o discapacidad, se hace pertinente comprender las creencias que impera en los actores educativos (docentes, estudiantes y/o familiares) y sus implicaciones en el avance de dicho proceso; concretado estas, en culturas, políticas y prácticas individuales o colectivas; que al interactuar con el entorno escolar, pueden generar acciones exclusivas, de marginación o de fracaso en el proceso inclusivo de los discentes con discapacidad.

Sobre este particular, existen diferentes autores que se han dedicado a investigar acerca del tema de las creencias como un constructo educativo, con la finalidad de comprender e interpretar las acciones de los actores educativos ante los diversos aspectos relacionados en el contexto escolar; sin embargo, esta investigación se apoya en los estudios de Dewey (1998), Callejo y Vila (2003), Domínguez (2010), Pajares (1999), Burgoa (2007), Pérez, Barquín y Angulo (1999), entre otros. Por su parte, Dewey (1998), plantea que las creencias:

Abarcan todas las cuestiones acerca de las cuales no disponemos de un conocimiento seguro, pero en las que confiamos lo suficiente como para actuar de acuerdo con ellas, y también cuestiones que ahora aceptamos como indudablemente verdaderas, como conocimiento, pero que pueden ser cuestionadas en el futuro. (p.24)

De modo que con tal expresión, este autor considera, que las creencias constituyen la base del pensamiento e influyen en la forma de actuar de las personas; así como que de las experiencias vividas, pueden cambiar y crear nuevas expectativas e ideas; a través de las cuales, van a cuestionar las ideas preestablecidas o bien, generar otras nuevas en rechazo de las anteriores. Callejo y Vila (2003) son de la afirmación, de que las creencias son:

Un tipo de conocimiento subjetivo referido a un contenido concreto sobre el cual versan; tienen un fuerte componente cognitivo que predomina sobre el afectivo y están ligadas a las situaciones. Aunque tienen un alto grado de estabilidad y pueden evolucionar gracias a la confrontación con experiencias que las pueden desestabilizar: las creencias se van construyendo y transformando a lo largo de toda la vida. (p.181)

Por lo que las creencias tienen un sentido intangible y perdurable en el individuo, de aquello que es considerado como cierto; así como además existe en ellas, un componente emotivo que le otorga significado a lo vivido, a las acciones de los demás y a las propias; a través de lo cual, se producen cambios constantes de ideas y pensamientos; por ende, en su forma de actuar.

Sobre este aspecto, Domínguez (2010) infiere que: “Las creencias es lo que le da sentido a la conducta individual de las personas” (p.7) y en concordancia con tal pensamiento se infiere, que trata de convicciones personales sobre algo, alguien o situación presentada.

Se constituyen en realidades construidas y reforzadas de acuerdo a las experiencias personales, familiares, profesionales y educativas en cada persona; de tal forma que pueden afectar o determinar la forma de actuar de cada individuo; lo que a su vez pudiese generar, diferencias que provocan el éxito o fracaso familiar o escolar. Sin embargo, Pajares (1999) es de la presunción de que las creencias están conformada por tres componentes: el cognitivo (conocimiento), el afectivo (emoción) y el conductual (acción).

Además señala, que son un tipo de conocimiento basado en las evaluaciones y juicios ligados al componente afectivo, mientras que el conocimiento se basa en hechos objetivos; de igual forma considera, que la manera de inferir sobre: “...las creencias es a través de la palabra de las personas sobre lo que dicen que pretenden y hacen (p.62); es decir, las creencias son conocimientos subjetivos, poco elaborados y generados a nivel particular por cada individuo, para explicar y justificar sus decisiones y actuaciones.

Por su parte Burgoa (2007), afirma que: “Todo cuanto pensamos, sean opiniones, sean demostraciones científicas, sean prejuicios o simples conjeturas son creencias” (p.20); por lo que si todo lo que se piensa son creencias; se puede llegar a deducir, que con el transcurso del tiempo, ese pensamiento se va organizando en estructuras coherentes, que permiten al individuo adquirir una explicación más acabada del medio donde se desenvuelve. Razón que despierta el interés a través de la presente investigación, de indagar sobre las creencias concebidas sobre la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o discapacidad, vista desde la mirada de los actores educativos de la escuela de primaria; en tanto que pudiesen llegar a ser diferentes, por cuanto son

concebidas desde cada una de las experiencias personales, sociales y profesionales.

Ante lo expuesto, Quijano (2008) en su investigación plantea, que el éxito de la inclusión escolar radica en el trabajo en equipo y de calidad de todos los actores educativos que hacen vida en el contexto escolar y que a su vez, promueven acciones en beneficio de los estudiantes, las cuales tienden a estar cargadas de creencias; que de acuerdo a las experiencias de cada uno, se puede llegar a tener la convicción de entender y aceptar, que la inclusión escolar genera ambientes más justos y equitativos.

Por otra parte, estudios realizados por un grupo de profesionales pertenecientes a la Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS, 2009), llegaron a la conclusión de que: “Es importante que los profesionales que intervienen en el día a día tengan expectativas con el alumnado que presenta discapacidad, que crean y confíen en sus posibilidades de aprendizaje, desarrollo y convivencia” (p.58); es decir, las creencias que posean los docentes sobre las NEE o discapacidad, son determinantes en su praxis pedagógica; por ende, en el desarrollo de acciones que contribuyan a facilitar el aprendizaje y a aceptar las diferencias individuales de sus educandos.

Ante lo planteado, Pérez, Barquín y Angulo (1999) expresan, que: “Formar al profesor crítico supone antes que nada enfrentarle a sus creencias” (p.682); por lo que en concordancia con lo que los autores afirman, confrontar las creencias de los docentes antes de su capacitación es crucial, por considerarla que son verdades personales y que a través de sus experiencias, son asimiladas en su proceso de formación; las cuales debieran ser revisadas con suma dedicación, por ser las que van a determinar la forma de actuar de los docentes ante la inclusión educativa de estudiantes con necesidades especiales o discapacidad. En esta misma línea, Prieto (2007) plantea que:

Las creencias de los profesores influyen en la educación, sus percepciones y sus prejuicios que, a su vez, determinan su

conducta en el aula; de ahí que resulte imprescindible conocer la estructura del sistema de creencias de los profesionales de la educación para mejorar la calidad de su formación como sus prácticas de enseñanzas. (p.35)

Es pues así, como se pone de manifiesto la importancia del estudio, al pretender conocer acerca de las creencias de los docentes de primaria y demás actores educativos, en cuanto a la inclusión; por considerarla según todos los autores antes citados, fundamentales en la práctica educativa; en tanto que dan sentido a las formas de actuar y comportarse en cada uno de estos.

Las creencias de los docentes en torno a estudiantes con NEE o discapacidad y su inclusión escolar, ha traído amplias discusiones en el campo educativo; entre las que se puede mencionar, aquellas referidas por Echeíta y Verdugo (2004); quienes consideran que unos de los mayores obstáculos que impide la efectiva inclusión educativa de estos estudiantes en la educación primaria, es que los docentes dan por entendido a las dificultades como si fuesen un déficit, puesto que persisten en un debate nominalista, donde existe persistencia de las etiquetas y peyorativos; así como a una permanente delegación de la responsabilidad, en quienes se conforman como especialistas; preferiblemente sin son de la modalidad de educación especial; en tanto que están negados a realizar adaptaciones del currículo; lo cual limita, toda posibilidad y oportunidad de aprendizaje en este tipo de discentes.

Por su parte, la investigadora del presente estudio, conforme a su experiencia docente en aula integrada, se encontró con situaciones que le llevó a conjeturar, que en la realidad aun imperan prácticas educativas discriminatorias hacia los estudiantes con NEE o discapacidad y que entre las creencias más comunes y resaltantes de los docentes, se tienen aquellas basadas en criterios de que son seres que no pueden valerse por sí mismos, ni ajustarse a las exigencias de los diferentes grados o niveles del sistema educativo; razón que precisa un pensar común, de que no debieran permanecer en instituciones de educación básica, sino donde se les brinden

apoyos profesionales especializados, para poder desarrollarse como persona y alcanzar adecuadamente sus aprendizajes. A tal efecto se considera, que la educación especial es la opción más recomendable, para ser atendidos.

Además, son considerados como generadores de problemas dentro de la dinámica del aula, entorpecedores de la enseñanza y distractores para aquellos estudiantes sin discapacidad, al pretender compartir los mismos espacios áulicos; así como que pueden afectar e influir negativamente en sus compañeros de clase; por cuanto pudiesen transmitir malas costumbres y perjudicar su salud integral; debido a que hay quienes no asumen, que se trata de una condición de vida y no de una enfermedad. De igual modo, que restan tiempo al docente y grupo en general, debido a que requieren de planes especiales; por otra parte, que carecen de infraestructuras adecuadas, falta de materiales y recursos didácticos especializados; así como poco dominio de adaptaciones curriculares, entre otros aspectos.

López (2008) al respecto infiere, que en la educación inclusiva se hace necesario contar con un profesorado implicado en el trabajo en equipo, con apoyo entre compañeros y otros profesionales; principalmente, como además se enuncia en el documento del MPPE (2007), debe establecerse una responsabilidad compartida entre el docente y la familia; de modo que subyugue la participación y apoyo en el proceso educativo y efectiva inclusión dentro del sistema educativo; de modo, que solo de este modo, se permita combatir el aislamiento del profesorado y trabajo independiente.

En tanto que la inclusión educativa, necesita de la cooperación entre profesionales y no una concepción individualista de la enseñanza; situación que ha sido evidenciada también muy de cerca por parte de la investigadora durante el ejercicio de sus 19 años al servicio de la modalidad de educación especial y los 4 años en el desarrollo de prácticas educativas como docente especialista de aula integrada en una escuela de primaria; donde evidenció una escasa articulación entre los docentes de aula con los especialistas de aula integrada, a fin de establecer acciones conjuntas y cotidianas en favor del

desempeño académico de todos y cada uno de los estudiantes. En tal sentido, pareciera que van por caminos distintos, a lo que debería proponerse en los proyectos de aula y cómo debiera concebirse la enseñanza inclusiva.

De allí, que debieran exigirse profesionales comprometidos en actitudes y en la acción para el cambio, que su método de trabajo se base en la reflexión compartida y la toma de decisiones para mejorar el aprendizaje de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad. Sin embargo, otros de los actores educativos destacados en esta investigación, son los estudiantes; quienes por su parte, son los protagonistas de la dinámica escolar, puesto que a ellos son a quienes les concierne el aprendizaje y formarse bajo los principios de diversidad e igualdad.

Cuando los estudiantes comparten en igualdad de oportunidades, dejan el individualismo para convertirse en seres más humanistas; de esa forma, pueden apreciar las potencialidades del otro y comenzar a trabajar en equipo, con respeto hacia la diversidad y al avance de una convivencia sana, solidaria y justa, que reclama la sociedad actual y futura; en tanto que la educación inclusiva, no solo promueve beneficios a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad, sino que involucra a todos los estudiantes sin distinción, ya que eleva la calidad de sensibilización humana y se aprende a aceptar las diferencias, a compartir espacios comunes, a valorar y respetar la diversidad.

La Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS, 2009), asume que es importante considerar a los estudiantes con o sin discapacidad, como un grupo natural de apoyo, puesto que son ellos en sí mismos, los usuarios del sistema educativo; y por tanto, es en ellos en los que se tienen que ver los resultados personales; de modo significativo y valorados en la implicación del crecimiento como personas, como ciudadanos, con mejoras en su calidad de vida y en felicidad.

Por otro lado, el estudiante tiene que tener el derecho a participar en la organización, gestión y evaluación de su aprendizaje; por lo que es preciso escuchar profundamente sus creencias, expectativas e ilusiones, para conocer qué vida desean y hacerles competentes para acercarse a ella y así, llegar a ser ciudadanos plenos, sentirse incluidos en la sociedad, ser críticos y agentes de transformación de la misma; por lo que en consideración a lo expuesto, se discierne que resulta importante conocer las creencias que poseen los estudiantes con y sin discapacidad sobre la inclusión educativa, lo que han aprendido de la experiencia de convivir junto al otro, sea este diferente o igual a sí mismo.

De allí que puedan establecerse, algunos componentes afectivos y relacionales, que posiblemente se conciban como barreras inclusivas: expresiones de burlas, maltratos, bullying, sobreprotección, empleo de peyorativos o descalificativos; por ser considerados personas diferentes, en la creencia de que no pueden aprender, valerse, ni defenderse por sí mismas. Desde esta óptica, Blanco (2005) expone que las interacciones entre los estudiantes también influyen notablemente en el aprendizaje; por ende, en la inclusión educativa, por lo que hay que debiera instaurarse un clima de respeto y valoración entre sí, en el establecimiento de diferentes canales de comunicación y de relación, que propicie la cohesión del grupo y la regulación de la vida en la escuela.

En tanto que la existencia de un buen clima en la escuela, no solo favorece el desarrollo de los estudiantes con y sin NEE o con discapacidad; sino también, a toda la institución; por ello, se hace pertinente revisar, cuáles son las creencias que prevalecen en los estudiantes ante el fenómeno de la inclusión educativa, con la intención de analizar y comprender, el tipo y calidad de relaciones que existen entre los distintos actores educativos.

Finalmente, la familia como principal agente socializador del individuo; lo que le confiere gran importancia en la inclusión educativa, es definida según Torres (2003), como: “Un conjunto de personas que establecen un proceso

dinámico abierto, que permite el continuo flujo de la vida familiar” (p.15); es decir, la familia se conforma en un proceso enérgico, en el que se dan relaciones, se comparten vivencias e interacciones personales; en tanto que no puede ser vista, como una organización aislada, ya que constantemente se ve influenciada por el Estado, las creencias, las prácticas religiosas y las transformaciones sociales y económicas, que conforman la sociedad donde se desenvuelve.

Al respecto, Fontana, Alvarado, Angulo, Marín y Quirós (2009) llevan al entendimiento, de que apoyo familiar hace referencia a todas aquellas acciones que realizan uno o varios miembros dentro de dicho contexto; a modo de favorecer, los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes; especialmente, en quienes presentan necesidades educativas o alguna discapacidad; por considerarse que existe un interés especial de estos padres, por el avance de sus hijos, así lo expresa Heward (1997) al señalar que: “La familia conoce mejor que nadie las características del niño...son las que tienen mayor interés en que sus hijos aprendan...pueden influir positivamente en la calidad de los servicios educativos que se ofrecen en la comunidad” (p.508).

En este sentido, organismos internacionales como la UNESCO (2004a), consideran que el nivel de participación de los padres o encargados de estudiantes con NEE en el proceso educativo de sus hijos, se conforma en una importante variable para el avance de la calidad educativa. La importancia de tal intervención se atribuye, al hecho de establecerse un constante contacto con el estudiante y su entorno escolar; por tanto, se cumplen con las premisas asociadas a prácticas educativas de calidad; que sin lugar a duda, repercuten en el rendimiento estudiantil.

Por su parte, desde la legislación nacional en Venezuela, también se reconoce la corresponsabilidad de la familia en la educación, tratado en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009); donde se subraya, que las familias tienen el deber, derecho y responsabilidad de brindar orientación y formación en principios, valores, creencias y actitudes a sus hijos; así como recibir

asesoramiento e información individualizada, que ayude en la educación de sus hijos. Por tanto y desde estas premisas, analizar y comprender las creencias que poseen las familias en cuanto a la inclusión de estudiantes con NEE o discapacidad en educación primaria, se constituye en una cuestión esencial para entender dicho proceso.

Sin embargo, a pesar de la amplia legislación existente en el país, en pro de la inclusión educativa, es de concebirse dentro de los grupos familiares, diversos factores que limitan el que se lleve a cabo un efectivo proceso; en tanto que aún en las familias se perciben creencias discriminatorias con respecto a las necesidades especiales o discapacidad; en un primer momento, acaecido al hecho de no aceptar la condición especial en uno de sus miembros y posteriormente, a los sentimientos de sobreprotección que suelen persistir, en la idea de que sus hijos no pueden realizar las cosas por sí mismos.

En los entornos educativos, es común encontrarse con la realidad de que la familia tiene poca participación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y en todo tipo de actividades programadas por la escuela; lo que aunado a lo expresado por Torres (2003), quien manifiesta que: “Hay familias que poseen actitud de indiferencia y distante hacia la preparación del hijo, para su inserción en la vida escolar y adulta” (p.93); pone de manifiesto, la existencia de familias poco vinculantes e interesadas en la participación del proceso de aprendizaje de este tipo de estudiantes en particular; sin tomarse en cuenta, que esto dificulta el desarrollo de la vida plena en el ámbito escolar y social de estos individuos.

O por el contrario, adopten actitudes desfavorecedoras; en tanto que como indica el mismo autor: “Unas de las mayores preocupaciones que se plantea la familia, tiene que ver con el futuro del hijo con necesidades educativas especiales, la incertidumbre por sus posibilidades y sus angustias por el temor a la falta de espacios y oportunidades” (p.91); de modo que, se desarrollan una serie de sentimientos; tales como: miedos, incertidumbres y pesimismo, que la familia siente ante el futuro de sus hijos; caracterizados en

primer lugar, por la poca convicción de habilidades, destrezas, capacidades y aprendizajes que pueden alcanzar sus representados y en segundo lugar, por la desconfianza frente la posibilidad de maltrato o rechazo por parte de la nueva comunidad escolar; y finalmente, el sentimiento de lástima traducida en la sobreprotección.

Con relación a todo lo antes expresado y en función a que este tipo de población estudiantil se ha visto de alguna manera segregada y no tomada en cuenta; se hace pertinente mencionar, que en la Declaración de Lisboa (2007), los estudiantes con NEE y con discapacidad, que asistieron en representación de varios países del mundo, mostraron su inconformidad y rebeldía, al manifestar que tienen derecho a ser respetados y no discriminados, de no recibir compasión, de gozar de las mismas oportunidades que el resto de las personas, pero con los apoyos que requieran cada una de sus necesidades; en tanto que ninguna necesidad debería ser ignorada.

Por lo que aunque sean considerados seres con características particulares, con dificultades para aprovechar plenamente las oportunidades escolares; al ser incluidos en contexto educativo comunes, no deberían ser objeto de burlas, maltrato, etiquetados, ni identificados con peyorativos, sometidos a una constante frustración o exclusión; en tanto que resulta usual encontrarse, con que los estudiantes regulares, los consideren diferentes, con pocas capacidades, que requieren de atención especializada en instituciones exclusivas, hasta llegar a evitar estar cerca de ellos e incorporarlos en grupos de trabajo o actividades colectivas, porque representan una carga adicional o resultan ser entorpecedores. Tan solo una minoría; muestran compasión o asumen conductas sobreprotectoras. Así lo expresan, los estudiantes con discapacidad que asistieron a la Declaración de Lisboa (2007):

Persiste la falta de conocimiento sobre la discapacidad. En ocasiones los profesores, el resto del alumnado y algunos padres tienen actitudes negativas hacia nosotros. Las personas sin discapacidad deberían saber que pueden preguntar si quien tiene una discapacidad necesita o no ayuda. Vemos muchos beneficios

en la inclusión: adquirimos más habilidades sociales, vivimos mayores experiencias, aprendemos a manejarnos en la vida real y podemos interactuar con todos los amigos con o sin discapacidad. (p.2)

Situación que a pesar de contarse con una amplia legislación nacional e internacional; a través de lo cual se facilita el conocimiento y modos de proceder ante la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad, aún persisten los descalificativos por parte de la familia, los docentes y estudiantes en general, hacia este tipo de individuos en particular. En definitiva, la escuela, la familia y la comunidad, deben ser contextos favorables para el acceso, progreso y participación de los estudiantes con estas condiciones; de modo, que en la medida en que encuentren un entorno que facilite su expresión, se eliminen las barreras y se respeten sus ritmos de aprendizaje, la exclusión comenzaría a desaparecer; todo lo cual se asocia, a las creencias que poseen los actores educativos, quienes son los promotores en el favorecimiento o no de la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Sobre la base de lo antes expuesto, el presente trabajo busca dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿cuáles son las creencias que poseen los actores educativos (docentes, estudiantes, familias) en cuanto a la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o discapacidad en el contextos de la E.B. “Santa Bárbara”, Estado Zulia?, ¿cuál será el valor consciente y reflexivo que los actores educativos de la E.B. “Santa Bárbara” indistintamente le asignan a sus vivencias en torno a la inclusión educativa de estudiantes con necesidades especiales o discapacidad?, ¿qué explicación teórica fundamenta el significado que desde las creencias tiene para los actores educativos de la E.B. “Santa Bárbara”, Estado Zulia, la inclusión educativa de escolares con NEE o discapacidad?.

## **Objetivo de la Investigación**

### **Objetivo General**

Generar un constructo teórico acerca de la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o discapacidad desde las creencias de los actores educativos (docentes, estudiantes, familias) del contexto de la E.B. “Santa Bárbara”, Estado Zulia.

### **Objetivos Específicos**

Interpretar las creencias instauradas en los actores educativos del nivel de educación primaria con referencia a la inclusión educativa de estudiantes con necesidades especiales o discapacidad.

Determinar el valor consciente y reflexivo que los actores educativos le (docentes, estudiantes y familiares) indistintamente le confieren a sus vivencias en torno a la inclusión educativa de estudiantes con necesidades especiales o discapacidad.

Explicar teóricamente el significado que desde las creencias poseen los actores educativos acerca de la inclusión de escolares con NEE o discapacidad.

## **Justificación de la Investigación**

Como se ha descrito antes, la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o discapacidad, ha sido considerada un elemento fundamental en los sistemas educativos a nivel mundial y nacional. Así se dejó saber en la Conferencia Mundial sobre las

Necesidades Educativas Especiales en Salamanca (UNESCO, 1994), donde más de 300 participantes, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, se reunieron en Salamanca (España), desde el 7 al 10 de junio del año 1994, con el fin de promover el objetivo de la Educación para Todos y donde se examinaron los cambios fundamentales de la política que son necesarios para promover un enfoque de educación inclusiva, concretamente hacia la capacitación de escuelas que se destinen a atender a todos los niños; principalmente, en favor de quienes tienen NEE o alguna discapacidad.

Esto justifica ampliamente la investigación, ya que la mayoría de las sociedades están conscientes de que existen individuos cuya dinámica no se ajusta a la establecida por los sistemas educativos; a tal razón, se ven comprometidas con el desarrollo de acciones y políticas orientadas hacia el ofrecimiento de oportunidades y condiciones necesarias, para que todos aquellos estudiantes que presentan una condición especial o se sienten vulnerados y excluidos de la educación en general; como ocurre con aquellos que presentan NEE o algún tipo de discapacidad y que a consecuencia de ello, se les dificulta formar parte de la dinámica social a la cual pertenecen.

Conocer por tanto, las creencias que poseen los actores educativos (docentes, estudiantes, familias) en cuanto a la inclusión escolar de este tipo de estudiantes y aproximarse al marco de referencia interno que da sustento al comportamiento de estos, constituye un aspecto de relevancia educativa y social, que permite entender y explicar su fundamento, con miras a orientar la atención a las alternativas que pueden ser creadas con el fin de satisfacer las necesidades educativas y a interactuar de forma efectiva en la escala familiar, escolar y social, basado en el reconocimiento de que todos los seres humanos tienen derecho a ser respetados y a compartir los mismos valores, derechos sociales e individuales que rigen la sociedad.

En tal sentido, los resultados obtenidos de la investigación, se constituyen como aportes importantes en primera instancia para el desarrollo

y avance no solo para quienes conforman la modalidad de educación especial sino para todo aquel que de una u otra forma, requiere el comprender sobre lo acontecido al tema de la inclusión educativa de estudiantes con NEE o con discapacidad, dado que los conocimientos que se producen desde esta indagatoria, están referidos a esta población estudiantil.

Así como además aporta una contribución importante, en el ámbito de la educación primaria, ya que al ser reconocida la inclusión como corresponsabilidad de todos quienes se constituyen en actores educativos involucrados en el proceso escolar; se fundamenta como un aspecto esencial, para lograr la articulación y el fortalecimiento de las diferentes acciones que han de ser contempladas en dicho proceso, con el fin de lograr con éxito la inclusión escolar de estos discentes.

De allí que se le connote a este estudio, gran relevancia al hecho de interpretar las creencias instauradas en los actores educativos del nivel de educación primaria, con referencia a este tema específico como es la inclusión educativa de estudiantes con NEE o discapacidad; para lo cual se tomó como escenario de estudio, a la Escuela Básica “Santa Bárbara”, ubicada en el estado Zulia del occidente de Venezuela; a fin de determinar con ello, el valor consciente y reflexivo que dichos actores educativos, le confieren indistintamente a sus vivencias coexistidas en la inclusión educativa de este tipo de estudiantes.

Así finalmente, realizar una explicación teórica acerca del significado que desde las creencias poseen los actores educativos de la E.B. “Santa Bárbara” del estado Zulia, acerca de la inclusión de escolares con NEE o discapacidad; todo lo cual se constituye, en un factor motivacional para el análisis; que desde sus diversas perspectivas, tienen los actores educativos al pensar, opinar o creer sobre este tema en particular; lo que determina en gran parte, no solo su propio comportamiento y las prácticas que llevan a cabo en la escuela y la familia, sino en la incidencia que de manera específica, se vislumbra en las actitudes y reacciones de los estudiantes sin discapacidad,

que son con quienes comparten en el contexto escolar y con los que interactúan en la comunidad donde viven.

A tal razón, se adjudica a los actores educativos, un gran compromiso con la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad, debido a que esta responsabilidad debe ser asumida por todos desde sus propias convicciones, creencias, valores, expectativas e intereses personales; por lo que se considera, que la fenomenología brinda una gran posibilidad de lograr una aproximación teórica al marco referencial interno de los sujetos; en este caso, de los actores educativos antes mencionados, al permitir mostrar los aspectos esenciales que configuran su mundo interior, frente al tema de la inclusión escolar de estos discentes.

Los aspectos antes descritos, prestan relevancia social ante la problemática objeto de estudio, a la utilidad social de la investigación y a la factibilidad de ser realizada; lo que sirve de justificación para llevar a cabo, las acciones relacionadas con el desarrollo del estudio en cada una de las fases que lo constituyen; de igual forma, estos elementos sirven para introducir el planteamiento concreto de lo que se buscó lograr con el estudio que aquí se presenta.

Al reflexionar sobre los aportes teóricos que esta investigación puede legar, sobre la base de la revisión documental y la aproximación a un nuevo significado sobre el tema de la inclusión educativa de estudiantes con NEE o discapacidad en contextos de la educación primaria; se tiene que generar un constructo teórico acerca de este tema en particular, es contribuir ampliamente con el conocimiento desde una perspectiva más crítica y fundamentada en lo epistemológico, ontológico y metodológico sobre el objeto de estudio; y que a través de la aproximación perpetrada en el conjunto de creencias instauradas en los actores educativos (docentes, estudiantes, familias); resulta más fácil lograr aclarar, ilustrar y sacar a la luz, toda una reducción gnoseológica sobre

el tema; lo cual favorece, a quienes imparten atención educativa en el mencionado nivel del sistema educativo venezolano.

Desde la práctica social que los actores educativos experimentan de manera directa; especialmente, en quienes fungieron como informantes clave de la investigación y que se conforman como miembros del personal de la E.B. "Santa Bárbara" del estado Zulia; resulta posible, que este nuevo significado obtenido sobre la inclusión de educandos con NEE o con discapacidad dentro de los contextos de la educación primaria; al ser valorado como fenómeno, pueda llegar a ser redimensionado, dadas las características particulares que cada uno de los discursos de los actores educativos les confiere a este tema en particular.

De allí, que la contribución hecha desde lo teórico tenga gran relevancia en la práctica social; no solo para quienes pertenecen a la institución que sirvió de escenario de estudio, sino para todas aquellas que en similares condiciones, pudiesen llegar a beneficiarse con esta elucidación; en tanto, que se constituirá en una nueva perspectiva de pensar, sobre como orientar el currículo y la práctica pedagógica en contextos que presenten condiciones equivalentes y que posibiliten la concreción de una educación para todos, donde se respete la diversidad humana y la atención de la individualidad.

En cuanto a lo epistemológico, se asume la perspectiva de la postura fenomenológica; específicamente desde la mirada de Schütz, a fin de entender qué ocurre en el interior de los pensamientos o creencias de los actores educativos (docentes, estudiantes y familiares) y su implicación derivada de lo experimentado, vivido y percibido por estos en su vida cotidiana dentro de la escuela primaria; con ello, descifrar los significados que estos le asignan en sus múltiples interrelaciones a las ideas, conceptos o hecho social en particular sobre la naturaleza social expuesta; correlacionada en este caso, con la inclusión educativa de estudiantes con necesidades especiales o discapacidad y para lo cual; se acudió en lo metodológico, como posibilidad de derivar una aproximación a un constructo teórico, a la teoría fundamentada.

De modo que el procedimiento llevado a cabo en esta investigación; tales como, la organización de la información, presentación y análisis de los hallazgos, se constituyó en una representación de acciones confluidas; a través de las cuales se permitió, adentrarse de modo informado y sistemático en el acercamiento de una investigación fenomenológica sobre el objeto de conocimiento.

Todo lo cual posibilita, conocer más de cerca lo acontecido sobre la inclusión educativa de estudiantes con NEE o discapacidad en la educación primaria; así como las manifestaciones implicadas en ello, a fin de mejorar las condiciones de calidad educativa; sea en términos de atención a la diversidad o cualquier otro requerimiento; por tanto, es una meta que favorece no solo a docentes y estudiantes, sino también a toda la comunidad educativa en general; en el que se incluyen a los padres de familia; pues se debe aspira, a una educación donde se practique el respeto hacia la diversidad; donde se conciba que todos ser humano es diferente, pero con metas comunes que les permite vivir en comunidad, con oportunidades de igualdad social, que potencie el desarrollo de las necesidades sociales y educativas.

Un sistema educativo que favorece el acceso, la permanencia y la culminación de estudios en todos los escolares sin distingo alguno; aporta a la sociedad, seres humanos con capacidad de favorecer la inclusión estudiantil con dignidad, caracterizados por ser tolerantes, respetuosos de las diferencias humanas y con un alto poder de decisión asertivo para contribuir con el desarrollo de un país. El constructo teórico sobre la inclusión educativa de estudiantes con necesidades especiales o discapacidad, resulta relevante y podría servir como referente para replicar estas experiencias en cualquiera de los subsistemas educativos venezolanos.

## **CÁPITULO II**

### **FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

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

Este capítulo, refiere los aspectos relacionados con el cuerpo teórico epistemológico que se asume respecto al tema elegido como objeto de estudio, en tanto que contiene las investigaciones previas relacionadas con la temática, las bases teóricas referidas a los conceptos, antecedentes históricos, bases legales nacionales e internacionales y la teoría que fundamenta la presente investigación. Para ello, se hizo necesario indagar acerca de trabajos, investigaciones o algunos estudios antepuestos, con la finalidad de dar sustento, servir de guía y referencia teórica al trabajo perpetrado; para así, adquirir una idea más amplia, aproximarse y comprender más de cerca al objeto de estudio; por lo que en primer lugar, se encuentra a:

Oliveira y Heredero (2014), quienes realizaron una investigación doctoral, a la cual denominaron: *La Inclusión Educativa de las Personas con Deficiencia en el Contexto de las Escuelas Públicas del Estado de Maranhão: Políticas y Prácticas*, en la Universidad de Alcalá de España y cuyo objetivo fue caracterizar tal situación, para rescatar y analizar aspectos del discurso legislativo y pedagógico de los servicios y atención educativa y de sus dimensiones relacionadas con la cultura, la política, la práctica y la formación docente, con énfasis en la percepción de los profesores, coordinadores y directores.

En esta trayectoria, se optó por realizar los estudios a la luz de una investigación de abordaje metodológica, cualitativa con análisis e interpretación dialéctica de los datos recogidos a través de diferentes

procedimientos secuenciales, que condujeron a las constataciones de que la política de acceso de la persona con discapacidad a la escuela, tuvo relación directa con el discurso legislativo del gobierno federal y que fundamentaron la implementación de las prácticas institucionales en el período actualmente analizado.

Al recurrir a las fuentes documentales, entrevistas y cuestionarios, se constató que a pesar de existir propuestas educativas emitidas por el gobierno estatal y municipal maranhense, la política de democratización del primer acceso a la educación de las personas con deficiencias o con discapacidad, se mantuvo unida al proceso de selección emprendido por las escuelas públicas, sustentadas tanto por las estructuras heredadas como por las actitudes de prejuicio en el cotidiano escolar y en el seno de la sociedad como forma de cercenar el derecho de éstas, a frecuentar y aprender en la escuela.

El estudio mostró también, que el Estado tiene desarrollado programas, proyectos y propuestas para llevar a cabo, la ampliación de matrículas en las escuelas públicas y la superación de la visión reduccionista de la segregación; pero en la práctica no ofrece condiciones para concretización de estos documentos, pues los aspectos evidenciados en los resultados destacan, ausencia de un plan de mejoría a la no socialización de la propuesta curricular hacia los profesores, no reestructuración de los proyectos políticos pedagógicos de las escuelas; así como, un modelo de formación docente que no se constituye en reflexión y comprensión de la dinámica escolar.

Las mayorías de sus políticas educativas, están restringidas a la capital de Estado y por esta razón, no proporciona a los alumnos y profesores de los demás municipios, condiciones para el desarrollo profesional y académico. De ese modo, los sujetos investigados enfatizan acerca de la necesidad de la implantación de políticas públicas, que garanticen el derecho a la educación por parte del gobierno estatal, a partir de la organización pedagógica de los servicios y de las escuelas, con cambios en sus paradigmas, con la oferta del apoyo especializado y la socialización de la propuesta curricular, bien como la

garantía de espacio de formación y actuación de los profesionales de educación, como posibilidad real de inclusión en las escuelas regulares y de la ciudadanía activa, tan discutida por todos.

Lo concerniente a la tesis doctoral antes descrita con la investigación en cuestión, se corresponde con la congruencia que existe entre el discurso a nivel nacional e internacional, con respecto a la realidad institucional; así como, al discurso asumido en cuanto a la calidad educativa, a fin de consolidar la normativa de promover escuelas inclusivas en igualdad de condiciones y oportunidades para todos, con la finalidad de dar respuestas a las conquistas sociales de los nuevos paradigmas y a su vez, a la relación existente con las prácticas educativas cotidianas.

De igual modo, García (2013) realizó una investigación doctoral en la Universidad Autónoma de Madrid, España, titulada: *Proponiendo un Concepto Nuclear Latente en Educación: las Necesidades Educativas Personales (NEP)*, la cual tuvo como principales objetivos los siguientes: (1) proponer a una parte de la comunidad científico-profesional, el concepto de Necesidades Educativas Personales y averiguar si esta, lo considera factible y deseable; (2) identificar las posibles barreras y dificultades existentes de cara a la plena puesta en práctica del concepto NEP y (3) diseñar a partir de los datos obtenidos, una propuesta de buenas prácticas, que incluyera algunas de las estrategias y medidas que consideran pueden facilitar la atención a las NEP de cada estudiante, en las aulas de España.

La población de estudio se conformó por dos subgrupos (expertos o catedráticos y docentes de centros universitarios españoles, especialistas en el ámbito de la atención a la diversidad y la inclusión educativa; así como, profesionales o gestores, directivos, orientadores y profesores trabajadores en centros educativos públicos, concertados y/o privados correspondientes a enseñanzas no universitarias del ámbito educativo español), con el fin de obtener una visión más amplia acerca de si los agentes implicados avalan el concepto que se les propuso acerca de las Necesidades Educativas

Personales (NEP). Inicialmente se contó con una muestra constituida por un total de 237 encuestados (88 expertos y 149 profesionales); de los cuales, finalmente respondieron a todos los ítems del cuestionario, un total de 160 participantes; por tanto, el tamaño final de la muestra se compuso por 97 profesionales y 63 expertos.

La misma, fue seleccionada por muestreo no probabilístico para los expertos, en consideración de criterios como: trayectoria del docente, su vínculo al Departamento de Organización y Didáctica Escolar (DOE) o similares, sus publicaciones relativas al ámbito de atención a la diversidad y su docencia en asignaturas relacionadas con dicho área; y probabilístico por conglomerados para los profesionales. A todos ellos, se le aplicó una encuesta online con preguntas abiertas, realizadas a través de internet a los participantes de la investigación, concretamente a través del servicio Survey Monkey.

Desde esta perspectiva, se trató de elaborar un marco teórico que fuese capaz de centrar a quien se encuentre en el momento de la inclusión educativa y sin perder de vista que viene de la educación especial, para pasar a recoger los distintos elementos en los que debe basarse una Escuela para Todos. Asimismo, se presta especial atención a la importancia que la formación del profesorado adquiere en esta labor, examinando las actitudes que muestra en dicho sentido y reivindicando una reforma de los planes de estudio y formación correspondientes.

También se ha procurado explorar, el tipo de formación que recibe el profesorado en otros países y las prácticas que se llevan a cabo en favorecimiento de la atención a las NEP de cada estudiante. Por otra parte, se quiso indagar, acerca de las concepciones que profesionales y expertos poseen ante la diversidad, en el afán de examinar si conocen lo que la actual Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009) refiere como atención a la diversidad y alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Igualmente, se ha procurado averiguar, si este colectivo avala algunas de las propuestas realizadas en el marco de esta tesis. Por último y en función de los datos obtenidos en el estudio, se diseñó un manual de buenas prácticas, para brindar atención a las NEP de cada estudiante, como intento de sintetizar algunas de las medidas y actuaciones que pueden favorecer a estas personas; así como, al desarrollo de una verdadera Escuela para Todos.

La pertinencia de esta investigación, es que resalta aspectos interesantes, en torno a las concepciones y actitudes que los profesionales y expertos poseen ante la diversidad; ello permite reflexionar, que no solo es importante conocer acerca de los docentes y especialistas, sino que hay que estudiar las creencias que tienen otros actores educativos en cuanto al tema de inclusión; propósito que insta el presente estudio. Por otra parte, se destacan las barreras que obstaculizan la inclusión; lo que aunado a lo planteado en el mencionado manual, permite visualizar con mayor factibilidad, el impulso que puede instaurarse en una verdadera y exitosa escuela inclusiva.

Por su parte, Baptista (2015), en su tesis para optar por el grado de doctora en la Universidad de Carabobo de Valencia, Venezuela, a la cual tituló: *Perspectiva Pedagógica del Retardo Mental Leve desde la Diversidad en la Educación Primaria Venezolana a Partir de una Mirada de la Complejidad*. Esta investigación refiere, que incorporar a los niños con retardo mental leve, forma parte de la propuesta de inclusión educativa liderada por la Organización de Naciones Unidas (ONU, 1975) en la Declaración de los Derechos de los Impedidos y en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990); los cuales sirvieron de base al estado venezolano, para promulgar la Resolución 2005 en el año 1996, en garantías de favorecer el ingreso, prosecución escolar y culminación de estudios de los educandos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). En tal sentido, se pretendió interpretar la perspectiva pedagógica del retardo mental leve, desde la diversidad de la educación primaria venezolana, a partir de una mirada de la complejidad.

Los referentes teóricos de este estudio, surgieron de documentos que aportaron la definición y características del retardo mental, que condujo la incorporación de fundamentos dirigidos a mostrar la complejidad de la diversidad en la educación primaria desde la mirada de Morin (1990), a fin de ayudar a explicar la trilogía existente ente los términos desorden–interacciones–orden, requeridos en la organización de la inclusión educativa a la luz de las contribuciones teóricas de Piaget (1997), Vygotsky (1989), Habermas (1999) y la construcción de la visión ontológica epistémica y metodológica enfocada en la investigación cualitativa y apoyada en el método hermenéutico, como teoría interpretativa que posibilite la explicación del fenómeno social en estudio, sin tomar en cuenta la comparación.

Para ello, se contó con cinco informantes clave, seleccionados a nivel nacional en escuelas de educación primaria y a quienes se les aplicaron entrevistas semiestructuradas, que develaron la necesidad de ofrecer atención pedagógica enfocada en la diversidad cognitiva de los estudiantes del aula regular, mediante la tríada docente-trabajo en equipo-estudiantes, que requieren la capacitación de los docentes, regulación de la matrícula, creación de equipos interdisciplinarios a nivel de escuelas primarias.

Este estudio realizó grandes aportes para la reflexión teórica empleada en la investigación, lo que permitió un mayor acercamiento a la realidad estudiada; específicamente, sobre lo que piensan, sienten y dicen los docentes en las instituciones educativas venezolanas, para afrontar la inclusión de estudiantes con discapacidad dentro del aula regular. Entre los hallazgos y aportes se destacó, que plantear la inclusión, conlleva a la capacitación o actualización del docente regular en la modalidad de educación especial desde el pregrado, puesto que este debe poseer habilidades y capacidades para trabajar coordinadamente con los actores educativos involucrados en el proceso de inclusión.

Pero más aún, desplegar en él, sensibilidad hacia la discapacidad, dejar claro en la conciencia, que la solución no es la adaptación curricular, sino la

búsqueda del autoaprendizaje, trabajar en equipo, aceptar la realidad del aula, el trabajo colaborativo con la familia en cuanto a sus creencias, conocimiento, diagnóstico de la discapacidad que presenta su hijo y la aceptación de estos a nivel familiar y social, con la finalidad de canalizar una actitud positiva de los padres y evitar frustraciones y ansiedades que se podrían convertirse en barreras para lograr la inclusión.

En el mismo orden de ideas, Ávila (2015), presenta en la Universidad Nacional Abierta, Venezuela, un artículo titulado: *Inclusión Escolar de Educandos con Discapacidad: Tarea de Toda la Escuela*. En el mismo, se expresa la importancia que posee la inclusión de personas con discapacidad; para lo cual, se parte del análisis del discurso del estado venezolano, donde se manifiesta un interés sostenido desde el año 1996, para favorecer la inclusión educativa de las personas en condición de discapacidad. La fuerza de ley de este discurso, ha generado acciones que se han materializado en distintas escuelas, en diversidad de grados y con las aplicaciones de variadas estrategias.

Es así, como se concluye sobre la necesidad de desarrollar investigaciones focalizadas en la sistematización de la incidencia real de estas acciones en el contexto escolar y sobre los procesos reflexivos que pudieran haber logrado en todos los actores involucrados. En definitiva, se reflexiona sobre la inclusión, como un proceso que debe ser indagado desde diferentes perspectivas; para lo cual se toma en consideración, la opinión de los estudiantes con discapacidad, sus compañeros de clase, padres y representantes, personal docente, obreros, administrativo y directivo, debido a que la inclusión escolar, es un proceso que depende de toda la escuela y no de personas específicas.

La relación de esta investigación con el estudio, está contextuada en que resalta la enorme importancia que tienen las opiniones de todo el personal que labora en la escuela, para que la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad sea un éxito; de igual forma deja claro, el papel que debe cumplir

cada uno de estos actores educativos, para garantizar la inserción en las escuelas regulares, sobre la base de brindar herramientas que desde su posición, contribuyan al desenvolvimiento y desarrollo de las capacidades de este tipo de estudiantes en particular.

A su vez, Guerrero (2015), en su tesis para optar por el grado de doctora en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), de la ciudad de San Cristóbal, estado Táchira, Venezuela, titulada: *Modelo Pedagógico para la Inclusión Educativa de Estudiantes con Discapacidad del Nivel de Educación Secundaria*, tuvo como propósito facilitar una herramienta a los docentes; de modo que facilitara el abordaje y la adecuada atención centrada en el reconocimiento y respeto a la diversidad y así garantizar, el derecho a la educación de este tipo de estudiantes.

El estudio se enmarcó dentro del paradigma interpretativo, con la implementación de la metodología fenomenológica; la cual se asume, debido a que se pretende conocer la inclusión desde la concepción y a partir de la descripción, comprensión e interpretación. Los informantes clave lo constituyeron 03 docentes, 03 estudiantes regulares, 03 estudiantes con discapacidad de educación secundaria. La técnica utilizada fue la entrevista a profundidad.

El análisis de los datos se realizó dando cumplimiento a los pasos que componen a cada una de las etapas del diseño fenomenológico, previa, descriptiva, estructural y discusión de datos relacionada a la contrastación y teorización. Obteniendo como hallazgo fundamental del estudio, que la debilidad se encuentra en la formación inicial de los docentes del nivel de secundaria en relación con la educación especial, las discapacidades y la inclusión educativa; lo que se configura como un factor determinante para entorpecer el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad.

Lo expuesto por la autora, se encuentra ampliamente relacionado con el fenómeno de estudio, debido a que ambas investigaciones tienen como propósito, profundizar sobre las representaciones concebidas por los docentes

sobre el tema de la inclusión educativa; así como al hecho, de que hacen referencia y son coincidentes con el empleo del método fenomenológico, por lo que aporta a la investigación de forma clara y sencilla, el abordaje de las etapas para llegar a la contrastación y teorización, que es lo que se propone alcanzar a través de este estudio; es decir, generar teoría sobre las creencias que poseen los actores educativos en cuanto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel de educación primaria.

Por otra parte, Martínez (2013a), en su artículo titulado: *Creencias en la Educación de las Matemáticas*, refiere que es una investigación documental referida a las creencias y que luego de un análisis de contenido, concretó que las creencias: (a) son inducidas socialmente, tienen un carácter idiosincrásico y representan construcciones que el sujeto va elaborando en su proceso de formación para entender su mundo; (b) impactan en los contenidos movilizados en el aula y en su selección; (c) provocan la aparición de mitos y representaciones sociales que son configuradas, transformadas, reforzadas o eliminadas durante las experiencias que le toca vivir a cada sujeto; (d) pueden ser asumidas como principios rectores; a través de los cual se destaca, que todo conocimiento humano se apoya en un sistema de creencias e (e) impactan en el afecto que en este caso, se refiere hacia la matemática.

El aporte de dicha investigación es significativo, a pesar de que trate de un área de investigación que difiere al estudio de la inclusión de personas con discapacidad en el sistema educativo venezolano; sin embargo, conduce el hilo conductor referido al tema de las creencias en el campo educativo, detalla la bibliografía a utilizar, concluye que todo conocimiento humano se apoya en las creencias y que estas a su vez, son transformadas de acuerdo a la interacción y relaciones con el contexto donde se desenvuelvan los estudiantes.

Finalmente, se toma como referente a Fiuza (2012), quien en su artículo titulado: *Escuela inclusiva. Conocimientos y Creencias del Alumnado del Grado de Maestro en Educación Infantil*, indaga como su nombre lo indica, en

los conocimientos y creencias que poseen los alumnos del primer curso de la especialidad de Educación Infantil del Grado en Maestro, en la Facultad de Formación del Profesorado de Lugo en el mes de mayo de 2011, para saber cuáles eran sus conocimientos previos y creencias con respecto a la materia Escuela Inclusiva y Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Para ello, se utilizó un cuestionario compuesto por 55 ítems tipo escala de Likert, con preguntas cerradas y cinco (05) opciones de respuesta de tipo nominal. La muestra estuvo conformada por 73 alumnos en total (65 mujeres y 8 varones); de cuyos resultados se evidencia, que los mismos presentan una visión inclusiva del posible alumnado con NEE y conocen las posibilidades de encontrarse con este tipo de estudiantes en las aulas de clase. No obstante, existen algunas falsas creencias que son necesarias desterrar e incompatibles con el concepto de inclusión, sobre las que el profesorado debería insistir y que como afirma Ainscow (2005), se hace necesario estar alerta para ver cómo las premisas sobre el déficit puedan estar influyendo en las percepciones de ciertos estudiantes.

Los estudiantes de este curso suponen, que el concepto de deficiencia no se refiere tanto a aspectos físicos como psicológicos y no tienen claro, si la espina bífida es una discapacidad curable o no, cuando la realidad es que no tiene cura. Consideran importante conocer, el cociente intelectual del alumnado con discapacidad cognitiva o intelectual, para poder trabajar con él; olvidando que lo primordial es, mirar al sujeto como persona compleja, con posibilidades, actitudes, dificultades.

Se identifica en un importante número de casos el autismo con el poseer altas capacidades y se tiende a considerar que los alumnos y las alumnas con altas capacidades no han de esforzarse para realizar nuevos aprendizajes, como suele ser vox populi. A pesar de que en la actualidad el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDA-H) es bien conocido, no creen que suelen estar asociados ambos trastornos, donde el subtipo más frecuente es precisamente, el que combina falta de atención con hiperactividad, seguido del

predominantemente hiperactivo-impulsivo, siendo el menos frecuente el predominantemente inatento.

Por último, se muestran partidarios de que el alumnado con enfermedades crónicas, no acuda a la escuela ni a aquella que funge dentro de los espacios hospitalarios; a través de lo cual se niega, uno de los derechos fundamentales de cualquier ciudadano, como es el derecho a la educación. Son por tanto, los aspectos relacionados con las enfermedades crónicas, aquellos donde se manifiestan creencias menos inclusivas. El hecho de que se constata, que el contacto con personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) tenga lugar con personas adultas y del entorno familiar de forma mayoritaria, sugiere un cierto desconocimiento sobre la realidad de estas personas en edad escolar.

Ahora bien, la inclusión para quienes conformaron este estudio; es sobre todo, un fenómeno social, antes y más aún que educativo y puede afirmarse, que es uno de los problemas más importantes de la sociedad actual, donde las escuelas eficaces son escuelas educativamente inclusivas, demostrado en su carácter distinto y en su disposición a ofrecer nuevas oportunidades a aquellos alumnos que puedan haber experimentado previamente dificultades y donde de modo contrario, la exclusión limita las condiciones de posibilidad en que tiene lugar la formación de la propia identidad. Según los resultados del estudio, dentro de las características que se pueden atribuir a la escuela inclusiva se destacan entre otros elementos, la valoración positiva de la diversidad.

La respuesta del alumnado con respecto a los ítems directamente relacionados con la actitud ante los/as niños/as con NEE en el aula, ha sido ciertamente positiva; si bien está claro, que es necesario ahondar en los principios fundamentales de la escuela inclusiva, puesto que son quienes permitirán desarrollar una dinámica de aula centrada en la inclusión. Estos resultados evidencian, la necesidad de abordar esta asignatura, puesto que es fundamental acercar al alumnado a la verdadera escuela inclusiva, aquella que

pensada para alumnos distintos pero no diferentes, que no se etiqueten ni clasifiquen según las capacidades y rendimientos y que esté dirigida a que todos/as puedan aprender y participar en el aula.

Este estudio realiza aportes significativos a la presente investigación, puesto que permite una reflexión teórica que facilita un mayor acercamiento de la realidad estudiada, referida a las creencias que poseen los actores educativos en cuanto a la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o discapacidad, muy a pesar de que en sus hallazgos y aportes se destaque aun la existencia de algunas falsas creencias sobre este tópico en particular, lo que resulte incompatible con el concepto de inclusión.

En este sentido, los aportes presentados por cada una de las investigaciones expuestas, permiten apreciar las dificultades que aún persisten, para que la inclusión educativa tenga éxito. Se plantea en ellas, la necesidad de hacer transformaciones que supongan cambios en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Por un lado, se proponen cambios organizativos, curriculares y didácticos, requeridos para garantizar una educación inclusiva, de acceso y permanencia de los estudiantes con NEE o con discapacidad en las escuelas primarias, sin discriminación y en igualdad de oportunidades.

Por otro lado, la necesidad de que se pongan en marcha, todos los medios posibles para que los docentes puedan atender adecuadamente a la diversidad de discentes, dentro del aula de clase y por último, la sociedad debe modificar su pensamiento desarrollando actitudes más positivas hacia la inclusión educativa, lo cual abre una amplia gama de posibilidades para insertar como objeto de estudio, las creencias que poseen los actores educativos (docentes, estudiantes, familias), ante la inclusión educativa de estudiantes con NEE o discapacidad en los contextos de la educación primaria.

## **Bases Teóricas**

En el siguiente apartado, se presentan los diversos tópicos desde los cuales se abordó la investigación, luego de una exhaustiva revisión bibliográfica y de un proceso de reflexión crítica; de modo que se pudiera establecer las bases teóricas acerca del tópico referido a la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o discapacidad, desde las creencias que poseen los actores educativos (docentes, estudiantes, familias), en el contexto de la escuela primaria. Los referentes conceptuales se configuraron después de la desconstrucción sistemática, crítica, recursiva e intencional de los documentos recopilados, a fin de comprender la inclusión educativa y estructurar un marco conceptual particular, de acuerdo con los objetivos de la investigación.

Dentro de los temas que orientan el estudio, se encuentran aquellos que desde de la perspectiva pedagógica, realizan una descripción de la educación como fundamento en el desarrollo integral del individuo y su apertura al mundo cognoscente, donde se resalta la transformación educativa con visión inclusiva, De igual forma, se aborda el origen del término de discapacidad y su trayectoria evolutiva hasta llegar a la significación dada como persona con NEE dentro del campo educativo.

Dentro de la perspectiva legal, se aborda la justicia y la equidad social, de acuerdo a las distintas organizaciones internacionales para el desarrollo de la inclusión educativa; de forma detallada se realiza, una revisión de la normativa legal vigente en Venezuela, que orienta el proceso de inclusión como política de Estado. Ahora bien, en cuanto a la perspectiva sociológica, se desarrolla la revisión de estudios que se relacionan con las creencias que poseen los actores educativos acerca del tema de la inclusión y sobre los requerimientos implicados en el fortalecimiento del acceso y permanencia de estudiantes con NEE o discapacidad en la escuela primaria.

Se deslumbra, el análisis de la inclusión educativa dentro de esta óptica, ya que se concibe a la inclusión como un hecho social, dinámico, en el cual emerge una compleja red de interacciones que se ven influenciado, por las creencias que poseen estos participantes. Por lo que en primera instancia, se considera pertinente advertir temáticas como las que a continuación se refieren:

### **La Educación como Fundamento en el Desarrollo Integral del Individuo y Apertura al mundo Cognoscente**

El momento actual que se vive, resulta un detonante para el análisis del papel que juega la educación como proceso social formador del desarrollo integral del ser humano, puesto que la educación dirige sus fines hacia el énfasis de esta función principal en los estudiantes. Por tanto, se configura en un proceso que implica, un despliegue de tareas y funciones por parte de los actores educativos encargados de la formación de los discentes.

Para lo cual, es importante el conocimiento y dominio de teorías desde las cuales se logre reflexionar de manera crítica, comenzando con su praxis cotidiana, en la búsqueda, conformación y consolidación del hombre integral que la sociedad aspira. La educación venezolana, en atención a los requerimientos del contexto que hoy día se vive, propone la formación integral de los estudiantes, como una postura fundamentada en el paradigma humanista; cuya razón de ser es el ser humano en todas sus dimensiones; lo que para Martínez (2002):

La educación humanista es aquella en la cual todas las facetas del proceso de desarrollo humano dan un énfasis especial a las siguientes realidades: unicidad de cada ser humano, tendencia natural hacia su autorrealización, libertad y autodeterminación, integración de los aspectos cognoscitivos con el área afectiva, conciencia y apertura solidaria con los demás seres humanos, capacidad de originalidad y creatividad, jerarquía de valores y dignidad personal. (s/p)

Bajo esta misma concepción humanista, aunque asumida desde una perspectiva del enfoque del pensamiento complejo, Pereira (2010) considera que "...cualquier elemento del mundo no es un objeto aislado, sino que forma parte de un sistema mayor que lo contiene, por lo que se encuentra en constante interacción con otros integrantes del sistema, así como con el sistema completo" (p.68). Es así pues, como las sociedades, los individuos e incluso el universo entero, son considerados sistemas complejos, sujetos a múltiples articulaciones entre sus componentes, así como con los otros sistemas.

Asimismo, dentro de este enfoque sistémico, se parte del hecho de que en todo grupo humano estructurado; como son, la familia, amigos o cualquier ser humano, se encuentran estrechamente relacionados entre sí con el ambiente, por lazos biológicos, económicos, espirituales, políticos, culturales, ente otros. Es así pues, que el autor antes mencionado asegura, que la epistemología de la complejidad admite una interacción entre los seres humanos y su medio ambiente, como una relación importante para comprender su lugar en el mundo que lo rodea.

Ante lo antes expuesto, Morin (2007) plantea como reforma educativa, donde se contemple el sentido humanista e integral del ser humano y donde "...dé cuenta de que el conocimiento de las partes depende del conocimiento del todo" (p.92); pero que a su vez, este conocimiento del todo depende del conocimiento de las partes, puesto que es allí donde la complejidad de las relaciones entran en juego en la vida y en el mundo de quienes habitan o existen en el mundo circundante. En tal sentido, la vida humana está compuesta por una diversidad de relaciones y de interacciones entre todos; lo que permite el discernimiento y desarrollo humano. Para Morin (1999), la condición humana se encuentra compuesta por una serie de elementos, donde:

...el ser humano es a la vez físico, biológico, síquico, cultural, social, histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza

humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano. Hay que restaurarla de tal manera que cada uno desde donde esté tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos. (p.2)

En este sentido, surge la necesidad de ubicar el conocimiento y la información en un contexto, donde todos los aspectos mencionados se conjuguen e interactúen todas sus partes; es decir, que converjan todas las ciencias naturales, humanas y culturales en el estudio de la condición humana, de modo que esta desemboque en la conciencia del sentido común. Un ejemplo de ello, podría ser concebido en que Morin (2007) considera al desastre ecológico, como producto de una visión fragmentada de los seres humanos que pone en riesgo la supervivencia mundial y ante esta situación, surge la necesidad de una educación integral, que refleje el mundo global y complejo en el cual se vive, por considerar la educación mecanicista, desarticulada de los procesos de intercambio y desvinculada de los progresos y avances de las ciencias, así como de los saberes.

Por otra parte, Morin (1999) atribuye a la educación tradicional, el que haya sido víctima de procesos que desarticula los saberes, los fragmenta y genera vacíos de comunicación entre ellos; de modo que centra la pedagógica, en la reproducción y en la exaltación de las incertidumbres; las cuales deberían repetirse mecánicamente de generación en generación. Es allí, donde se concibe que la educación rompa con la visión parcelada y enseñe con métodos que permitan que todos los estudiantes aún con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o discapacidad, puedan aprehender de las relaciones con sus coetáneos y de la interacción con todos los actores educativos involucrados en el proceso de enseñanza.

Este autor de igual forma señala, que uno de los principales errores de la educación ha sido presentarles a los estudiantes en forma simplificada, la forma de ver al mundo, lo que ha conllevado a consecuencias erróneas de

concebir el conocimiento y que a su vez la forma de enseñar se basa en métodos mecanicistas y respetivos. A tal efecto, se requiere abordar el conocimiento desde la complejidad, ya que al simplificar el enfoque, se pierde la integridad del aprendizaje y lo que se busca, es que el estudiante en cada acto del conocimiento, haga conciencia de lo que está aprendiendo. Esta reflexión, a su vez coincide con la postura de Vygotsky (1993), quien señala en gran medida, que la tarea de la educación consiste en la construcción de una conciencia social.

Sobre la base de argumentos como estos, Morin (1999) señala que: “Hay siete saberes fundamentales que la educación del futuro debería tratar en cualquier sociedad y en cualquier cultura sin excepción alguna ni rechazo según los usos y las reglas propias de cada sociedad y de cada cultura” (p.1). Ello no significa, que proponga materias a ofrecer, sino a problemas que debe atender la educación en todos los niveles educativos; tales como: (1) las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión; (2) los principios de un conocimiento pertinente; (3) enseñar la condición humana; (4) enseñar la identidad terrenal; (5) enfrentar las incertidumbres; (6) enseñar la comprensión y (7) la ética del género humano.

Estos siete saberes, que el autor expone en su obra, constituye un amplio panorama de la realidad en que se puede ubicar el conocimiento; e igualmente refleja, que el aprendizaje es un proceso complejo ubicado dentro de una gran trama de sistemas que se relacionan unos con otros. De igual forma nos invita a reflexionar, acerca de cuestiones fundamentales de las raíces del ser humano, del sentido ético de la vida; el cual pretende contemplar, la existencia humana como un fenómeno maravilloso que no es fácil de explicar por encontrarse con todos los elementos que lo conjugan y son interconectados; así como que a su vez el ser humano es físico, biológico, síquico, cultural, social e histórico, como ya antes se mencionó.

Para efecto de esta investigación, se tomará mayormente en cuenta, como referencia temática, el primero de estos saberes, correspondido a la

ceguera del conocimiento: error y la ilusión, a fin de comprender de modo más claro, acerca de las creencias de los actores educativos, donde la educación debe ser concebida como un todo, constituido en un conocimiento en forma de palabras, ideas, creencias, teorías y que sea el fruto de la construcción mediada por el lenguaje y el pensamiento; que además lleve implícito, el riesgo del error y la ilusión; lo cual puede ser percibido, a través de un ruido o por emociones en cualquier transmisión de información o en cualquier comunicación del mensaje.

Lo anterior está planteado por Morin (1999) como: “La proyección de nuestros deseos o nuestros miedos, las perturbaciones mentales que aportan nuestras emociones multiplican los riesgos de error” (p.5); debido a que según él, todo conocimiento está expuesto al error y a la ilusión por disturbios mentales; por tanto, no se puede apartar la emotividad del conocimiento, debido a que están estrechamente ligados, por lo que el autor refleja que la afectividad puede engeguercer a la inteligencia; pero que a su vez, la puede fortalecer.

Al cotejar el constructo sobre las creencias, Pajares (1999) plantea, que estas contienen tres componentes específicos: el cognitivo, afectivo y conductual y que a su vez están basados, en las evaluaciones y juicios ligados a lo que las personas hacen y dicen, sobre lo que piensan y hacen; es decir, las creencias son conocimientos subjetivos, poco elaborados y generados a nivel particular por cada individuo para explicarse y justificar sus decisiones y actuaciones.

Por su parte, Burgoa (2007) afirma, que todo lo que el hombre piensa son creencias; por tanto, si eso es así, estas no solo están sujetas al error y a la ilusión, sino que también protegen los errores e ilusiones inscritos en ellas; por lo que con el transcurso del tiempo, ese pensamiento se va organizando en estructuras coherentes que permiten al individuo, adquirir una explicación más acabada del medio donde se desenvuelve. Morin (1999) asume que:

Al determinismo de los paradigmas y modelos explicativos se asocia el determinismo de las convicciones y creencias que, cuando reinan en una sociedad, imponen a todos y a cada uno la fuerza imperativa de lo sagrado, la fuerza normalizadora del dogma, la fuerza prohibitiva del tabú. Las doctrinas e ideologías dominantes disponen igualmente de la fuerza imperativa que anuncia la evidencia a los convencidos y la fuerza coercitiva que suscita el miedo inhibitorio en los otros. El poder imperativo y prohibitivo de los paradigmas, creencias oficiales, doctrinas reinantes, verdades establecidas determina los estereotipos cognitivos, ideas recibidas sin examen, creencias estúpidas no discutidas, absurdos triunfantes, rechazo de evidencias en nombre de la evidencia y hace reinar bajo los cielos conformismos cognitivos e intelectuales. (p.10)

Todo lo cual lleva a la reflexión, de que las creencias no son solo productos de la mente, sino que también son seres mentales que tienen vida y poder, por lo que se arraigan en el conocimiento. Ahora bien, durante el transcurrir de los siglos, se han ido formulando diversas creencias en cuanto a las personas con alguna discapacidad o necesidad educativa especial. Autores como Casado (1991), el Instituto Interamericano del Niño (IIN) de la Organización de los Estados Americanos (OEA, 2001), Palacios (2008), han formulado que durante varios siglos, las creencias en cuanto a las personas con discapacidad han ido evolucionando de acuerdo al contexto histórico y a la interacción de estos en la sociedad.

Primeramente reflejan, que las creencias más devastadoras fueron aquellas, cuando se consideraban a estas personas que no valían nada; razón por la cual, eran sometidas al infanticidio como objeto de maleficio, castigo divino o como resultado de pecados cometidos por sus padres. Posteriormente, se consideraba que la discapacidad tenía un origen biológico, natural o científico, reflexión que permitía creer que podían rehabilitarse y que como lo formuló Hunt (1966), estas personas eran:

...vistas como seres enfermos, que sufren, que sienten dolor, desventurados y desgraciados porque no pueden disfrutar de los bienes de la sociedad moderna, [...] inútiles, por no contribuir al

bien de la comunidad [...] en resumen, representan todo aquello que más teme el mundo “normal”: la tragedia, la pérdida, lo oscuro y lo desconocido. (p.155)

De allí, que se promovieran centros de rehabilitación en los que se institucionalizaban a estas personas. Generalmente, todas estas creencias acerca de las personas con discapacidad, son infundidas por personas consideradas normales, lo que le atribuye un concepto subjetivo, al considerárseles como desdichados, que sobrellevan con tristeza y dolor su condición. Afirmaciones sin fundamento, con respecto a la realidad vivida por las propias personas con discapacidad y que repercute negativamente en los procesos inclusivos de estas personas en cualquiera de sus ámbitos; así como en contextos educativos, puesto que se les consideraba, seres incapaces de alcanzar el aprendizaje.

Finalmente, se llegó a creencias de origen social, aproximadamente, en la década de los años sesenta del siglo XX, lo que determinó que la discapacidad no era religiosa ni científica, sino producto de las limitaciones de la sociedad para ellos. Se llegó a la comprensión, que estas personas pueden dar aportes a la sociedad; siempre y cuando la sociedad se transforme para fortalecer las potencialidades, desde la condición humana de las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad.

Sobre este particular, es importante resaltar a Morin (1999), quien incorpora un nuevo concepto en esto de las creencias, referido al tema de la Noósfera; lo cual es descrito por él, como la: “...esfera de las cosas del espíritu con el despliegue de mitos, de los dioses” (p.11), en la convicción de que desde el comienzo de la humanidad, siempre la sublevación de seres espirituales ha impulsado y arrastrado al ser humano a delirios, masacres, crueldades, adoraciones, éxtasis, sublimidades desconocidas; por lo cual y desde entonces, se vive en medio de mitos que han enriquecido las diversas culturas.

Los seres humanos y ellos en la noósfera, son conscientes de que están formados por mente y espíritu; lo que permite en cada uno de estos, que las creencias tomen forma, consistencia y realidad, a partir de los fantasmas formados por los sueños o por la imaginación que se encuentran en los pensamientos y en su inteligencia; lo cual a su vez, les invade de amor, emoción, odio, éxtasis o furor y hasta los puede llevar a matar o morir por creencias poseídas por dioses o demonios; de allí que haya la necesidad de llevar una lucha constante entre las mismas creencias, hasta vencer la ilusión y hacer que converja la realidad de las mismas.

A tal efecto y conforme a lo planteado por el autor antes citado, la educación del futuro debe promover el conocimiento general en los individuos, para que sean capaces de afrontar las dificultades y vencerlas; de modo que dentro de ese marco de realidades y creencias en las que se ven envueltos, se configure la reinterpretación y noción misma de la educación; a través de la cual, se permita la dialéctica, el cambio y transformación mediante acciones e interacciones transformadoras, una construcción cooperativa con vías auténticas hacia el desarrollo humano de la comunidad estudiantil, hacia una sociedad más justa en la que se concurren diversas realidades e implique el transitar por caminos de la transdisciplinariedad.

De allí, la urgente necesidad planteada por Vásquez (2012), quien indica que se debe: "...promover el desarrollo humano a través de la educación, en una visión y una posibilidad del docente reflexivo y consciente que puede centrar en el aula de clases y convertirla en una escenificación de saberes cuando se escucha, se convive" (p.305). En tal sentido, se hace pertinente la generación de elementos complejos que precisen una educación gestora en el permanente desarrollo en sí y para sí misma; pero a su vez, en el avance del aspecto humano y social.

Para ello se necesitaría de la estimulación temprana del desarrollo de la curiosidad en el individuo, con la finalidad de fundar saberes que sean pertinentes con todos aquellos aspectos que conlleven a tomas de decisiones,

donde no se abandonen los conocimientos acaecidos de las partes sino más bien de conjugarlas en el todo complejo de su estructura dinámica y sistémica. Razón que precisa, el deber de enseñar la complejidad humana, para mostrar e ilustrar el destino de las diferentes etapas del ser humano desde lo individual, lo social, lo histórico e incluso en lo espiritual; de modo que se alegue, que todos los destinos se encuentran entrelazados e inseparables. Sobre este particular, Vásquez (2012) refiere que:

...la educación debe contemplar un nuevo orden articulado con los elementos más sencillos, cuyo entramado permitirá la visión de conjunto a través del entretejido de sus elementos básicos conducentes al desarrollo humano, donde se complementen aspectos que aparentemente son antagónicos, pero imprescindibles para formar el tejido en toda su completitud formando así relaciones de manera dinámicas, creativas, innovadoras, ilimitadas, perfectibles. (p.303)

Esta autora considera que existen tres pilares fundamentales que representan el entretejido complejo de esta mirada ambiciosa de la educación; tales como son: el ser humano, su evolución y conocimiento. Estos según la autora, deben retroalimentarse y entrelazarse entre sí, como un proceso continuo y permanente; de manera que permita alcanzar diferentes niveles de realidades cambiantes, para construir y resignificar el proceso educativo; en tanto que la educación debe abarcar una visión compleja y transdisciplinaria, para llegar a un desarrollo continuo, activo y dinámico; donde educar implique, llegar a la perfectibilidad humana.

En el primero de estos pilares, correspondido al ser humano y cuya dimensión implícita es la naturaleza, el conocimiento y la sociedad, debido a que goza de una serie de aspectos psicológicos, sociológicos, filosóficos y legales que son básicos en su nivel de desarrollo y que permite entender la complejidad de su existencia o de su razón de ser. Este pilar representa, el primer nivel de realidad, ya que contempla las diferentes disciplinas asociadas al ser humano desde el punto de partida educativo; como son los aspectos del

sentido de lo humano, la reconstrucción de la función social de la escuela, donde aparece la formación del hombre nuevo que se articula al proceso de transformación del contexto social.

El ser humano bajo este enfoque, representa la esencia de la ontología vista como prioritaria para el conocimiento de sí mismo, a través de la búsqueda y el nacimiento de una sociedad, que se origina de la concepción diferente de la educación; la cual no pretende descartar otra cosa, que la incorporación de nuevos diálogos y nuevas estructuras; es decir, la teoría educativa desde este enfoque se construye, bajo cierta subjetividad asociada al sentido humano, en vías de nuevas corrientes de pensamiento económicas, sociológicas y políticas.

Ahora bien, el segundo nivel de realidad concebido por la autora antes citada, como es el pilar de evolución y cuyas dimensiones implícitas son la cultura y educación; en este se pasa de un estado a otro, en un continuo desarrollo, donde prevalece el movimiento gradual basado en niveles multidimensionales como son, los aspectos biológicos, espirituales, trascendentales y de desarrollo humano. Aquí los juicios e interpretaciones son regidos, por principios axiológicos donde cobra gran valor, aquello que se configure con la ética de la lógica.

La educación como alternativa de construcción ciudadana en este sentido, plantea nuevos requerimientos de redimensión, obligando a promover un proceso de repensar toda estructura posible. Este reconocimiento implica, la emergencia de una nueva racionalidad que oriente la dinámica en la educación, en cuanto a su asunción como fenómeno complejo; puesto que se corresponde, a un enfoque canalizado por las aristas complejas de los procesos propios de los sistemas humanos; en los cuales se privilegia a la persona en su desarrollo humano, se recupera el sentido de lo ontológico y la episteme humanizadora de lo educacional.

Por último, se estima que avanzar en la construcción de una teoría, con base a una dimensión espiritual, concordada con la sabiduría y el conocimiento

y cuyo centro de interés es la educación para la construcción del hombre nuevo, esta debe configurarse en la equidad, justicia social, lo libertario y emancipatorio, a fin de constituir un aporte relevante para la tan necesaria acción de reposicionamiento de la teoría de la educación.

De este modo el conocimiento permite, la conjugación de lo cognoscible con lo incognoscible; así como que trasciende los límites de la consciencia, del pensamiento, a fin de ir más allá del propio intelecto, donde la duda conduzca hacia la búsqueda y en ese camino de incertidumbre, surja el descubrimiento de lo genuino, de la verdad interna; llámese a esta, espiritualidad, que promueva, identifique y diferencie al hombre del hombre nuevo. Solo aflorando la genuinidad en el hombre, se puede llegar al conocimiento de sí mismo y es entonces, cuando se puede hablar de un hombre nuevo.

Sobre el tema de la espiritualidad, es importante destacar que en la cultura del siglo XXI, se han generado cambios significativos a nivel mundial, donde las nuevas tecnologías, la globalización, el impacto de las telecomunicaciones, la crisis económica, social y política en general, han conllevado a los seres humanos; de cierto modo, a la desconfianza, incredulidad, incertidumbre e impotencia, lo que induce a la humanidad, a buscar respuestas encontrando muchas veces en la espiritualidad, un camino de paz y diálogo, que se expresa en el amor a todos los seres humanos. Referido a este aspecto, Tacey (2004) plantea, que en la actualidad los seres humanos atraviesan una revolución espiritual, donde existe un despertar en el interés por la espiritualidad y sus efectos de sanación en la vida, salud, comunidad y bienestar, como motivos de sensibilidad, misericordia y beneficio humano.

Son cada vez más personas, especialmente los jóvenes, quienes han renunciado a todo tipo de certezas religiosas, políticas, científicas culturales e históricas, puesto que todo lo cuestiona, sienten que ya no pueden creer en nada; de modo que se hallan en una época de escepticismo sin precedentes,

donde cualquier opinión vale tanto como la de cualquiera. Ante lo expuesto, Nolan (2007) plantea, que la espiritualidad es generada, debido a que:

Esta necesidad o hambre se experimenta de diferentes formas. Algunos...como la necesidad de algo que les dé fuerza interior para afrontar la vida,...frente a los sentimientos de miedo y angustia...Otros se sienten heridos, maltratados, rotos y necesitados de sanación...muchas personas se sienten separadas y aisladas de los demás y de la naturaleza. Anhelan contacto y armonía...sienten la necesidad de entrar en contacto con el misterio que está más allá de lo que podemos ver, oír, oler, gustar, tocar o pensar...Algunos experimentan el hambre de espiritualidad, simplemente, como ansia de Dios. (p.8)

Lo que ha llevado a que el ser humano, muchas veces busque relacionarse con Dios de forma libre, sin ataduras, sin seguir pautas, rituales o convicciones, solo necesita enfrentar sus necesidades, lograr su desarrollo espiritual y el control interno de sí mismo. La espiritualidad no obedece a ninguna religión instaurada, tampoco tiene estructuras jerárquicas, sino que es algo personal, vivido en la particularidad del hombre o en forma comunitaria, es simplemente la necesidad de apegarse a una religión o creer en Dios. Por todo lo cual y sin duda alguna, los autores antes mencionados llaman a la reflexión sobre la complejidad del pensamiento humano, sobre su conocimiento, que va relacionado y entrelazado con el entramado de su propio existir, donde hay que vivir cada día interconectados con todos los elementos del todo; a manera de conducirlo hacia la toma de una conciencia humana y vivir en mundo mejor.

Esta revisión de los conceptos de desarrollo humano y educación desde una visión compleja y transdisciplinaria; es en una acción intelectual que contiene la disposición de aproximarse en las dudas de transformación casi constantes de los conceptos a la luz de los giros epistémicos que sufre la ciencia y el mundo, que se pronuncian sobre las estructuras teóricas de la educación, hacia la desconstrucción de los discursos y su correspondiente

reconstrucción para la comprensión de las percepciones que tienen los actores sociales que se mueven en las instituciones escolares.

Sobre la base de tales reflexiones, debería existir una propuesta educativa que impulse hacia la cultura de la investigación, hacia la complejidad y la transdisciplinariedad desde los centros educativos, ya que esto lleva al conocimiento reflexivo y a la proyección de lo que se quiere ser, que es la reflexividad preponderante del futuro educativo. Así se busca una clarificación fundamentada en las percepciones, actitudes y valoraciones de los actores sociales implicados en el proceso educativo, a partir de la interpretación simbólica de sus protagonistas.

El reposicionamiento de la teoría de la educación, es una de las aristas nodales de mayor fuerza en la acción transformadora de la plataforma epistemológica de la educación en Venezuela y en general, en América Latina, cuyo interés sea la construcción del hombre nuevo. La educación debe abarcar una visión transdisciplinaria como camino para solucionar los problemas educativos y realmente llegar a un desarrollo continuo, en acción; por eso educares llegar a la perfectibilidad humana; siendo ello una incertidumbre, basada en leyes universales que van más allá de lo cuantificable, desde un humanismo transdisciplinario

### **Transformación Educativa desde una Perspectiva Inclusiva**

Durante las últimas décadas, la educación y la sociedad han intentado realizar reformas y transformaciones organizativas en sus estructuras, para crear condiciones más justas y equitativas en la sociedad e intentar poner fin a las situaciones excluyentes y discriminatorias en la educación. Así, en el ámbito internacional; específicamente en la Organización de las Naciones Unidas, han nacido documentos como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), la Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 1959) y la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989); a

través de los cuales se promueve, la igualdad de todas las personas sin distinción de ningún tipo y el derecho de todos los niños de tener acceso a la educación; todo lo cual permite, el desarrollo de las aptitudes individuales, para llegar a ser un miembro útil a la sociedad.

Toda esta amplia legislación trajo consigo, reformas educativas para darle reconocimiento al tema de la inclusión educativa y de modo más específico, a lo concernido con la integración social de personas con discapacidad. En este tipo de documentos se promueven, una serie de cambios estructurales y organizativos para corregir las fuertes desigualdades que se iban produciendo como consecuencia de los procesos de segregación, exclusión y desigualdad imperantes. Al respecto, De Lorenzo y García (1985) infieren que:

La integración, dentro de su contexto histórico, puede ser considerada como el producto final de un proceso que ha sufrido una metamorfosis social, psicológica, filosófica y legal. Desde el concepto evolucionista de supervivencia de los más aptos, pasando por el surgimiento de la filosofía humanista y el actual concepto de normalización. El tratamiento de las personas discapacitadas ha transitado desde el abandono, pasando por la segregación, hasta la integración mediante su incorporación a los sistemas educativos regulares (p.32).

A través de dicho proceso, se propuso dejar de un lado, el estado segregacionista en el que se han encontrado sumergidos por mucho tiempo, los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad; a manera de suponer, el traspaso de los mismos desde la escuela especial a la escuela regular; puesto que como lo asume Blanco (1999), la integración se plantea como un movimiento que surge desde la educación especial e implica tanto su transformación como también la de las condiciones y funcionamiento de la escuela común. Por tanto, desde la perspectiva de la integración, el énfasis está en la adaptación de la enseñanza, en función de las necesidades específicas de los estudiantes integrados.

Antes de proseguir con el tema de integración es de destacar, que la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009) en su artículo 26 establece, que la Educación Especial se constituye como una modalidad del sistema educativo venezolano, debido a que se trata de una variante educativa; cuyo objeto es, brindar atención especializada a "...personas que por sus características y condiciones específicas de su desarrollo integral...requiere adaptaciones curriculares de forma permanente o temporal con el fin de responder a las exigencias de los diferentes niveles educativos" (p.25).

En el mencionado artículo, hay una connotación en su contenido que sugiere al entendimiento, al hecho de que estas personas sean atendidas por cualquiera de los niveles del sistema educativo venezolano desde una perspectiva inclusiva e integracionista; mientras que lo reseñado en el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2007), hace alusión a la consideración de que la Educación Especial se corresponde a un subsistema educativo y no a una variante o modalidad educativa, a través del cual se: "...garantiza la atención integral a la población con necesidades educativas especiales en institutos educativos, unidades educativas y programas de bienestar y desarrollo estudiantil" (p.29); de modo que con ello se busque, la formación y el desarrollo integral de estas personas, en garantías de una verdadera integración educativa, laboral y social.

Este último documento refleja, que esta población con NEE o con discapacidad, pareciera que solo debe ser atendida por planteles y servicios de la Educación Especial sin dejar claramente entredicho, que bien pudiese efectuarse desde las escuelas de educación regular o escuelas comunes, que estén preparadas y abiertas a llevar a cabo, procesos de integración escolar en estas personas.

A pesar de que por medio de la integración escolar, se han establecido cambios parciales de tipo curriculares, organizativos y hasta profesionales; no es de extrañarse, que en la escuela regular o de educación básica, se

presenten dificultades para acoger a este tipo de estudiantes; por ser considerado una simple integración física y no real, lo que desata numerosas críticas de estudiosos en el tema como Booth y Ainscow (2000), quienes se constituyen en algunos de los investigadores que se han dedicado al análisis de este proceso integracionista, descubriendo el fallo de la escuela para responder con equidad ante la sociedad.

Dichos estudiosos señalan la necesidad, de que la escuela facilite la formación de ciudadanos capaces de participar e integrarse laboral, emocional, social y culturalmente, en las instituciones y mecanismos que hacen parte de una sociedad en general; por lo que surge con esto, un nuevo cambio de paradigma al que se denominó educación inclusiva; tal y como la nombra la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005), para quien corresponde a:

...un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones están excluidos o en riesgo de ser marginados...la inclusión implica el acceso a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación, ya sea dentro o fuera del sistema escolar, lo cual exige una transformación profunda de los sistemas educativos. Sin inclusión es muy posible que ciertos grupos de estudiantes sean excluidos por lo que ésta debe ser un principio orientador de las políticas y programas educativos, con el fin de que la educación sea para todos y no sólo para una mayoría. (p.14)

En las últimas décadas, la inclusión educativa ha sido vista desde diversas ópticas, según los diferentes autores y tradiciones, en las que se ha tenido en común el rechazo a cualquier tipo de exclusión para constituirse en un derecho fundamental de todas las personas, a una educación que prohíbe cualquier tipo de discriminación y garantiza la igualdad de oportunidades, justa y equitativa.

En la actualidad, existe una gran variedad de autores que hablan sobre este tema; por su parte, manifiestan que se trata de dar una educación para todos, sin discriminación, ni desigualdad, en la que se erradique la exclusión, donde las diferencias individuales no sean un problema sino una oportunidad para enriquecer el aprendizaje, en el que se debe poner énfasis principalmente, a las potencialidades de cada estudiante en pro del éxito académico; y que a su vez precise, la identificación de barreras para su eliminación.

Sin embargo, fue en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, convocada en Salamanca en 1994, cuando los sistemas educativos mundiales plantearon la necesidad de realizar cambios educativos, en respuesta a la igualdad de condiciones para todos los estudiantes. En esta conferencia se establecieron los principios rectores para garantizar el acceso a la educación, sin discriminación, ni exclusión de ninguna índole. De allí, que en la Declaración de Salamanca de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1994) se señale que: “Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer sus necesidades” (p.8).

Ante lo expuesto, se debe considerar a este último documento, como el inicio de un nuevo paradigma educativo, en el que se establece una interacción más directa y cercana entre todos los estudiantes (con o sin necesidades educativas especiales o discapacidad) dentro de los ámbitos de escuelas regulares o espacios áulicos comunes. De modo que con ello, se beneficien a todos por igual, a través de una enseñanza adaptada a sus necesidades, sin poner requisitos de entrada, ni mecanismos de selección y donde se contribuya en el hacer efectivo del derecho a la educación sin discriminación alguna y el logro de una educación de calidad para todos.

Según referencias de la UNESCO (2005), se especifica que la inclusión educativa tiene sus orígenes en el desarrollo del campo de la educación

especial, en la que se ha implicado una serie de etapas en la que los sistemas educativos, exploraron distintos modos de responder a este tipo de estudiantes con discapacidad; así como, a sus dificultades para acceder a la información y para aprender. En algunos casos, la educación especial se prestó como un suplemento a la prestación de educación general; en otros casos, se hizo totalmente por separado, aunque en los últimos años, la adecuación de esta clase de sistemas separados de la educación ha sido cuestionada; tanto desde una perspectiva de derechos humanos, como desde el punto de vista de la eficacia.

Lo anterior, ha conllevado a que la inclusión sea vista como un proceso para la reducción de la exclusión, presupone la identificación y eliminación de distintas barreras para convertirse en una escuela con estructura de oportunidades, de interacción, experiencias, actividades y situaciones que favorezcan el proceso de aprendizaje y se promoció desde el propio espacio, la compensación de las limitaciones y el enriquecimiento de las posibilidades de los estudiantes. Para Stainbacks & Stainbacks (2001):

La educación inclusiva es el proceso que ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de discapacidad, raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad para continuar siendo miembro de la clase ordinaria y para aprender de sus compañeros, y juntamente con ellos, dentro del aula. (p.18).

Dicho concepto refiere, que la inclusión educativa va dirigida, no solo aquellos estudiantes cuyas características y necesidades se adaptan a la realidad del aula y a los recursos disponibles; sino que es inclusiva, precisamente porque atiende a todos sin distinción alguna. Para ello, se requiere de innovaciones pedagógicas, que permitan la equiparación de oportunidades y satisfacer las diferentes necesidades de aprendizaje de los estudiantes dentro de los entornos áulicos. Sobre este particular, el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva (CSIE) citado por Gómez (2014), brinda

un significado importante a la inclusión educativa; en tanto que considera que se deben ofrecer oportunidades a:

... todos los niños y jóvenes, con o sin discapacidad o dificultades, aprendiendo juntos en las diversas instituciones educativas regulares (preescolar, colegio, post secundaria y universidades) con un área de soportes apropiada. Inclusión significa posibilitar a todos los estudiantes a participar de lleno en la vida y el trabajo dentro de las comunidades, sin importar sus necesidades. Es el proceso de mayor participación de los alumnos en el colegio y la reducción de la exclusión de las culturas, el currículo y la comunidad de los colegios locales. (p.13)

Desde esta perspectiva, la inclusión es la respuesta que da la escuela para asegurar la educación de todos los estudiantes, en consideración de que la diversidad, se corresponde a un valor que enriquece el sistema educativo, donde la inclusión potencia el pleno desarrollo, respeta las diferencias, capacidades y necesidades educativas de todos los estudiantes, sin ningún tipo de discriminación. Ahora bien, en concomitancia con los autores antes citados, la educación inclusiva como proceso, tiene la finalidad de preparar a los estudiantes para la vida; por tanto, requiere que la sociedad diseñe políticas sociales, ambientales, de infraestructura, de actitudes, enfocadas desde los derechos humanos, para la participación plena de las personas con discapacidad.

Ainscow (1999) precisa que: “La inclusión no es solo para los estudiantes con discapacidad, sino más bien para todos los estudiantes, educadores, padres y miembros de la comunidad” (p.37), puesto que va más allá de atender al estudiante con Necesidades Educativas Especiales (NEE); por cuanto supone, la mejora de las prácticas educativas para todos los estudiantes y para el conjunto de los actores educativos de la escuela. Es por tanto, un proceso que requiere de una planificación y ejecución conjuntas.

Por otra parte, Verdugo (2009) refiere, que la inclusión educativa no solo se centra en integrar a los alumnos, sino en cómo se incluyan; para lo cual, se hace necesario transformar la escuela en su estructura organizativa; y a su

vez, modificar creencias, actitudes negativas y estereotipos, cualificar al profesorado y demás profesionales, cambiar las dinámicas de programación educativa y el diseño curricular habitual y muchas otras acciones. Requiere de un proceso de transformación de los sistemas educativos, en el que se deben desarrollar planes, proyectos, programas y normativas sociales, que satisfagan las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad; lo que implica, proponer ambientes más justos y equitativos, de manera que se ofrezcan las mismas condiciones y oportunidades que para el resto de la población estudiantil.

Es así como en Venezuela, el sistema educativo ha transitado por una serie de debates públicos, con la intención de realizar reformas educativas inclusivas, que nacen con la pretensión de dar respuestas a las demandas nacionales y a los acuerdos internacionales, conforme a las exigencias y necesidades particulares de grupos poblacionales vulnerables y excluidos del sistema educativo. Es de acotar, que hace dos décadas atrás, se aprobó la Ley Orgánica de Educación (LOE, 1980), en la que se establece que el sistema educativo venezolano comprende niveles y modalidades; para lo cual, entre los diferentes niveles se tiene a la educación básica y entre las modalidades, la educación especial. Cada uno de estos, contaba con sus especificaciones en un capítulo completo. En el Capítulo III, De la Educación Básica, artículo 21, se señalaba que este nivel educativo:

...tiene como finalidad contribuir a la formación integral del educando mediante el desarrollo de sus destrezas y su capacidad científica, técnica, humanística y artística; cumplir funciones de exploración y de orientación educativa y vocacional e iniciarlos en el aprendizaje de disciplinas y técnicas que le permitan el ejercicio de una función socialmente útil; estimular el deseo del saber y desarrollar la capacidad de ser de cada individuo, de acuerdo con sus aptitudes. (p.9)

Sin embargo, fue hasta el año 1988 que se logra la consolidación de este nivel educativo en todo el país, mediante la elaboración y divulgación de

instrumentos como programas de estudio y manuales del docente para el sector urbano, rural, indígena y de fronteras; así como, programas de educación para el trabajo, regionalización curricular y micro planificación educativa. El mismo para entonces, tenía una duración no menor a nueve años y la obligatoriedad del Preescolar.

El Ministerio de Educación de esa época, promulga la reforma curricular, sustentada en la política educativa formulada en el IX Plan de la Nación (1995-1998) del Ministerio del Poder Popular de Economía, Finanzas y Banca Pública (1995); a través de lo cual se promueve, la transformación de la práctica escolar, a partir del análisis y reconsideración de la educación, sus objetivos, sus actores y sus implicaciones para el individuo, la familia, la comunidad y la vida social en general. Posteriormente en el año 1999, se impulsó y aprobó una nueva carta constitucional, en la cual se recogen y profundizan principios y normas de la tradición republicana que valora a la educación para la justicia y la igualdad, como epicentro de la institucionalidad de una democracia inclusiva.

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999) establece, la garantía del derecho a la educación y el valor de la escuela pública para la integración social, extiende la obligatoriedad y la gratuidad, reconoce los derechos de los grupos y las minorías nacionales marginadas desde siempre, propone formas de control ciudadano en la gestión de los servicios y compromete un mínimo aceptable de inversión para modificar los obstáculos que deterioran las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje.

Es así, como el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2007), realiza una reforma al Sistema Educativo Bolivariano (SEB), dirigido a la construcción del modelo de la nueva República, donde el Estado ejerce la acción de máxima rectoría, garantiza el acceso a los derechos esenciales como principio ético y político; siendo la educación, el pilar fundamental para el logro de tal fin, por estar orientada a desarrollar y formar a un ser humano

social e integral, para alcanzar el pleno ejercicio de su personalidad de acuerdo con las etapas de su desarrollo evolutivo.

De igual manera, se basa en garantizar la formación permanente, sin distinción de edad, con el respeto a sus capacidades y en atención de las necesidades y potencialidades de todos los estudiantes sin distinción alguna. En los actuales momentos de cambios y transformaciones que vive Venezuela y el mundo, a la luz de las nuevas convenciones y acuerdos mundiales que en esta materia se adelantan, se concibe a este sector de la población de acuerdo a su discapacidad, pero no en términos peyorativos, sino en concordancia con sus posibilidades de desarrollo, tal y como lo establece la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud –CIF– (OMS, 2001).

De allí, que a partir de julio de 2007, el Ministerio del Poder Popular para la Educación que soporta el nuevo Sistema Educativo Bolivariano (SEB) de Venezuela, a través de su estructura orgánica actual y Decreto Presidencial Nº 5.287, que dicta el Reglamento Orgánico del Poder Popular para la Educación, Capítulo III, Sección Segunda, Artículo 30, convierte a la modalidad de Educación Especial, en un subsistema educativo, siendo que en la Ley Orgánica de Educación anterior; es decir, del año 1980; al igual que la actual o en vigencia del año 2009, se ha mantenido como una variante o modalidad del propio sistema educativo venezolano; es decir, que se basa en el mismo currículo bolivariano, aunque con ciertas adaptaciones o ajustes curriculares, conforme a los requerimientos de la población con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

En el mencionado Decreto se especifica, que la Dirección General del llamado subsistema educativo, debe hacerse responsable de promover y asegurar la inclusión, permanencia y éxito de los niños, niñas, jóvenes, adolescentes y adultos con necesidades especiales a cada uno de los otros subsistemas bolivarianos (Inicial, Primaria, Secundaria, Intercultural, Jóvenes, Adultos y Adultas), brindando atención oportuna y adecuada, tanto en las

instituciones educativas, como a través de las diversas alternativas: servicios existentes o en los centros que atienden a estudiantes con discapacidad; así como, por la educación técnico productiva, con el fin de conseguir su integración en la vida comunitaria y su participación en la sociedad.

Al respecto, se hace oportuno recordar que en el capítulo VI del Título II de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 1980), referido a la Educación Especial dentro de los principios y estructura del sistema educativo de aquellos tiempos, en su artículo 32, se especificaba que esta modalidad educativa tenía por objeto, brindar atención diferenciada, por métodos y recursos especializados, a quienes les resulta difícil adaptarse y progresar a través de los diversos programas del sistema educativo.

La misma se creó, con el fin de orientar el logro del máximo desarrollo del individuo con Necesidades Educativas Especiales (NEE), en apoyo más de sus posibilidades que de sus limitaciones, con el fin de lograr su independencia personal en pro de su incorporación a la sociedad. Sin embargo, también es de resaltar, que la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009) en cambio, no brinda detalles en ninguno de sus articulados, acerca de esta modalidad educativa como bien se formulaba en la anterior y en su respectivo Reglamento (RLOE, 1986), este último aún en vigencia; lo que se deja un gran vacío legislativo; principalmente, en estos documentos legales de primer orden.

Para el año 2007, se publica en la Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, Número 38.598 la “Ley Para las Personas con Discapacidad”; a través de la cual se busca, la dignificación de esta población, con la regulación de los medios y mecanismos que garanticen el desarrollo de la personalidad integral, plena e independiente y en cualquiera de los diferentes ámbitos sociales, de quienes presentan una condición de discapacidad (LPPD, 2007, Art. 1). Esta misma Ley, en su artículo 6, en referencia a este tipo de personas, considera el derecho que estas tienen, de asistir a una institución o centro educativo para que se le eduque, forme o

capacite, pues como ciudadanos tienen derecho a la vida, a los recursos sociales y económicos que le permitan vivir su vida con dignidad y autodeterminación.

Estos elementos retrospectivos, muestran una interesante perspectiva en la cual se necesitó plantear nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje, tal como se formuló con el modelo de atención educativa del año 1997. Sin embargo, cabe considerar que durante cinco años (2002-2007), el SEB estuvo signado por políticas; tales como: las líneas generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007 y el Proyecto Nacional Simón Bolívar 2007-2013, a fin de dar cumplimiento a las metas de asegurar la inclusión, permanencia, prosecución y culminación de todos y todas en el sistema educativo venezolano; así como ello, aumentar la cobertura estudiantil y entrar en un proceso curricular implicado en el transitar hacia una educación emancipadora y dignificante en el marco de los principios constitucionales.

En este contexto, surgen a nivel nacional los programas y proyectos banderas (Simoncito, Escuela Bolivariana, Liceo Bolivariano, Técnicas Robinsonianas y las Misiones), como medio para garantizar la protección y la inclusión de los grupos sociales (indígenas, afrodescendientes, en pobreza extrema, personas con discapacidad, en condiciones de riesgo y población rural) que históricamente habían quedado excluidos de los beneficios educativos. A través de estos programas y proyectos, se busca minimizar la exclusión y crear un modelo de equilibrio social, para cumplir con el precepto constitucional de educación integral y de calidad para todos y todas. Está estructurado de forma tal; que garantiza desde las primeras edades el tránsito de la nueva generación, hasta alcanzar la formación para la vida como un ser comprometido con la sociedad en que se desarrolla. De igual manera, favorece la progresividad curricular y pedagógica entre los diferentes subsistemas.

Así es como posteriormente, el Estado venezolano introdujo cambios para innovar la práctica educativa, con la promulgación de la nueva y ya antes mencionada Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009); a través de la cual se

define al sistema educativo como: "...un conjunto orgánico y estructurado, conformado por subsistemas, niveles y modalidades, de acuerdo con las etapas del desarrollo humano..." (p.24); es decir, está compuesto por planes, políticas, programas y proyectos, estructurados e integrados entre sí, orientados conforme a las diversas etapas del desarrollo humano y persigue, las garantías del carácter social de la educación a toda la población venezolana, de acuerdo a todo lo antes expresado.

Esta interrelación de todos los planes y programas educativos, responde a una naturaleza sistémica, flexible e integral, que asegura la igualdad de oportunidades e todos los estudiantes, entre los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo y a favor de atender la diversidad multiétnica, intercultural, pluricultural y a quienes presenten necesidades educativas o algún tipo de discapacidad.

El nivel de educación primaria, según se establece en esta última Ley, se reduce a seis años en comparación con la LOE (1980) y conduce a la obtención del certificado de educación primaria. En este nivel se garantiza, la formación de los niños y niñas desde los seis años hasta los doce años de edad aproximadamente o hasta concluir su sexto grado. Su finalidad es, formar estudiantes creativos, reflexivos, críticos e independientes, que sean cada día más participativos, protagónicos, responsables en su actuación en la familia, la comunidad y escuela, con amor, respeto, hacia sus compañeros, al ambiente y a la patria. Con una visión de unidad, integración y cooperación hacia los pueblos latinoamericanos, caribeños y del mundo; todo ello, acorde con los fines e ideales de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999).

Para darle sustento teórico; a las áreas de aprendizaje y responder a una pedagogía para la formación integral de los estudiantes, el Currículo Nacional Bolivariano (MPPE, 2007), presenta como pilares fundamentales los siguientes: Aprender a Crear, Aprender a Convivir y Participar, Aprender a Valorar y Aprender a Reflexionar, como propuesta pedagógica innovadora que

se origina de las ideas educativas y emancipadoras de próceres como Simón Rodríguez, Francisco de Miranda, Simón Bolívar, Ezequiel Zamora y otros pensadores venezolanos.

Dichos pilares, contribuyen a la formación de ciudadanos integrales, participativos y protagónicos, se asumen como elementos que orientan los componentes de las áreas de aprendizaje y los ejes integradores, facilitando las experiencias de aprendizaje que permitan formar un nuevo republicano que sea capaz de aprender a interactuar con los otros, a valorar y aceptar las diferencias culturales, de raza y de género, sin convertirlas en desigualdades. Aprender además, a tratar con cortesía, a colaborar; es decir, a trabajar juntos, a decidir en grupo, a considerar los problemas como retos a resolver y no como ocasiones para culpar a terceros.

Por otra parte, a aprender a cuidarse y cuidar a los demás, a cuidar el ambiente, las cosas colectivas, los bienes públicos que pertenecen a todos, combatiendo el desinterés del público por lo público. Aprender a esforzarse y a trabajar con responsabilidad y calidad, medio esencial para garantizar a todos, unas condiciones de vida digna (vivienda, alimentación, educación, recreación), como factores esenciales para la convivencia pacífica.

Del mismo modo y de acuerdo a lo planteado, a través de esta reforma educativa del 2007, se busca consolidar la educación en miras a resolver la exclusión y discriminación en los estudiantes, respetando sus ritmos de trabajo, sus necesidades educativas y capacidades personales, independientemente de su condición; para lo cual se plantea, el recibir una educación común, con ayudas técnicas y curriculares pertinentes, que implique a su vez, el desarrollo de sus potencialidades.

En tanto que la educación especial como modalidad de sistema educativo venezolano, está inscrita en los principios y fines de la educación en general, en un modelo de atención educativa integral, para la población con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad, en los planteles y servicios de la Educación Especial o en las instituciones regulares

de otros niveles y se constituye en una variante que atiende a los estudiantes que por sus características y condiciones específicas de su desarrollo, requieran de adaptaciones curriculares.

Por medio de esta modalidad educativa, se realiza la atención especializada desde una visión bio-psico-social, en consideración de las potencialidades y condiciones de los estudiantes y utilizando métodos y recursos técnicos. Se fundamenta en la prevención y atención integral temprana, en la educación y el trabajo; así como, en la integración social. Al respecto en el documento de Conceptualización y Política de la Educación Especial (2017), concibe a la Educación Especial como parte de la Educación Bolivariana; en tanto que se trata de:

...un deber y derecho humano que tienen las y los estudiantes con necesidades educativas especiales y/o con discapacidad, al desarrollo de su potencial creativo en condiciones históricamente determinadas. Se define además como un proceso de carácter integral, sistémico, sistemático, continuo, permanente y multifactorial, de formación de todos los ciudadanos y ciudadanas (p.35).

Se entiende de lo expresado en la mencionada cita, que la Educación Especial en su carácter integral y en consideración de todos los aspectos que influyen y se encuentran en constante interacción con los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad, la misma se trata de un proceso que responde a un conjunto de nociones programadas en función de alcanzar los fines educativos y que resulta sistémica, en tanto que se trata de una modalidad del sistema educativo, debidamente incumbida en los otros niveles de la educación venezolana. Es continua, puesto que atiende a los estudiantes en todas las etapas del desarrollo, en correspondencia con

los objetivos de cada nivel y fase evolutiva. Permanente, por darse a lo largo de toda la vida, desde su concepción hasta la adultez y multifactorial, por tomar en cuenta todos los factores que inciden en el desarrollo de los estudiantes.

Es así, como el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2017) procede a la actualización del documento de Conceptualización y Política de la Atención Educativa de Personas con Necesidades Educativas Especiales (ME, 1997), con el fin de ajustarlo en función de la profundización de una visión más humanista social, con enfoque socio-histórico-cultural e ideario bolivariano y robinsoniano; de modo que permita, el sustento de la educación venezolana en la actualidad. En el documento del año 2017, uno de los postulados del modelo de atención educativa, es que el mismo se:

Establece en base a la caracterización de las personas con necesidades educativas especiales, la aplicación de métodos, recursos especializados y adaptaciones curriculares, para garantizarles condiciones adecuadas en el acceso, permanencia, prosecución y culminación de estudios, en planteles y servicios de la modalidad o integrados escolarmente en planteles de los diferentes niveles y otras Modalidades del Sistema Educativo Venezolano (p.39).

Por lo que el modelo educativo integral para estudiantes con necesidades especiales o con discapacidad, exige una educación sin discriminación, dirigida a minimizar las necesidades de todos los estudiantes, que a través de medios y recursos curriculares debidamente adaptados, en cada uno de los diversos niveles o etapas del sistema educativo o dentro de la propia modalidad, se atiendan las dificultades o desventajas presentadas en los estudiantes durante sus procesos de aprendizaje; de modo que, se cuenten con las ayudas o apoyos adicionales requeridos, para que estos discentes alcancen el pleno desarrollo educativo.

Dichas dificultades pueden ir desde deficiencias físicas, auditivas o de lenguaje, visuales, cognitivas (retardo mental), emocionales o de conducta,

dificultades asociadas, médicas o de salud. Otras, concernidas a dificultades generales en las áreas académicas, como: lectura, escritura o cálculo. En cualquiera de los casos mencionados implicados directamente en los procesos de adquirir información y producir aprendizajes, se requieren de ayuda especiales; para así atender, las Necesidades Educativas Especiales (NEE) o discapacidades presentes en los estudiantes. Tal acción, debe darse de manera compartida y colaborativa, abordadas por todos los actores educativos involucrados en la inclusión educativa gestada en las escuelas regulares o escuelas especiales, de acuerdo a su exigencia y complejidad.

A la vista de las consideraciones anteriormente hechas, parece evidente que los procesos educativos impliquen transformaciones vivenciales entre los diferentes participantes y entornos, lo que hace necesario una visión amplia y sistémica para llegar a su comprensión. Es así, como la inclusión educativa no escapa de eso, pues en su puesta en práctica, envuelve variados actores educativos y elementos, que van desde aspectos políticos, creencias, actitudes, afectos y sentimientos, que facilitan o imposibilitan tal proceso.

Todas estas transformaciones concernidas desde la perspectiva de la inclusión educativa, se vienen gestando desde los organismos internacionales como la UNESCO (2004a); quienes consideran, que cuando las familias y los maestros trabajan juntos en la educación de los estudiantes, el desarrollo de los niños puede apoyarse y sus necesidades pueden satisfacerse plenamente; puesto que estos aprenden mejor, cuando hay armonía entre las expectativas y las oportunidades de aprendizaje en la escuela y el hogar.

Por su parte, desde la legislación nacional en Venezuela también se reconoce, la corresponsabilidad de la familia en la educación, como se evidencia en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009) en la que se subraya, que las familias tienen el deber, derecho y responsabilidad en la orientación y formación en principios, valores, creencias y actitudes. De igual forma, cultivar los valores de respeto, amor, honestidad, tolerancia, independencia y

aceptación, con la intención de formar a los estudiantes de forma integral en pro de alcanzar la calidad educativa.

Entendido así, es conveniente aclarar que el resultado de lo que ha de ser la inclusión educativa de estudiantes con NEE o con discapacidad, surge de la participación de todos los implicados en este proceso, aunque el resultado de sus creencias puedan ser diferentes a las perspectivas de algunos en particular. Por tanto, se hace pertinente analizar y conocer, acerca de las creencias que poseen los actores educativos (docentes, estudiantes, familias) inmersos en procesos inclusivos, pues de cada uno de ellos pueden aflorar fundamentos implícitos, que subyacen del contexto educativo, de sus experiencias con los estudiantes con este tipo de condiciones específicas, del trato recibido en quienes presenten una discapacidad por parte de sus compañeros de clase; así como, de la interacción familia-escuela.

Al respecto, Crozier & Friedberg (1990), hacen refieren que: “Los actores en su totalidad, son quienes dentro de las restricciones, a veces muy pesadas que les impone -el sistema-, disponen de un margen de libertad que emplean de manera estratégica en sus interacciones con los otros” (p.25). Ante esto, los actores educativos son un pilar fundamental para lograr la inclusión escolar, ya que disponen de un margen de libertad para expresar sus creencias, opiniones, experiencias e insatisfacciones; logrando con esto, la interacción con otros; lo que permite, la consolidación de acciones para satisfacer las necesidades de los estudiantes.

Quijano (2008), por otro lado manifiesta, que la inclusión educativa depende del trabajo en equipo y de calidad, en pro del bienestar estudiantil, donde deben involucrarse a través de la función docente, el personal directivo, estudiantes, padres, representantes y comunidad en general, como un medio para garantizar los beneficios para todos los discentes, en quienes se incluyen quienes presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) o algún tipo de discapacidad; para así evitar, discriminación y construir una sociedad más justa y equitativa.

Ahora bien, unos de los actores educativos mayormente destacados en esta investigación son los docentes, por considerarse que están comprometidos a ejercer una influencia orientadora en la escuela, para así llevar a cabo y con mayor efecto la inclusión educativa; en tanto que conocen más de cerca al grupo de estudiantes en clase y su diversidad. En ellos se exige el deber de tener un amplio conocimiento del desarrollo integral de cada estudiante; mucho más ahora, que el sistema educativo propone lograr la calidad educativa para todos, en equidad e igualdad de oportunidades y justicia social.

A tal efecto, se hace necesario que el docente tenga claro que existe una compleja diversidad en sus estudiantes, la cual debe responsabilizarse con el desarrollo de todos, sin olvidar que hay otros actores educativos, que influyen significativamente en el desarrollo del aprendizaje, como son: la familia, demás estudiantes sin discapacidad e incluso, quienes conforman la comunidad educativa. Desde este escenario, Darling (2001), afirma que:

Hay que ayudar a los profesores a que adquieran el conocimiento que precisan para enseñar con mayor eficacia: conocer la materia, el desarrollo cognitivo; social y personal de los alumnos; comprender el aprendizaje y la motivación; valorar la diversidad de experiencias y estilos de aprendizaje, así como disponer de repertorios diferentes de estrategias de enseñanza congruentes con los mismos; adquirir destrezas en la utilización de técnicas de aprendizaje cooperativo, de nuevos recursos y tecnologías de enseñanza o sofisticados sistemas de evaluación del aprendizaje, y desarrollar la capacidad de trabajar y reflexionar colectivamente sobre la práctica al lado de otros profesores (p.416).

Es evidente, el rol que cumplen los docentes en el proceso de inclusión educativa, en el apropiamiento de todas las habilidades descritas por la autora antes citada; puesto que estas ponen de manifiesto la preparación que debe alcanzar un docente para conseguir el aprendizaje en todos los estudiantes. Solo si se dan cambios estructurales en la formación de los docentes, se podrá cumplir con las transformaciones requeridas, para enseñar a todos y así

puedan alcanzar altos niveles de comprensión; que exige, que la formación sea completa.

Al respecto, Valdés y Monereo (2012) expresan, que: “La falta de formación (o de mayor formación) ha sido considerada unos de los factores principales que pueden propiciar actitudes negativas del profesorado ante la diversidad y su inclusión, en tanto provoca sensación de desorientación, vulnerabilidad, incapacidad, desinterés e incluso rechazo” (p.195). En esta cita se manifiestan, los sentimientos de incompetencia e inseguridad que embargan a los docentes, al enfrentarse a grupos de estudiantes heterogéneos; donde por lo general se argumenta, que tal situación es producto de la escasa preparación y pocos conocimientos adquiridos hacia el abordaje de las diversas características estudiantiles con respecto a los procesos de aprendizaje.

Por consiguiente, la atención a la diversidad debe convertirse en un requisito indispensable en la formación académica, en consideración de que todo docente requiere desarrollar competencias básicas para diagnosticar oportunamente las Necesidades Educativas Especiales (NEE) que se presentan en los estudiantes. Así refiere Romero (2009), que: “...la formación debe perseguir la capacitación de profesionales de la docencia reflexivos y capaces de hacer frente a los retos que plantean los escenarios...que caracterizan los tiempos actuales” (p.110).

Su preparación debe girar en torno al desarrollo de competencias que favorezcan la inclusión educativa; en tanto que ellos deben ser los promotores de la inclusión de estudiantes con NEE o con discapacidad en los diferentes centros educativos, a través de la evaluación, seguimiento y asesoramiento conducentes a facilitar el ingreso, permanencia y culminación de cada etapa escolar de los discapacitados.

En este mismo orden de ideas, estudios realizados por un grupo de profesionales pertenecientes a la Confederación Española de Organizaciones en Favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS, 2009),

llegaron a la conclusión que los docentes que se encuentran involucrados con los estudiantes con NEE o discapacidad, deben estar convencidos de sus capacidades de aprendizaje, y de su interacción efectiva con los demás. Es decir, las creencias, que posean los docentes sobre este tipo de discentes, son determinantes en su práctica pedagógica y por ende, en el desarrollo de acciones que contribuyan a facilitar el aprendizaje y a convivir con la discapacidad.

Ante lo planteado, Pérez, Barquín y Ángulo (1999) expresan, que es importante que el docente conozca cuáles son sus creencias, lo cual va a contribuir a fortalecer su carácter crítico ante cualquier situación. En lo referido por los autores, las creencias de los docentes nacen a través de sus experiencias cotidianas y se vuelven verdaderas porque son adquiridas durante todo su proceso de capacitación, por lo que se considera, que van a influenciar en la forma como el docente conduce la inclusión educativa.

A la vista de las consideraciones anteriores, se asume que los docentes por su profesionalismo y preparación académica, son quienes se encargan de formar y concientizar a toda la comunidad educativa, a valorar con igualdad y equidad a los estudiantes; tengan o no Necesidades Educativas Especiales (NEE) o alguna discapacidad, a través de un equipo de trabajo coordinado con todos los actores educativos involucrados.

Como ha sido expresado por Damm (2009), el acercamiento que haga el docente hacia la discapacidad de alguno de sus estudiantes, puede presentar diferentes signos actitudinales. En una base de representaciones o creencias igualmente diversas, se podrán observar actitudes positivas o negativas, desde la indiferencia o la sobreprotección, bajas expectativas con mayor o menor consideración o bien, la aceptación, respeto y la coherencia en el pensamiento del docente; en este se encuentra, la clave de la mejor relación e interacción con los estudiantes con NEE y el resto de sus compañeros de aula.

Cuando un docente mantiene creencias favorables sobre los estudiantes con discapacidad, acepta a la persona, la situación en el grupo, favorece el afecto, el respeto, la tolerancia y la solidaridad entre todos; por lo que pudiese inferirse que se trate de una enseñanza eficaz y gratificante, una verdadera acción educativa. Ello implica el saber escuchar a sus discentes; principalmente, empoderarse y escuchar a los más débiles, a los menos escuchados, marginados y vulnerables en el proceso educativo, como son los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad. No solo porque tengan el derecho a ser escuchados; lo que está debidamente consagrado en las legislaciones venezolanas, sino porque es una estrategia valiosa para mejorar la educación y por considerarlos sujetos activos en el proceso escolar.

Por su parte, los estudiantes son el eje principal de la dinámica escolar, para ellos es el conocimiento y deben educarse bajo los principios de equidad e igualdad. Cuando los estudiantes comparten en igualdad de oportunidades, dejan el individualismo para convertirse en seres más humanistas, puesto que se pueden apreciar las potencialidades del otro y comenzar a trabajar en equipo; potenciando así, el respeto hacia la diversidad, en avance de una convivencia sana, solidaria y justa, reclamada por la sociedad actual y futura.

Para la Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS, 2009), se asume que: “Es importante considerar a los estudiantes con o sin discapacidad, como grupo natural de apoyo (p.54); considerarlos además, como apoyo para la inclusión escolar, puesto que se corresponde a una gran elección, en la cotidianidad de compartir con la diversidad; ya que se aprende a respetar todas sus diferencias y a descubrir la riqueza de la diversidad humana, a respetarla y a promover cooperación y ayuda.

En consideración de lo expuesto por el autor, también es importante conocer las creencias que poseen los estudiantes con y sin discapacidad, en lo implicado con el proceso de la inclusión educativa. Por lo que resulta interés

para el estudio, inquirir en lo que se ha aprendido acerca de la experiencia de convivir junto al otro, sea este percibido como diferente o igual; así como algunas otras vivencias relacionadas con los componentes afectivos y relacionales, que muchas veces pueden ser concebidas como barreras inclusivas; tales como: expresiones de burlas, maltratos, bullying, sobreprotección, descalificativos, por ser divisados como personas diferentes, que no pueden aprender ni defenderse por sí mismas.

Bajo esta óptica, Blanco (2005) expone, que las interacciones entre los estudiantes también influyen notablemente en el aprendizaje y por ende, en la inclusión educativa. A tal efecto, se hace necesario la consolidación en la creación de un clima de respeto y valoración entre todos, en el que se debe establecer diferentes canales de comunicación y de relación, que propicien la cohesión del grupo y la regulación de la vida en la escuela.

La existencia de un buen clima o ambiente educativo, no solo favorece el desarrollo de los estudiantes con y sin Necesidades Educativas Especiales (NEE) o discapacidad, sino que también favorece a toda la institución en general; en la cual se incluye a la familia; conformada esta, como otro actor educativo y asumida; tal y como lo propone Alonso, Santamaría y Regodón (2011) como: "...una estructura dinámica que evoluciona con la sociedad de la que forma parte y de la que constituye una fundamental referencia para entenderla" (p.2); es decir, la familia transige un proceso dinámico, de transformación constante, debidamente contextualizado a la sociedad de la cual forma parte o hace vida activa y donde sus miembros, para poderla entender, asume roles acordes con los nuevos tiempos.

El rol que desempeña la familia en la inclusión educativa es fundamental, debido a que puede aportar a los docentes información valiosa y que coordinada con la acción pedagógica, va en beneficio del desarrollo integral del estudiante con NEE o con discapacidad. Es de relevante aserción, el que sus hijos se codeen con sus coetáneos, en igualdad de oportunidades para el desarrollo del aprendizaje; lo que precisa, el que tengan información

relacionada a los derechos que poseen sus representados y así contribuir activamente, en sus procesos académicos.

De allí que surjan enunciados como los formulados por Bandura (1996), quien asienta que muchos padres se plantean la posibilidad de ingreso de sus hijos en la escuela regular, posiblemente porque estén convencidos que la inclusión educativa presenta suficientes estímulos para que estos equiparen sus aprendizajes con los estudiantes regulares como parte del proceso de modelamiento; claro está, que dicha inclusión se hace mayormente efectiva, siempre que estos participen y colaboren en forma conjunta con el docente, en la planificación de un plan de trabajo integral, que dé soluciones a las situaciones particulares de cada estudiante; todo lo cual favorece, tanto en el hogar como en la escuela, un mejor rendimiento escolar, actitudes positivas de los padres hacia la escuela, como un mayor compromiso de los docente hacia la discapacidad.

Se puede apreciar desde la literatura de los actores educativos (docentes, estudiantes, familias), la relevancia que cada uno aporta en la inclusión de estudiantes con NEE o con discapacidad en el nivel de educación primaria; lo que conlleva, a asumir la complejidad de este proceso, por la gran cantidad de influencias que inciden en él y por la importancia que ello implica para la sociedad en general, donde cada uno de los actores educativos, como personas valiosas, con creencias semejantes o diferentes, deben fomentar en los estudiantes actitudes y valores que regulen las actividades pedagógicas que ejecuten, para convivir con los demás y contribuir; ya sea individual o colectivamente, en el desarrollo de una sociedad más justa, solidaria, equitativa, basada en el respeto mutuo, la tolerancia y la no discriminación.

La inclusión educativa, debe estar centrada en transformaciones que desde la sociedad, la escuela y la familia, se realicen para educar a los estudiantes en y para la diversidad; ya que responde a las necesidades de todos y cada uno de los discentes, según la diversidad de cultura; raza,

religión, género, discapacidad, entre otros. Todo ello, con el fin de apuntar a la formación y desarrollo armonioso e integral de todos. Por lo tanto, esa responsabilidad de educar en valores, debe ser asumida por cada uno de los miembros de la comunidad educativa, por medio de un trabajo colectivo, con compromiso hacia los cambios que favorezcan el desarrollo de todos y cada uno de los estudiantes, el superar sus dificultades y obtener éxito en su aprendizaje.

A partir de lo expuesto, se puede afirmar que la educación en valores, se considera como un principio rector de la educación venezolana, partiendo de que la educación es un derecho humano fundamental, donde la formación de sociedades debe ser más justa, en construcción de políticas no segregadoras, que evite la exclusión y apoye la inclusión de todos los ciudadanos sin distinción de ninguna índole. En la inclusión educativa, se debe desarrollar el aspecto humanístico de los estudiantes, con mayor énfasis en el respeto hacia las diferencias, al reconocimiento de la dignidad humana, a la tolerancia, solidaridad y la educación para la convivencia y la paz. Así lo expresa el artículo 3 de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), en donde se consideran como valores fundamentales:

...El respeto a la vida, el amor y la fraternidad, la convivencia armónica en el marco de la solidaridad, la corresponsabilidad, la cooperación, la tolerancia y la valoración del bien común, la valoración social y ética del trabajo, el respeto a la diversidad propia de los diferentes grupos humanos... (p.3).

En los últimos años, la solidaridad, la igualdad, el respeto y la tolerancia, se han convertido en exigencias de la sociedad actual en las diversas formas educativas, por lo que estos valores se han ido incorporando al currículo, con la finalidad de potenciar una educación integral, inclusiva y de calidad. En concordancia con lo señalado, para que los estudiantes sean capaces de trabajar con otros compañeros, en respeto de sus diferencias,

ritmos de trabajo, capacidades e intereses; se hace necesario, educarlos en valores; tal y como lo expone García (2004), quien refiere que:

Educar en valores supone enseñar a nuestros alumnos a asumirse como ciudadanos, como sujetos con responsabilidades de analizar críticamente y aportar en el mejoramiento del mundo que nos rodea desde el conocimiento y valoración de la cultura propia, asumiendo el compromiso con nuestro tiempo y circunstancia. (p.17)

Así, la educación en valores ofrece diferentes alternativas y posibilidades para lograr los objetivos planteados por la educación; para lo cual, durante la actividad escolar se deben efectuar adaptaciones correspondientes a los contenidos impartidos a la diversidad del grupo, a la situación social en que en que estos viven y al medio familiar donde se desenvuelven; con la firme intención, de hacerlos críticos y analíticos en el aporte de soluciones a los problemas confrontados, a fin de permitirse apropiarse y valorar su cultura.

Quijano (2008), es de la aserción de que la inclusión educativa requiere del desarrollo de actitudes que fomenten el respeto y la valoración por las diferencias, ya que uno de los grandes obstáculos con los que se enfrenta el individuo con Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas a algún tipo de discapacidad, es a la gran cantidad de estereotipos y prejuicios a los que ha sido sometido por mucho tiempo; por lo que desde esta perspectiva, la educación en valores supone una educación orientada a la formación integral de los estudiantes, basada en el ser, en la relación con los otros y en interrelación directa con el medio social donde se desenvuelve. Esto, con la convicción de ampliar y consolidar vínculos de amistad, compañerismo, solidaridad, aceptación a la diversidad, comprensión, diálogo y respeto por los demás.

Es necesario resaltar, que los valores se desarrollan y forman dentro de un proceso de educación de la personalidad, bajo la influencia de diversos

ámbitos sociales, iniciado por la familia, la comunidad, instituciones sociales, medios de comunicación, entre otros. Es así como los valores, asumen dos sentidos: en lo cognitivo (creencias), referido a la relación del sujeto con la realidad y lo afectivo que se expresa en los valores, pues según Álvarez (1995), la base del conocimiento fundados en los valores morales vigentes a nivel social, se establecen en una relación de progresiva aceptación, de su incorporación a la conducta, de sentimientos de necesidad y en jerarquización de otros aspectos internos de significación personal.

A tal efecto, es de advertir que la aplicabilidad de los valores siempre va a estar influenciada por la razón, por los sentimientos y las experiencias vitales; de forma que cualquier actividad o acción humana, va estar determinada por cada uno de estos factores. No se debe desconocer el efecto que cada uno de ellos ejerce, pues se conjugan para que el sujeto se forme en valores, puesto que se internalizan a partir de la práctica constante y de la interacción con los demás. En tal sentido, la dinámica escolar hay que transformarla en un lugar de acogimiento, donde impere sentimientos de respeto, tolerancia, comprensión y desarrollo, con el propósito de tomar acciones donde se elimine la cultura de exclusión y marginalización; tal y como lo expresan Raica y Sandim (2008), quienes afirman que:

En la educación podemos ayudar a desarrollar el potencial que cada alumno tiene, dentro de sus posibilidades y limitaciones. Para eso, necesitamos practicar la pedagogía de la comprensión contra la pedagogía de la intolerancia, la rigidez, del pensamiento único, de la desvalorización de los menos inteligentes. (p.44)

Por tanto, en estos días en que cada vez más se ve al otro como rival o como enemigo y se está haciendo tan difícil convivir, la educación debe promover y garantizar las competencias esenciales para una sana convivencia y para el ejercicio de una ciudadanía responsable; entre lo cual implica, el aprender a no agredir ni física, ni verbal, ni psicológicamente a nadie. Debe ser un requisito indispensable para la convivencia escolar, puesto que la

agresión, es signo de debilidad moral e intelectual, incapacidad de imaginar al otro como igual.

De ahí la importancia, de que la educación enseñe a conversar, a escuchar, expresar con libertad, aclarar, comprender al otro y a defender con firmeza de sus propias convicciones, sin llegar a agresiones, ni ofender al que le contradice; es decir, una comunidad que aprenda a convivir con la diversidad sin discriminaciones. Para ello, se hace necesario que desde la escuela, se propicien acciones para que los estudiantes se respeten a sí mismos, valoren sus familias, conozcan sus raíces culturales y sociales, se establezcan lazos de cooperación y solidaridad; con especial atención, en los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad.

En tanto que cuando los estudiantes aprenden a desarrollar la autonomía personal, la confianza, el respeto, la autorresponsabilidad y la corresponsabilidad, el compromiso personal, social, la cooperación y la solidaridad, les resulta más fácil convivir con los demás. De igual modo se necesita para establecer una sólida inclusión educativa de estudiantes con NEE o con discapacidad, el desarrollo de valores y sentimientos como son: el amor, la fe, la esperanza y el cariño hacia los demás. Dones que nunca pueden exigirse como un derecho, pero que solo los poseen, quienes los regalan y comparten no por deber, sino por abundancia del corazón.

### **Origen de las Necesidades Educativas Especiales o Discapacidad**

La historia acerca de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) data desde los años 70, cuando es incorporado dicho concepto en el Informe Warnock, elaborado por la secretaría de educación del Reino Unido en el año 1974 y publicado en 1979; sin embargo, no popularizado sino hasta los años 80. En el mencionado informe, queda explícita la idea de que los fines de la educación son los mismos para todos los niños y niñas, cualesquiera sean los

problemas con que se encuentren en sus procesos de desarrollo; y, en consecuencia, la educación queda configurada como un continuo de esfuerzos para dar respuesta a las diversas necesidades educativas de los alumnos, para que estos puedan alcanzar los fines propuestos.

Por tanto, este concepto surge más por la novedad de pretender hacer hincapié en los apoyos y ayudas que el alumno con una condición especial tiene como requerimiento, que por el carácter pretendidamente diferenciado que enmarca a la Educación Especial. Así, a partir de tales argumentos y en forma progresiva, el objetivo de esta modalidad educativa comienza a dar un giro en el sentido de que no solo se trata de optimizar los avances en el desarrollo de la persona en función de su discapacidad, sino que también y especialmente su intención es, proporcionar un conjunto de apoyos y recursos que han de implementarse en el sistema educativo regular, para dar respuesta educativa adecuada y favorecedora del máximo desarrollo global.

De modo, que las NEE se relacionan con las ayudas y los recursos especiales que hay que proporcionar a determinados estudiantes; que por diferentes causas, enfrentan barreras para su proceso de aprendizaje y participación; entre estos alumnos, quienes presentan algún tipo de discapacidad. Ahora bien, según Aguilera (2004), la evolución de la terminología se caracteriza por etapas: primeramente por el modelo clínico tradicional; luego por el paradigma de la rehabilitación que aún tenía gran influencia médica; y más recientemente, en el paradigma de la autonomía personal enmarcada desde una perspectiva más social.

Estos cambios paradigmáticos, han incidido en una concepción más amplia de la Educación Especial, asociada con la acción educativa de personas de cualquier edad y en ámbitos educativos tanto formales como no formales; para así ir reduciendo esa visión errada, en la que se consideran a la Educación Especial y la Educación General como realidades separadas y se procede hasta llegarse al entendimiento, de que la educación especial debe ponerse al servicio del alumnado en satisfacción de sus necesidades

educativas particulares, en el que se recalque su papel en el estudio y análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La discapacidad, se ha estudiado en detalle durante el siglo XX y es en el XXI, que se ofrecen oportunidades de reflexión crítica para contribuir a la base de conocimientos ya existente, en el que se reconoce; según afirma Oliver (1990), la discapacidad se corresponde a una categoría social y política, en cuanto implica prácticas y luchas por la posibilidad de elección, de participación y afirmación de los derechos humanos. Sin lugar a dudas, una forma diferente de entender la discapacidad, conlleva a un conjunto de supuestos que como Hahn (1988) lo demuestra al afirmar que:

...la discapacidad surge del fracaso de un entorno social estructurado a la hora de ajustarse a las necesidades y las aspiraciones de los ciudadanos con carencias más que de la incapacidad de los individuos discapacitados para adaptarse a las exigencias de la sociedad. (s/p)

La discapacidad ha respondido a diversas perspectivas, conforme a la situación socio cultural de cada etapa; por lo que muchos autores han realizado una descripción histórica del desplazamiento que han tenido estos conceptos (NEE y discapacidad), a través de diferentes modelos que permiten conocer la discapacidad, desde un reconocimiento individual hasta una comprensión social. Entre estos autores, se tiene a Casado (1991), el Instituto Interamericano del Niño de la Organización de los Estados Americanos (OEA, 2001); así como Palacios (2008); quienes han clasificado en modelos la evolución de la discapacidad.

El primero de estos autores, describe los modelos en cuatro modalidades, centrados en la atención que se le brinda a cada uno de ellos, donde en primer lugar, lo distingue como una *integración utilitaria*, en la cual se aceptaban a los discapacitados con resignación fatalista; luego como una *exclusión aniquiladora*, a las personas se les encerraba y ocultaba en el hogar;

posteriormente, se les dio una *atención especializada y tecnificada*; para lo cual, en este modelo los servicios y los agentes especializados se encontraban al servicio de los discapacitados; y finalmente, se destaca el modelo de la *accesibilidad*, referida al derecho que tienen las personas con discapacidad a alcanzar la norma, en este sentido se basa en el principio de normalización.

Por su parte, el Instituto Interamericano del Niño (OEA, 2001) plantea la evolución de la discapacidad, con énfasis en el origen y el tipo de atención que requieren de acuerdo a su condición. Los distingue en los siguientes modelos: el *Preformista o Negativista*: (Prevalece hasta el siglo XVII); en el que se pensaba, que la discapacidad era el resultado de designios de fuerzas divinas; es decir, debido a causas religiosas y que a su vez las personas eran perseguidas, segregadas, se practicaba la eugenesia o se institucionalizaban de forma permanente.

Otro fue el *Predeterminado Médico*: (Siglo XVII hasta XIX); en el que se consideraba, que las discapacidades tenían un origen clínico, sin poderse curar; a tal razón, se institucionalizaban y estaban a cargo de órdenes religiosas. Luego surgió el *Determinista Funcional*: (Siglo XIX hasta 1980). En este modelo prevaleció la intervención en cuanto a la rehabilitación y nació la educación especial. Posteriormente, el *Interaccionista o Estructuralista*, en cuyo período se enfatizan los factores ambientales y en las desventajas propias de la condición. Se implanta la normalización en la educación, se reconoce el valor de la prevención y la eliminación de barreras físicas y estructurales. Y finalmente, el *Inclusivo de los Derechos Humanos*, en el que se reconocen los derechos humanos como fundamentales y se los incluye en la ejecución de programas educativos.

Los modelos anteriormente planteados, se relacionan con los propuestos por Palacios (2008), quien destaca tres en específico: En primer lugar, *el de la Prescindencia*; en el que según él, existen dos supuestos esenciales: la justificación religiosa de la discapacidad y la consideración de

que la persona con discapacidad no tiene nada que aportar a la comunidad, puesto que se le considera improductiva, como una carga familiar. Al respecto, se hace referencia a la concepción que se tenía de la discapacidad como designios o castigos divinos, resultado de un pecado cometido por los padres o como una advertencia de una catástrofe próxima a venir.

Dentro de este modelo, se distinguen dos sub-modelos: *el eugenésico y marginación*. *El eugenésico* consideraba que "...la vida de una persona con discapacidad no valía la pena vivirla" (p.39) y en caso que naciera un niño con deformidades o enfermedades se optaba por el infanticidio. En relación al sub modelo *de marginación*, tiene como principal característica la exclusión, como consecuencia para subestimar a las personas con discapacidad, por considerarlas objeto de maleficio o la advertencia de un peligro inminente.

Un segundo modelo, es el *Rehabilitador*, en el que se presentan dos características fundamentales: hace referencia a la concepción de la discapacidad como causa natural, biológica o científica, desligada de las concepciones religiosas; y la segunda, relacionada con la consideración de que estas personas pueden brindar aportes a la sociedad; sin embargo; se reconoce en la medida que tenga un proceso de rehabilitación tendiente a la normalidad.

La autora plantea, que este modelo persigue que las personas y especialmente los niños y niñas, se normalicen a través de la educación especial. La visión de integración que promulga este modelo, se basa en la noción de normalidad y predica la aceptación y tolerancia de las personas con determinadas necesidades. Aquí, las personas, los maestros y los niños, deben ser animados y educados para la aceptación y tolerancia de aquellos desviados de la normalidad.

La nueva visión de la inclusión, desafía la verdadera normalidad de la educación y en la sociedad, en la que se sostiene que la normalidad no existe, sino que es una construcción impuesta sobre una realidad donde solo existe la diferencia. De igual forma, este último modelo considera a la discapacidad,

exclusivamente como un problema de la persona, directamente ocasionado por una enfermedad, trauma o condición de salud, que requiere de cuidados médicos prestados por profesionales en forma de tratamiento individual, visto como la cura o una mejor adaptación de la persona o un cambio de conducta; todo en el afán de hacer referencia, al principio de normalidad.

La educación especial, es asumida como una herramienta ineludible en dicho camino de recuperación o rehabilitación, en el que aparece el fenómeno que lo caracteriza, la institucionalización. La educación estaba dirigida al desarrollo de sus capacidades residuales; sin embargo, en la práctica parecía ser una estrategia cercana al modelo de marginación.

Finalmente, presenta al *Modelo Social*, el cual tiene dos supuestos fundamentales; en primer lugar, se alega que las causas que originan la discapacidad, no son ni religiosas, ni científicas, sino sociales, sino que se debe a las barreras impuestas por la sociedad; es decir, se considera la raíz del problema de la discapacidad. En cuanto al segundo supuesto, este hace referencia a la utilidad de que tienen los individuos en la comunidad; en el que se les considera, tienen mucho que aportar a la sociedad o que al menos, la contribución se da en la medida que el resto de las personas sin discapacidad se los permita.

De lo anterior se infiere, que toda persona con discapacidad es capaz de aportar a la comunidad y participar activamente; sin restricciones, más que las que su entorno social o comunitario les imponga. A tal efecto, la autora resalta, que las personas con discapacidad: "...rechazan el significado que el mundo no discapacitado asigna a la discapacidad, pero sin embargo no rechazan las diferencias que son parte importante de su identidad" (p.144); puesto que son capaces de aceptar sus diferencias como parte de su existencia, más no la discapacidad como término que los descalifica.

Además la autora plantea, que las personas con discapacidad gozan del derecho a participar plenamente en todas las actividades; ya sean estas económicas, políticas, sociales, culturales, entre otras; en definitiva, en la

forma de vida de la comunidad, del mismo modo que sus semejantes sin discapacidad. Esta afirmación o reclamo de igualdad; no se encuentra dirigida tal como se planteaba desde un modelo rehabilitador, en el que las personas con discapacidad debían encubrir sus diferencias para acceder a ciertos espacios de participación al igual que los demás; sino que precisamente desde una perspectiva opuesta, se reclama una igualdad inclusiva de la diferencia. Ahora bien, en concordancia por lo antes expresado, el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI, 2012), plantea que el modelo social:

Considera que el origen de la discapacidad obedece a causas preponderantemente sociales, es decir, a una construcción y un modo de opresión social; se basa en una nueva forma de pensar y entender, que se contrapone al paradigma anterior representado en el modelo médico (p.13)

El modelo social según Palacios (2008), hace posible situar su origen, a finales de la década de los años sesenta del siglo XX, como respuesta a las inconformidades suscitadas durante la implementación del modelo médico y rehabilitador. Surge a partir de la lucha de las propias personas con discapacidad y de organizaciones sociales que trabajaban en pro de los derechos del colectivo, que se unieron para condenar el estatus que tenían de ciudadanos de segunda clase.

A través de este enfoque, se reconoce a las personas con discapacidad como sujetos de derechos y propone respuestas no solo para este grupo poblacional, sino para la sociedad en su conjunto. Se trata de una construcción colectiva entre las personas con y sin discapacidad, en el que se reconoce al entorno social, como un actor clave en la determinación del mayor o menor grado de participación de las personas con discapacidad. Al respecto, Maldonado (2013) afirma que:

Este modelo se relaciona con los valores esenciales que fundamentan los derechos humanos, como la dignidad humana,

la libertad personal y la igualdad, que propician la disminución de barreras y dan lugar a la inclusión social, que pone en la base principios como autonomía personal, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno,...entre otros. La premisa es que la discapacidad es una construcción social, no una deficiencia que crea la misma sociedad que limita e impide que las personas con discapacidad se incluyan, decidan o diseñen con autonomía su propio plan de vida en igualdad de oportunidades. (s/p)

El nuevo paradigma, sienta sus bases en los derechos humanos, en la igualdad de oportunidades y la no discriminación; a su vez, en la dignidad humana y autonomía personal, conceptos que aparecen como un valor fundamental, en el camino hacia una perspectiva de la discapacidad basada en los derechos humanos. En contraposición, al modelo rehabilitador o médico, el modelo social coloca a la discapacidad como una característica más dentro de la diversidad existente entre las personas y no como una limitante que define la vida de una persona, condenándola a la discriminación y a la exclusión social.

El modelo social de la discapacidad, hace hincapié; primeramente, en el respeto de los derechos humanos, donde toda persona con discapacidad es digna de tener salud, vivienda, educación, trabajo; es decir, pone en énfasis, la rehabilitación de una sociedad que ha de ser concebida y diseñada para hacer frente a las necesidades de todas las personas, aceptando las diferencias e incluyendo la diversidad.

Está centrado en la dignidad de los seres humanos, sitúa a la persona en el centro de todas las decisiones que le atañen a su desarrollo como sujeto moral. La discapacidad la sitúa fuera de él; y finalmente, asume que estas personas, gozan del derecho de participar plenamente en todas las actividades: económicas políticas, sociales, culturales, entre otras, desde todas las formas de vida de la comunidad donde se desenvuelven, al igual que sus semejantes sin discapacidad.

Aquí por tanto, esa de resaltar la teoría o modelo socio-histórico-cultural de Vygotsky (1979); puesto que en este se defiende, que el hombre es un ser social por naturaleza, un producto de la sociedad y un sujeto de sus relaciones sociales, toma como punto de partida el reconocimiento del carácter interactivo del desarrollo de los procesos psíquicos; enfatizados al igual que otras secuelas psicológicas, en el reconocimiento de las relaciones dialécticas que se establecen entre los factores biológicos y sociales. Este autor señala que: “El movimiento real de la evolución del niño se lleva a cabo de lo social a lo individual y no de lo individual a lo social” (p.57).

Es así pues, como el niño se involucra gradual y progresivamente en diversas interacciones comunicativas y sociales. Esta interacción cultural, científica, tecnológica y valorativa, se va internalizando en actividades mentales cada vez más complejas; lo cual permite, el desarrollo y la evolución de él en la sociedad. Lo planteado por el autor, está en concordancia con lo referido, en cuanto a la influencia que ejercen los factores sociales en el vencimiento de los obstáculos para el desarrollo de los procesos de formación de la personalidad en niños con discapacidad; porque en ellos de igual manera, se dan las mismas leyes generales de desarrollo humano que en otros niños sin este tipo de condición especial.

Por tanto, partiendo de las concepciones de Vygotsky (1995), considerado precursor en la educación inclusiva, sus ideas llevan a formular que los niños deficientes deben educarse de la forma más semejante a los niños normales e incluso, educarse conjuntamente, puesto que ello ayuda al desarrollo psíquico, físico, a la compensación y corrección de defectos. Al respecto, este autor refiere que: “...la naturaleza del proceso educativo de los niños deficientes, en lo más esencial, es la misma que en la educación de niños normales” (p.90).

Es decir, debe existir una educación para todos en igualdad de condiciones, desde la perspectiva de una escuela inclusiva; puesto que solo así, se contribuye al desarrollo de las funciones psicológicas superiores de

todos los estudiantes (pensar con lógica, organizar la información, buscar la manera de aprender y explicar lo aprendido, entre otras funciones); todo lo cual se logra, a través de los elementos simbólicos de la cultura, así como con la ayuda cooperativa y solidaria de los demás.

A la vista de las consideraciones anteriores, parece evidente que el concepto de discapacidad ha ido evolucionando con las sociedades y esto ha creado controversias y confusión a la hora de comprender qué es la discapacidad; aunado a esto se encuentran, la falta de acuerdos en materia política-educativa, a las ideas, creencias y aptitudes erróneas que se poseen acerca de las personas, entre lo que se quiere, se piensa y se logra con personas con este tipo de condiciones.

Para ilustrar lo anterior, se develan distintos conceptos sobre la discapacidad; a través de los cuales, los autores explican sus diversas posturas y conlleva a la reflexión y accionar en la realidad vivida por estas personas. Entre estos, se tiene la definición formulada por la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2008), quien refiere que:

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

Desde esta mirada, se deja de lado las concepciones de corte médico, mediante la cual, se continua la restricción de las capacidades de las personas con discapacidad y abre paso a un concepto desde el modelo social participativo, con una sociedad involucrada que interactúa y va evolucionando con su entorno, haciéndola más abierta y accesible a la discapacidad, en el que se respeta la diversidad y donde los derechos humanos son inherentes a la condición de la persona.

Igualmente, se tiene la definición enunciada por la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF) de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001), quien entiende que: “La discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto/entorno social” (p.32). Estos autores citados, coinciden en que la discapacidad se mueve en la sociedad; de tal manera, que es en el contexto social, en el que hay que realizarle modificaciones; de modo que conlleve, a vencer las barreras hasta permitirse la participación plena de las personas con discapacidad en todas las áreas de la vida social. Por otra parte, la Ley para las Personas con Discapacidad (LPPD, 2007), se define la discapacidad, en su artículo 5, como:

...la condición compleja del ser humano constituida por factores biopsicosociales, que evidencia una disminución o supresión temporal o permanente, de alguna de sus capacidades sensoriales, motrices o intelectuales que puedan manifestarse en ausencias, anomalías, defectos, pérdidas o dificultades para percibir, desplazarse sin apoyo, ver u oír, comunicarse con otros, o integrarse a las actividades de educación o trabajo, en la familia con la comunidad, que limitan el ejercicio de derechos, la participación social y el disfrute de una buena calidad de vida, o impiden la participación activa de las personas en las actividades de la vida familiar y social, sin que ello implique necesariamente incapacidad o inhabilidad para insertarse socialmente. (p.4)

En este concepto, abarca el nivel médico, personal y social, como determinantes en la situación de discapacidad. Por cuanto, cuando se conjugan los tres niveles antes señalados, se genera una mayor comprensión, una mejor práctica y relación hacia estas personas, puesto que se analizan las deficiencias desde su funcionabilidad y la participación plena del individuo en la sociedad.

En los conceptos presentados por los diversos autores, se evidencian coincidencia, puesto que ven la discapacidad, como una condición que hace parte de la persona y que su conducta adaptativa depende de diversos aspectos de la vida social en la que estos se circunscribe; tales como: la

familia, la escuela y la comunidad; por tanto, tales aspectos deben ser debidamente revisados y mejorados, a fin de que sean viables, en la medida en que todos los miembros de la sociedad participen de forma conjunta y así brindar una mejor calidad de vida a estas personas.

Dichas personas, durante la evolución de la sociedad, han sido denominadas de múltiples formas, donde unas han sido más peyorativas que otras. Actualmente, en busca de reducir la discriminación y utilizar el término más adecuado para referirse a ellos, se han creado conceptos con un enfoque más social; entre los que se encuentra, el propuesto por la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2008), en el su artículo 1º, al considerar que se trata de: "...aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás (p.4). Así también, según la Ley para las Personas con Discapacidad (LPPD, 2007), en su artículo 6, se las define como:

...todas aquellas personas que por causas una congénitas o adquiridas presentan alguna disfunción o ausencia de sus capacidades de orden físico, mental, intelectual, sensorial o combinaciones de ellas, de carácter temporal, permanente o intermitente, que al interactuar con diversas barreras le impliquen desventajas que dificultan o impidan su participación, inclusión e integración a la vida familiar y social, así como el ejercicio pleno de sus derechos humanos en igualdad de condiciones con los demás. (p.5)

Todos estos conceptos, se corresponden en la identificación de criterios que refieren a cuándo una persona posee algún tipo de discapacidad. Aunque en la última Ley referida, se adicionan las combinaciones de esas disfunciones. De igual manera, hacen referencia a que la discapacidad puede ser una condición de por vida, que perdure por largo plazo e incluso, que puede ser temporal. Se integran elementos que la clasifica como permanente o intermitente, lo que pone de manifiesto que en algún momento pueden ser

superadas a través de apoyos, ayudas técnicas y por medio de la rehabilitación.

Los conceptos antes señalados, ponen de manifiesto además, que diversas barreras pueden impedir la participación y el desarrollo de las potencialidades manifiestas por las personas con discapacidad; lo que conlleva, a que se limite el acceso en igualdad de derechos que las demás personas, a los recursos, medios, actividades sociales, políticas, educativas, culturales, entre otras, planificadas dentro de su comunidad y en su entorno familiar.

Es de advertir, que todavía existen en el mundo, muchos países con altos niveles de exclusión y discriminación hacia algunos grupos vulnerables, debido a desigualdades socioeconómicas, culturales o características individuales que marcan la diferencia en los estudiantes, pese a los esfuerzos realizados en los tratados y convenios internacionales como la Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015), donde se han dedicado espacios para discutir sobre la terminología más adecuada para referirse a las personas con algún tipo de discapacidad.

El término discapacidad, tiene una connotación más general, en el que visto desde una perspectiva más social, ha generado situaciones en las que se encauzan la exclusión y/o marginación dentro del sistema educativo. Mientras que el término de Necesidades Educativas Especiales (NEE), resulta más aceptable dentro del ámbito educativo, puesto que permite distinguir a todos aquellos estudiantes que en un momento de su vida, requieren de apoyos o ayudas especiales, sin poseer una condición de discapacidad.

En referencia a ello, es de acotar que el término NEE, se introdujo en Europa, a través del Informe Warnorck (1979), como ya antes fue mencionado. El mismo se realizó, con la intención de determinar las causas del elevado fracaso escolar en Inglaterra y según Ramírez, Gutiérrez, Cáceres y Valenzuela (2016): "...para plantear desde una perspectiva distinta no basada en el déficit, el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con

discapacidad a partir del concepto de necesidades educativas especiales” (p.408).

En el referido informe, las NEE son definidas de acuerdo a los siguientes términos: “Si existe acuerdo entre los objetivos de la educación, entonces la necesidad educativa se establece en términos de aquello que es esencial para la consecución de dichos objetivos” (p.36); es decir, para el logro de los objetivos de la educación, hay que tenerlas en cuenta; puesto que pueden ser, desde las más leves a las graves y que algunos estudiantes, durante el transcurso de sus estudios, van a requerir ayudas especiales para adquirir el aprendizaje.

Según explica este informe, las causas que impiden el aprendizaje en los estudiantes, no son únicamente debido a las deficiencias físicas, sensoriales o mentales; es decir, por algún tipo de discapacidad que estas posean, sino que se deben también a otro tipo de situaciones escolares, sociales e incluso, del propio individuo; por lo que es de resaltar que: “...lo importante no es la descripción de la deficiencia de un sujeto, sino el tipo de ayuda educativa que necesita” (p.37).

Según lo anterior, cada estudiante, conforme a sus necesidades educativas, va a requerir de ayudas o apoyo necesarios, que según el informe, son detallados de la siguiente manera: (1) dotación de medios especiales de acceso al currículo mediante equipamiento, instalaciones o recursos especiales, la modificación del medio físico o técnicas especializadas de enseñanza; (2) dotación de un currículo especial modificado; es decir, que implique las adaptaciones curriculares conforme a los requerimientos de tales necesidades; (3) particular atención a la estructura social y al clima emocional donde tiene lugar la educación.

Al respecto, Ainscow (1990) distingue como características de las Necesidades Educativas Especiales (NEE), las siguientes: (1) cualquier niño puede, en algún momento, experimentar dificultades en la escuela; (2) la ayuda y el apoyo deben estar disponibles para todos los alumnos cuando sea

necesario; (3) las dificultades educativas resultan de la interacción entre las características del niño y el programa diseñado por la escuela; (4) los profesores deberían responsabilizarse por el progreso de todos sus alumnos; (5) el profesor debe contar con el apoyo necesario para cumplir estas responsabilidades.

Este autor defiende a través de lo expuesto, que cualquier estudiante puede presentar en cualquier momento de su transcurrir estudiantil, una necesidad educativa, que amerite una respuesta especial ante tal requerimiento por parte del profesorado, dentro del marco escolar. Por tanto, se identifica con la respuesta hacia la diversidad presente en todo grupo humano, ante el proceso de enseñanza y aprendizaje; así como, al compromiso y apoyo requerido de parte de los profesionales. Sin embargo, para que determinados estudiantes puedan progresar, van a requerir de unos medios poco frecuentes y en cierto modo, distintos a los de sus compañeros de clases ameritan; es por esta razón, que a las necesidades de estos estudiantes se las conoce como especiales, dado que no son comunes al resto de compañeros.

La identificación de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) de un estudiante, se convierte en el inicio de la determinación de las actuaciones educativas apropiadas, de los recursos personales y materiales que hay que proporcionarle en orden a su crecimiento personal. Por tanto, el término *estudiantes con necesidades educativas especiales*, se refiere a aquellos que hayan sido identificados como tales, en función de los criterios y normativas establecidas por cada país.

En muchos países como España, este concepto es utilizado como sinónimo de discapacidad, en otros se considera también a aquellos estudiantes que sin tener una discapacidad presentan dificultades de aprendizaje, por lo que requieren de recursos y ayudas adicionales. En Venezuela, se fundamenta en un enfoque educativo del desarrollo de una persona, en concordancia con lo planteado en el Documento de

Conceptualización y Política de la Educación Especial (2017); en el que se plantea lo siguiente:

En el marco de la política educativa, en correspondencia con los principios, fines y propósitos de la Modalidad de Educación Especial se utilizará el término necesidades educativas especiales, fundamentados en un enfoque educativo del desarrollo de la persona, partiendo de sus potencialidades y condiciones que le hacen diferente, haciendo mayor énfasis en la respuesta educativa que requieren en su proceso de enseñanza y aprendizaje desde edades tempranas y a lo largo de la vida. (p.36)

El estudiante con NEE, es visto como un ser social, dotado de características biopsicosociales e identificado de manera particular, con una condición que lo diferencia de sus compañeros, solo desde el punto de vista educativo; en tanto que el profesional de la docencia ante tales especificaciones y al momento de ejercer su práctica educativa, no debe detenerse en profundizar en el déficit de estos seres, ni recrearse en las limitaciones del estudiante; sino más bien, destacar sus potencialidades; de modo, que partiendo de ello, pueda entablar un tipo de ayudas necesarias, a lo largo de su desarrollo; así, en el marco escolar, lograr las capacidades contempladas en los objetivos educativos.

De lo anterior se desprende, que la educación inclusiva, en la que se divisan estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), se basa en el concepto de crear ambientes educativos lo menos restrictivos posibles, formular y ejecutar planes y programas complementarios, transitorios o permanentes que impliquen adaptaciones de mayor o menor significación; de modo que respondan, a las características físicas, intelectuales, sensoriales, a fin de favorecerles en sus procesos enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con las conceptualizaciones anteriores, la diferencia entre los términos NEE y personas con discapacidad, requiere de un extenso

análisis, que no corresponde al objetivo principal de la presente investigación. El primero de estos, tiende a ser más humano y menos peyorativo, pues todos los estudiantes con NEE en algún momento de sus vidas, pueden llegar a requerir de apoyos adicionales para alcanzar con éxito el aprendizaje. Sin embargo, en esta investigación se emplearán como sinónimos ambos términos; acotando que las NEE, adquieren un calificativo permanente; puesto que por lo general, la condición de la persona con discapacidad, genera una NEE permanente, mientras que la persona esté inmersa dentro del sistema educativo.

### **Requerimientos de Inclusión Educativa en Estudiantes con Discapacidad de acuerdo a su Tipología**

En una sociedad con avances, técnicos y tecnológicos; como lo es, en la que se vive en este siglo XXI, denominada sociedad del conocimiento; se ve con inquietud, que aún persistan barreras frente a las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad; exponiendo a estos seres, aun en situaciones como las descritas antes, cuando a lo largo de la historia estas personas, han sido objeto de burla, exclusión y marginación.

Es aquí, donde la teoría del conocimiento sensible o mejor llamado por Baumgarten (1750) como gnoseología inferior; en la acción consciente e intencional del hombre, juega un papel preponderante en su intento de aprehender cualidades de la realidad objeto de estudio y su interrelación con el saber del sujeto; en tanto que, a través de la teoría del conocimiento, se investiga la esencia de la relación cognoscitiva del hombre con el mundo circundante; por lo se haría más fácil en este caso, conocer al mundo que circunda la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad.

La inclusión desde la perspectiva educativa, trata de hacer efectivo el derecho a la educación y pone de manifiesto, la transformación que debe existir en la escuela primaria para garantizar un aprendizaje a todos los

estudiantes en igualdad de condiciones, que a través de innovaciones en este ámbito, se permitan la equiparación de oportunidades; para así vencer, las barreras en cuanto al acceso y participación, asumiendo que desde el accionar de las diferencias se contribuya al logro del éxito académico.

En este sentido, Stainbacks & Stainbacks (2001) plantean que las escuelas inclusivas, parten de la filosofía de que todos los niños pertenecen al mismo grupo y todos pueden aprender en la vida cotidiana de la escuela y de la comunidad. Desde esta perspectiva, se valora la diversidad, en tanto que ofrece mayores posibilidades de aprendizaje a todos sus miembros. Se promueven redes de apoyo y aprendizaje cooperativo, donde los maestros y el resto del personal escolar trabajan en conjunto, mediante la cooperación profesional, la enseñanza en equipo y otras fórmulas de cooperación.

Ante lo expuesto, son muchos los cambios que se persiguen para garantizar la inclusión y dejar de lado la exclusión; lo cual de no ser así, se convierten en barreras que impiden y obstaculizan los procesos inclusivos de los estudiantes con este tipo de condición especial dentro de la educación primaria. Al respecto, Booth y Ainscow (2000) expresan, que: “Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema” (p.340).

Ello implica, reconocer que son muchos los obstáculos que impiden el éxito de la inclusión educativa de estudiantes con NEE o con presencia de alguna discapacidad y que dichos obstáculos se encuentran tanto en los planteles educativos, como en la sociedad en general; e incluso, hasta en las propias políticas educativas emanadas por el Estado venezolano, desde la óptica de ser percibidas como una estructura educativa separada, donde la educación especial pareciera distante y ajena de la educación regular.

Todo lo cual dificulta, el ingreso y prosecución de estudiantes con este tipo de condiciones especiales y que como lo afirma García (1999), las barreras más difíciles de vencer se encuentran en la forma de pensar de los actores educativos (docentes, estudiantes y familia); es decir, en sus

creencias; las cuales determinan formas de actuar hacia la diversidad o discapacidad, en generación de contextos; ya sean estos favorables o no hacia la inclusión. En este sentido, Blanco (2005) plantea que la inclusión educativa, se refiere a un proceso continuo en el que hay que ir derribando barreras presentes; del mismo modo hace énfasis, en que los obstáculos que se hacen imperiosos derribar, se encuentran en las personas, en lo que piensan, en lo que creen, en sus actitudes y en la práctica pedagógica.

Por otra parte, Echeita (2013) esboza, que son muchas las barreras que limitan el progreso de la inclusión educativa; entre las cuales puntualiza siete desafíos pendientes para alcanzar dicho proceso. Los enumera con el criterio de ir de lo más general hacia aspectos más concretos o específicos; tales como: (1) el pacto hurtado sobre el tipo de proyecto social al que debe contribuir la educación escolar; (2) un currículum para la sostenibilidad y la inclusión; (3) concepciones y valores para la inclusión; (4) hacia una cultura moral y una pedagogía inclusiva; (5) para cuándo un profesorado inclusivo; (6) repensar el papel de los servicios de orientación educativa y psicopedagógica; (7) conquistar el derecho a la educación inclusiva; lo cual, incorpora como interrogante, será un ¿Derecho de los hijos o de los padres?.

Todas las barreras que plantea el autor antes citado, son de gran significación para el desarrollo de la educación inclusiva, aunque para la presente investigación, se tomará la planteada como concepciones y valores para efecto de la inclusión educativa, puesto que está referida directamente con el tema de estudio. En tal sentido, este autor asume que:

...ciertamente, es en la mente de la mayoría de los agentes educativos (técnicos de la administración, profesorado, orientadores, apoyos,...), en sus modos de pensar y sentir, donde se ha fraguado una forma de comprender la diversidad humana que les ha conducido hacia prácticas educativas de efectos excluyentes en forma de segregación o de marginación de muchos estudiantes y de fracaso escolar de tantos y tantos otros, es en la mente y allí donde residen los valores y principios éticos

de esas mismas personas, donde debemos construir los baluartes de la inclusión. (p.7)

Parafraseando la cita, es en la mente de los actores educativos (docentes, estudiantes, familias), donde se producen las creencias, que han ocasionado exclusión, marginación y discriminación en la inclusión de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad en el nivel de educación primaria; y es allí, en las creencias donde se deba hurgar, analizar y comprender para darle sentido a un nuevo concepto de inclusión, el cual sea de mayor utilidad en el campo educativo.

En este mismo orden de ideas, Samaniego (2009), en su libro: *Personas con Discapacidad y Acceso a Servicios Educativos en Latinoamérica. Análisis de la Situación*, presenta una aproximación de la normativa y la conceptualización desde la perspectiva de informantes internacionales y el pronunciamiento oficial de las instancias de los Ministerios de Educación.

Su estudio se basa, en la percepción de diversos actores como son: personas con discapacidad, familiares, profesionales y sociedad en general; así como, la vivencia institucional en países de América Latina y en los de habla hispana del Caribe: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Dentro del análisis de la situación que en este estudio se presenta, se resalta como principales barreras para la inclusión, las siguientes:

a) *Colegialidad Artificial Vs. Trabajo Colaborativo*, donde como principios de la inclusión educativa se destacan, el respeto y la atención a la diversidad, a través de la articulación de los actores del colectivo escolar, por medio del trabajo colaborativo, en búsqueda de ofrecer soluciones a cualquier situación problemática; es decir, se evidencia un esfuerzo para educar a todo el alumnado según sus intereses y necesidades, desde la equidad e igualdad de oportunidades.

Sin embargo, la realidad refleja otra situación, puesto que la praxis del docente se satura de responsabilidades administrativas, a quienes se les ha encomendado la realización de trabajos en equipo dentro de un periodo de tiempo determinado y bajo unas condiciones específicas. Los docentes planifican o copian proyectos, planes y programas sin sentido, solo para dar cumplimiento a las exigencias administrativas, luego de ser presentados al equipo directivo o de supervisores los engavetan sin su adecuada ejecución.

Los directivos, en función de sus responsabilidades, deben apoyar y promover la colaboración entre el cuerpo de docentes, facilitando la participación en la toma de decisiones; a manera de permitir, una comunicación exitosa, donde se disminuya la carga de tareas burocráticas y se valoren las propuestas y esfuerzos que se realizan, en beneficio de sus estudiantes. Cuando la colaboración se produce, todo el personal se siente implicado y se esfuerza por ayudar en el logro de los objetivos programados; de modo que cada cual está dispuesto a sacar lo mejor de sí mismo, porque siente que está trabajando para resolver un problema común, que además trae beneficios en sus propósitos individuales.

b) *Rigidez Organizativa*, relacionada a la organización de los horarios y a la agrupación de los estudiantes, desatendiendo las necesidades educativas. Cuando en una institución los horarios, los agrupamientos, las funciones de cada miembro, están por delante de todo, independientemente de las necesidades educativas a las que hay que dar una respuesta específica, se hace inviable atender la diversidad. Es lo que específicamente la autora denomina: "...rellenando huecos disponibles" (p.51). En tal sentido, la organización escolar debe ser flexible y adaptable. A veces, las administraciones extreman el celo para el cumplimiento de horarios, calendarios, entre otros; pero normalmente, las instituciones tienen suficiente margen de maniobra para hacer adaptaciones organizativas que respondan a las características de sus estudiantes.

c) *La Concepción y la Práctica de las Adaptaciones del Currículo*, referido a la elaboración y desarrollo de adaptaciones curriculares y donde en lugar de constituir un proceso de toma de decisiones para la mejor atención a la diversidad del estudiante, se ha convertido en un proceso burocrático que consiste fundamentalmente en la elaboración de un documento administrativo para un determinado período educativo; siendo el resultado de tal proceso, el documento escrito, la justificación y objetivo fundamental del mismo.

Las adaptaciones curriculares, son un ropaje que enmascara la no asunción de medidas organizativas y didácticas en las instituciones y en las aulas regulares para atender debidamente a la natural diversidad de los estudiantes. Se han convertido, en la teoría y en la práctica educativa, en un recurso que a modo de receta mágica, debería resolver los problemas que plantean en los discentes que necesitan atención especial en su aprendizaje. En esa línea, suponen una auténtica traición a las posibilidades de inclusión y a que se desarrolle una educación de calidad para todos, porque ignoran el currículo ordinario, fomentan la doble vía de currículo general y especial, no suponen cambios en la organización y funcionamiento de los centros y no exigen perfeccionamiento del profesorado.

d) *La Didáctica en las Aulas*, en la que existen excepciones de instituciones y profesorado que practican la didáctica que favorece la atención a la diversidad; sin embargo, lo más frecuente es, encontrar una metodología tradicional, basada en métodos expositivos, con tareas uniformes y rutinarias, a las que han de dar la misma respuesta en el mismo tiempo todos los alumnos y alumnas del grupo clase y en el que después se evalúa, mediante una prueba memorística y convergente, fácil de administrar y corregir.

Sobre este particular, la autora refiere que probablemente hace falta, probar otras formas de enseñanza y de organización curricular; convertido esto, en una necesidad de cada profesional de la docencia, donde lo justo, curricular y educativamente, no sea tratar a todo el alumnado por igual, por medio de prácticas de enseñanzas homogéneas, sino que dicha igualdad esté

enmarcada, en brindar oportunidades; teniendo en cuenta, las diferencias desde la particularidad y heterogeneidad. Para ello, se hace necesario, contar con profesores convencidos de la importancia de su labor, confiados en su capacidad para afrontar retos y creativos, que sean capaces de encontrar soluciones emergentes.

e) *La Evaluación de los Aprendizajes*; lo cual se corresponde a una de las dificultades para atender habitual y adecuadamente, a la diversidad de los estudiantes. Los docentes de las etapas de educación obligatoria, deben estar convencidos de que su responsabilidad es enseñar y educar a cada estudiante sobre la base de sus individualidades, de sus ritmos de aprendizaje y procesos particulares de adquirir la información o aprendizaje; es decir, partiendo de lo que conocen y no a partir de lo que deberían saber, según lo que ellos consideren el nivel adecuado. Esta es una situación que conlleva como consecuencia principal, la exclusión de los menos aptos o competentes.

Ahora bien, en atención de lo planteado por Samaniego (2009), en relación a la inclusión educativa, se puede afirmar que representa la acción conjunta de toda la comunidad educativa que hace parte o integra la escuela o centro educativo; así como, a las organizaciones de la localidad. De igual forma, se enfatiza en el compromiso que debe existir en los actores educativos; sean estos docentes, estudiantes y/o familiares, puesto que como González (2005) plantea, es una tarea compleja, que requiere tiempo y se da de forma gradual; en el que no hay que esperar que se den todas las condiciones para iniciar el proceso, sino que deben ser acciones que favorezcan la calidad de enseñanza de todos los estudiantes, con miras a extinguir la exclusión.

Para esta autora, las condiciones son las siguientes: (a) valoración de la diversidad, como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social; (b) desarrollo de políticas educativas y marcos legales, que promueven la inclusión en todas las etapas educativas; (c) un currículo amplio y flexible, que se pueda diversificar y adaptar a las diferencias sociales, curriculares e individuales; (d) proyectos educativos institucionales, que contemplen la

diversidad y compromiso con el cambio; (c) relación de colaboración entre todos los implicados en el proceso educativo; (f) enfoques metodológicos, que faciliten la diversificación y flexibilidad de la enseñanza; (g) criterios y procedimientos flexibles de evaluación y de promoción; (h) buen clima afectivo y emocional en la escuela y aula; (i) disponibilidad de recursos de apoyo requeridos; y finalmente, (j) desarrollo profesional.

En tanto que crear las condiciones para que la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad sea un éxito, debe ser un trabajo de todos en la escuela, que implique procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, en los currículos y comunidades escolares. Precisa, la mejora de las escuelas tanto para el personal docente, como para los estudiantes; y más aún, el superar barreras para el acceso y participación de estudiantes con una condición en particular; que además sirva, para revelar las limitaciones más generales del centro, a la hora de atender la diversidad; la cual, por demás está decir, que no puede percibirse como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos. Sobre este particular, Calvo y Verdugo (2012) refieren:

La educación inclusiva es un proceso que requiere la participación de muchos agentes sociales. No nos podemos quedar solo en la teoría o en las leyes y declaraciones programáticas, sino que se debe impulsar activamente por parte de familiares, profesores, centros y administraciones el análisis autocrítico sobre los resultados conseguidos hasta ahora, de manera que podamos potenciar y avanzar sustancialmente hacia la inclusión escolar, social y laboral. (p.28)

Hablar de inclusión educativa, requiere como se ha mencionado con antelación, visualizar el trabajo en equipo de todos los actores educativos; el cual debe ser entusiasta y dispuesto a colaborar en la organización educativa en general, donde el análisis y estructuración de planes y proyectos planificados por la escuela, sirvan de apoyo a la inclusión educativa de

estudiantes con NEE o con algún tipo de discapacidad. De igual forma, los actores educativos, deben reconocer la existencia de una amplia teoría y legislación que ampare y proteja a los estudiantes que necesitan de apoyo y técnicas para lograr sus aprendizajes en ambientes más inclusivos.

En tal sentido, los mencionados autores señalan, una serie de aspectos claves; a través de las cuales se facilitan, las mejoras y transformaciones hacia una educación más inclusiva: (a) crear condiciones plenas hacia el derecho de una educación de calidad para todos; (b) analizar factores que dificultan la inclusión; (c) contar con la participación activa de todos los implicados en el proceso educativo; (d) tener en cuenta, los principios de equidad, solidaridad e igualdad de oportunidades, como claves en el impulso de la inclusión en todos los ámbitos; (e) proporcionar recursos personales, materiales y económicos; (f) formar a los distintos profesionales implicados en la acción educativa; (g) diseñar un proceso inclusivo en todas las etapas educativas; (h) implicar a la comunidad educativa y social; (i) cooperación directa entre los centros ordinarios y especiales; (j) cambiar actitudes en los profesores, familias y sociedad y; (k) apoyar la investigación.

En tanto que lograr las condiciones para que exista una efectiva inclusión educativa, abarca un sin fin de elementos que se deben ver de forma integral y no separado y que desde la teoría de la complejidad de Morin (2004), se trata de darle un mayor sentido a la educación integral; de modo que responda a las necesidades, sin subestimar los problemas que se presenten. Sobre la base de esta teoría, se debería contar con todos los involucrados del proceso educativo para lograr diseñar en conjunto planes y proyectos, con miras a minimizar las barreras e intercambiar opiniones, donde los valores de equidad, igualdad y solidaridad reinen en ellos, para el logro de la inclusión escolar. En este orden de ideas, el informe de Warnock (1979) antes citado, afirma que las Necesidades Educativas Especiales (NEE), para ser atendidas requieren de:

a) *Medios de Acceso al Currículo*; es decir, algunas NEE solo requieren para ser atendidas, una serie de medios, recursos o ayudas técnicas que van a permitir que el alumno pueda seguir en gran medida el currículo común, facilitando su autonomía y proceso de aprendizaje. Estos medios de acceso, están relacionados con factores físico-ambientales (eliminación de barreras arquitectónicas), utilización de materiales y equipamiento específico o material adaptado; tales como: máquina perkins, diseñada para los ciegos o aparatos de frecuencia modulada (FM); así como, el aprendizaje de un código aumentativo, complementario o alternativo al lenguaje oral o escrito; como resultan ser, la lengua de señas, el braille, entre otros.

b) *Adaptaciones en los diferentes componentes del currículo*, son las modificaciones o ajustes que se realizan en relación con el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar; es decir, se constituye en los propósitos, objetivos, contenidos y su secuenciación metodológica; así como, en los criterios y procedimientos de evaluación. En función de los componentes que se modifiquen, se puede hablar de adaptaciones curriculares más o menos significativas.

c) *Modificaciones en el Contexto Educativo*, estructura social o clima afectivo en el que tiene lugar el hecho educativo. Algunas necesidades educativas, requieren cambios en la organización de la enseñanza o en las interacciones que tienen lugar en el aula. A tal efecto, es preciso recordar, que muchas Necesidades Educativas Especiales (NEE), se generan por una enseñanza inadecuada y aun no siendo así, siempre será necesario revisar aquellos aspectos relacionales y de la enseñanza, que dificultan el aprendizaje de los estudiantes para introducir las modificaciones necesarias.

Desde esta óptica, las condiciones requeridas en la inclusión educativa en escuelas regulares o comunes, reflejan el considerar las múltiples prácticas educativas; es decir, las creencias que poseen los actores educativos, acerca de la metodología o didáctica implementada dentro del aula de clase, sobre las relaciones establecidas dentro del aula de clase, de las relaciones

entabladas dentro de las instituciones; todas aquellas creencias que posee la escuela y el entorno educativo en el reconocimiento del trayecto recorrido como institución educativa, para asumir e implementar la propuesta de inclusión de estudiantes con NEE o con discapacidad.

Sobre este particular, es de mencionar que la mayoría de los países, asumen la inclusión educativa como vía para garantizar la educación en igualdad de condiciones, en promulgación de las leyes que tipifican la plena inclusión en los diferentes contextos sociales; donde se incluye el educativo y donde la debilidad se encuentra marcada; principalmente, en la práctica de lo especificado en el orden jurídico establecido y en las creencias o cultura de la ciudadanía. En tal sentido, es indudable que la inclusión genere cambios en el quehacer educativo, especialmente forjando impactos en la cultura y en la dinámica escolar para atender la diversidad, lo que conlleva a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

En tal sentido es de acotar, que para alcanzar inclusión educativa de estudiantes con NEE o con discapacidad en la educación general, hacen falta una serie de elementos vistos en los párrafos anteriores, que conlleva a la atención de todos los estudiantes sin distinción alguna, fundamentada en el respeto a la diversidad como característica fundamental del ser humano, donde se sea capaz de asegurar la participación activa y la consolidación de los aprendizajes significativos de todos los alumnos. Pero no basta con esto, puesto que se necesita, que los actores del hecho educativo, conciben creencias favorables, que garanticen el éxito de la inclusión, a fin de reducir la repercusión ejercida por las formas de actuar de estos, en los procesos escolares.

En concordancia con lo planteado, existen una serie de condiciones específicas, centradas en habilidades sensoriales, cognitivas, motrices, de lenguaje, entre otras, que tienden a limitar el desempeño de las personas en los diferentes espacios y ámbitos de la sociedad y que han sido clasificadas por una gran variedad de autores e instituciones especializadas. Por su parte,

el Manual Instructivo para la Accesibilidad de las Personas con Discapacidad (2013) las especifica de la manera siguiente:

a) *Discapacidad Sensoriales*; entre las que se tienen, la Auditiva o dificultad presente en las personas, para captar sonidos emitidos a su alrededor; así como las visuales, en la que la ceguera o ausencia completa o casi completa del sentido de la vista, puede ser causada por un obstáculo que impide la llegada de los rayos de luz hasta las terminaciones del nervio óptico o por enfermedad del nervio óptico o del tracto óptico, por enfermedad o alteración en las áreas cerebrales de la visión, puede ser permanente o transitoria, completa o parcial o aparecer sólo en situaciones ambientales de poca luz.

b) *Discapacidad Físico-Motora*. Dificultad para realizar actividades motoras convencionales, ya sea regional o general. Es aquella discapacidad que se presenta en los miembros superiores y/o inferiores y que generalmente implica, problemas de desplazamiento y/o de manipulación.

c) *Discapacidad Intelectual o Cognitiva*. Hace referencia a las limitaciones sustanciales en el desenvolvimiento corriente. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, que tiene lugar junto a limitaciones asociadas en dos o más de las siguientes áreas de las habilidades adaptativas: comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autogobierno, salud, seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo. Esta condición se presenta antes de los 18 años, normalmente.

d) *Discapacidad Múltiple*. Es cuando en una persona existe la presencia de dos o más discapacidades; entre algunas se puede mencionar, los multimpedimento sensoriales, plurideficientes y los sordociegos multimpedidos.

Ante lo expuesto, todas las discapacidades mencionadas; por lo general, no limitan a las personas para que logren un desarrollo evolutivo, personal y emocional acorde, sino que su dificultad se enmarca en los acceso

y espacios dentro de algunos ámbitos sociales. Para el desenvolvimiento de sus capacidades y potencialidades sin detenerse en sus debilidades, le corresponde a los docentes, atender la diversidad y discapacidad de forma diferenciada, con métodos de enseñanza que satisfagan las necesidades de todos los estudiantes.

Estos alumnos, deberían estar debidamente incluidos en las escuelas regulares y proporcionárseles, las ayudas técnicas requerida de acuerdo a sus necesidades específicas, cónsonas a su condición de discapacidad. Por otra parte, se deben eliminar las barreras que se puedan conseguir; sean estas de comunicación, actitudinales, arquitectónicas, curriculares, entre otras, que perjudiquen el normal desenvolvimiento de estos discentes a nivel escolar; de modo que exista una verdadera transformación educativa en todos los aspectos implicados con la inclusión de estudiantes con NEE o con discapacidad.

Solo cuando exista una evaluación; sea esta multidisciplinaria o interdisciplinaria; en la que se indique, que por condiciones severas o moderadas, no puede dar a efecto la inclusión de estas personas en las escuelas regulares, estos estudiantes deberían ser incorporados a los Institutos de Educación Especial (IEE) y a su vez, tener contacto con entidades y servicios de la localidad, que permitan tener una relación más directa y permanente con la escuela regular. Ahora bien, es de resaltar que los diversos tipos de discapacidades, conforme a su condición específica o particular, amerita de ciertas adaptaciones especiales; entre las que se puede mencionar, cuando se hace referencia a quienes presentan una discapacidad motriz, que el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE, 2010), plantea que:

La discapacidad motriz constituye una alteración de la capacidad del movimiento que afecta, en distinto nivel, las funciones de desplazamiento, manipulación o respiración, y que limita a la persona en su desarrollo personal y social. Ocurre cuando hay alteración en músculos, huesos o articulaciones, o bien, cuando hay daño en el cerebro que afecta el área motriz y que le impide

a la persona moverse de forma adecuada o realizar movimientos finos con precisión. (p.18)

Ello implica, que debido a que la discapacidad motriz es aquella que presenta alteraciones en el aparato motor, muchas veces debido a anomalías del funcionamiento en los sistemas: nervioso muscular o en el óseo articular; y que en grados variables, limita algunas o muchas de las actividades que pueden realizar el resto de las personas que no la padecen. Esta alteración sitúa a la persona en una situación de desventaja y genera limitaciones en la postura, coordinación, comunicación, desplazamiento y en el desarrollo de la motricidad fina o gruesa.

Este último autor citado, las clasifica en los siguientes trastornos: (a) *físicos periféricos*, debido a que afecta a los huesos, articulaciones, extremidades y músculos. Se presentan desde el nacimiento (por ejemplo, algunas malformaciones de los huesos); o bien, son consecuencias de enfermedades en la infancia (como la tuberculosis ósea articular). Algunos accidentes o lesiones en la espalda dañan la médula espinal e interrumpen la comunicación de las extremidades (brazos y piernas) hacia el cerebro y viceversa; (b) *neurológicos* o daños originados en el área del cerebro (corteza motora cerebral), encargado de procesar y enviar la información de movimiento al resto del cuerpo. Origina dificultades en el movimiento y en el uso, sensaciones y control de ciertas partes del cuerpo. Los más comunes son la parálisis cerebral, los traumatismos craneoencefálicos y los tumores localizados en el cerebro.

De igual modo, Mondragón (2010) considera que la discapacidad motriz se presenta, cuando hay una alteración en los músculos, huesos o articulaciones; o bien, cuando hay un daño en el cerebro que afecta el área motriz e impide a la persona moverse de forma adecuada o realizar movimientos finos con precisión. Esta autora las clasifica en: (a) *solo física*, puesto que se presentan limitaciones en el movimiento de alguna(s) de las extremidades o carecen de uno o más segmentos del cuerpo, porque nacieron así o tuvieron

algún accidente; (b) *asociada a un daño neurológico*, daño originado en el área del cerebro, encargada de procesar y enviar la información del movimiento al resto del cuerpo (corteza motora cerebral); lo que origina dificultades en la movilidad, uso, sensaciones y control de ciertas partes del cuerpo.

La autora; al igual como lo formula CONAFE (2010), reflexionan que entre las características comunes de este tipo de discapacidad, se tienen: la parálisis cerebral, los traumatismos craneoencefálicos y los tumores localizados en el cerebro; aunque por su parte, clasifica la parálisis cerebral con base a sus características funcionales y conforme a la ubicación de las alteraciones de la movilidad en el cuerpo.

De allí, que considere tres tipos de parálisis cerebral: (a) *espasticidad*, los estudiantes presentan movimientos rígidos, bruscos y lentos, puesto que pueden estar atrofiados los músculos empleados en la alimentación y el habla, los de la boca y rostro; (b) *atetosis*, en el que se presentan movimientos excesivos que van de la hiperextensión (brazos o piernas muy estirados) a la flexión total o parcial; también hay movimientos involuntarios en los músculos utilizados para hablar, lo que origina gestos exagerados; (c) *ataxia*, puesto que existen dificultades para medir su fuerza y dirigir sus movimientos; alteraciones en la postura, en las reacciones de equilibrio y falta de coordinación de los brazos. Algunos también tienen problemas para succionar, deglutir y respirar. Además, pueden presentar dificultades para realizar movimientos precisos o en el aprendizaje, de nuevos patrones de movimiento.

Ahora bien, con base en las áreas del cuerpo afectadas, la autora clasifica a las alteraciones en los movimientos como: (a) *Monoplejia*, que es cuando se tienen afectado, solamente un miembro del cuerpo; (b) *Diplejia*, cuando se afectan las extremidades inferiores; (c) *Triplejia*, se encuentran afectados, un miembro superior y las extremidades inferiores; (d) *Hemiplejia*, cuando se tiene comprometido el lado derecho o izquierdo del cuerpo.

Al tomar como referencia lo planteado, es de deliberar que la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con

discapacidad motora, requieran de instalaciones apropiadas dentro de los espacios físicos de las entidades escolares y en las aulas de clase, que impliquen adecuaciones de acceso, a fin de eliminar las barreras físicas o arquitectónicas que dificultan su desplazamiento.

También necesitan, distintos apoyos personales y recursos que faciliten su autonomía y favorezcan su comunicación, participación y aprendizaje; tales como ajustes o contextualizaciones curriculares, que derriben los obstáculos que afectan sus procesos inclusivos a nivel escolar. Entre los obstáculos o barreras más difícil de derribar, se vislumbran aquellas creencias que los actores educativos tienen acerca la discapacidad y que a pesar de los avances logrados en cuanto a la atención educativa de estas personas, aun se siguen segregando y discriminando; especialmente, en los entornos o contextos educativos regulares. Asimismo lo reafirma Mondragón (2010), al mencionar algunos mitos o creencias que hay que erradicar; tales como:

La discapacidad motriz es una enfermedad, son ángeles, merecen compasión y lástima o no la merecen, no pueden participar en la clase de educación física, son niños eternos y por tanto asexuales, la calidad de la educación disminuye si existe la inclusión de un estudiante con discapacidad motriz en el aula.  
(p.17)

Se puede apreciar en la anterior cita, como aún persisten creencias erradas acerca de que la discapacidad motriz o motora; así como de cualquier otra índole; a través de las cuales, se les concibe como una enfermedad que pudiese tener o no cura. También subsisten pensamientos relacionados con valores de orden espiritual o religioso; pero sobre todo, lo que más destacado, es que se asuman como seres incapaces de funcionar y tener una vida normal; así como, proseguir estudios académicos. Lo anterior, imposibilita el logro de una verdadera atención a la diversidad y efectividad en los procesos inclusivos educativos.

Sobre este particular, Laviosa (2010) contrapone estos mitos o posturas equívocas, que persisten aun en estos tiempos, referidos a supuestos de que

estas personas son seres no pensantes, sin intereses, necesidades y expectativas de vida. La autora afirma en su tesis, que los jóvenes con una discapacidad intelectual atendidos en centros especiales de formación laboral:

...dan muestras de racionalidad, con sentimientos y aspiraciones, lo que les hace pensar en alcanzar metas personales; por lo cual colocan todo su empeño, en lograr la formación que les permita integrarse...alcanzar niveles de participación social, mostrarse activos, protagónicos, en todos sus procesos de formación y como ciudadanos, planteamiento que en la práctica, satisfactoriamente queda demostrado ante la lucha por alcanzar este ideal en aquellos jóvenes que están insertos en el campo laboral, en quienes desean seguir estudiando y que tienen proyectos de vida en proceso de consolidación, logro alcanzado gracias a la acción mediadora de la escuela, la familia y el entorno social; pero también, por automotivación del joven. (p.287)

Por tanto, hablar de mitos, hace referencia a aquellas creencias, conceptos, maneras de ver, de cómo suceden o deberían suceder las cosas y que tal como plantea en Salvat Editores (2005), es enfocar dichos conceptos a los supuestos de encarar ciertas experiencias; haciendo de ellas, la cotidianidad. Ello trae consigo, el riesgo de la no certeza. En tal sentido, se hace imperante resaltar la definición que el Consejo Nacional de Fomento Educativo CONAFE (2010) ofrece, con respecto a quienes presentan una discapacidad intelectual o de tipo cognitiva; a través de los cual, se les distingue como:

La capacidad de una persona para adaptarse con éxito a situaciones determinadas. Sus componentes son los mismos para todos los niños: el análisis, la generalización, la síntesis, la anticipación, la planificación, la identificación de problemas, la manera de resolverlos y el pensamiento abstracto; sin embargo no todos pueden reconocer la existencia de problemas, hacer inferencias, seleccionar la nueva información, discriminar y aplicar esa información haciendo cosas parecidas. (p.16)

La discapacidad intelectual, es una alteración en el desarrollo del ser humano, representada por restricciones en el funcionamiento intelectual, en

las conductas adaptativas, en el cuidado personal, la comunicación y en las habilidades sociales; todo lo cual, compromete su interacción en la sociedad.

En este tipo de discapacidades, según refiere CONAFE (ob.cit), las más comunes son: (a) *síndrome de Down*, alteración genética ocasionada por la presencia de un cromosoma extra en el par 21, producido durante la división celular en el momento de la gestación. El doctor John Langdon Down, en 1866 le asignó el significado de síndrome, al conjunto de características o rasgos físicos similares, de modo que se parecen mucho entre sí y enfrentan una condición de vida diferente. Tres características que distinguen a estos niños son: bajo tono muscular, discapacidad intelectual y retardo en el lenguaje; (b) *Hidrocefalia* (cráneo demasiado grande) o *microcefalia* (cráneo pequeño), son más visibles y también provocan discapacidad intelectual; sin embargo, es poco el porcentaje en quienes se presentan.

Hay estudiantes que en su apariencia física no parecen sufrir problemas, pero manifiestan una discapacidad intelectual severa, moderada o leve en su aprendizaje, lenguaje, forma de relacionarse, atención, comprensión y retención, lo que se traduce en Necesidades Educativas Especiales (NEE), que requieren de recursos especializados adecuados al nivel de esas necesidades. Al respecto, cabe mencionar a Verdugo y Rodríguez (2008), quienes en su estudio *Valoración de la Inclusión desde Diferentes Perspectivas*, concluyeron que existe un acuerdo general en plantear que “Cualquier alumno ciego, o con silla de rueda tiene más facilidades en las adaptaciones, pero en el caso de los alumnos con discapacidad intelectual la silla de rueda la lleva escondida en la cabeza, y ahí la cosa se complica” (p.12).

Estos autores, brindan significativos valores al rendimiento de los estudiantes con NEE o discapacidad intelectual; a los cuales, los cataloga como positivos, aunque con ciertos matices. Señalan avances a nivel personal y social que consiguen de su interacción con sus compañeros, junto con las ventajas en la interiorización de pautas y rutinas de trabajo, pero el

planteamiento cambia en términos de rendimiento académico y de adquisición de conocimientos.

Por su parte, Escandón y Teutli (2010), manifiestan que un estudiante con discapacidad intelectual, presenta limitaciones significativas en su funcionamiento intelectual (razonamiento, planificación, solución de problemas, rapidez en el aprendizaje) y en las conductas adaptativas. De igual forma expresan, que este tipo de discapacidad, puede manifestar dificultades en las habilidades conceptuales, sociales y prácticas; por ejemplo, quizá se le complique entender algunas instrucciones, si no se le dan con un lenguaje sencillo; puede ser que tenga problemas para expresarse oralmente o tal vez dificultad para comprender conceptos abstractos.

Algunos estudiantes con discapacidad intelectual, pueden adquirir la lectura y escritura, algunos otros no lo logran, la adquieren de forma muy básica y por último, manifiestan que de no recibir los apoyos adecuados, se les dificultará ser responsables de sus pertenencias o deberes, seguir reglas, tener un comportamiento como el resto de sus iguales, en edad y contexto sociocultural. Del mismo modo, los autores manifiestan que los estudiantes con este tipo de discapacidad, suelen tener limitaciones en cuanto a la calidad y cantidad de sus aprendizajes; es decir, presentan un ritmo más lento para procesar la información; por lo que se les dificulta adquirir habilidades del pensamiento, en la que confluyen la memoria, la percepción y la atención.

En sus reflexiones, proponen un conjunto de características que algunos estudiantes pueden presentar y que sirven para detectar una discapacidad intelectual; tales como, dificultades para: (a) captar bien los sonidos y procesar adecuadamente la información auditiva; (b) seguir instrucciones; (c) retener varias órdenes seguidas <<poseen poca memoria auditiva secuencial>>; (d) emitir el lenguaje expresivo y dar respuestas verbales; (e) mantener equilibrio y tono muscular <<problemas de motricidad gruesa y fina>>; (f) aceptar cambios rápidos o bruscos de tareas <<principalmente los Síndrome de Down>>; (g) esforzarse y concentrarse

<<por cansancio>>; (h) seguir demasiados estímulos a la vez; (i) conceptualizar y generalizar; (j) comprender instrucciones, planificar estrategias y resolver problemas; (k) incorporar información nueva y abstracta.

En este orden de ideas, Escandón y Teutli (2010), infieren que los estudiantes con discapacidad intelectual, necesitan de apoyos naturales como maestros, compañeros, familiares, vecinos y amigos, además de apoyos basados en los servicios; ya que en ocasiones, requerirán de profesionales especializados en lenguaje o psicomotricidad, de la atención de un psicólogo o un médico, en caso de presentar algún problema de salud.

Varios de estos especialistas, pueden conformarse como parte del equipo de educación especial o servicio que apoya a la escuela. En caso que lo hubiere, incluso de alguna otra instancia gubernamental o social. En cualquiera de estas instancias, deben trabajar de manera vinculada con el personal de la escuela, desde la detección las Necesidades Educativas Especiales (NEE), hasta el planteamiento, seguimiento y evaluación de los apoyos establecidos en la propuesta curricular adaptada.

Habitualmente, estos estudiantes no requieren adecuaciones de acceso físico, de infraestructura o de tipo arquitectónico; es decir, de modificaciones en las instalaciones de la escuela, en el aula, ni de materiales específicos, como quienes presentan discapacidad visual, motriz o auditiva; sin embargo, necesitan adecuaciones curriculares específicas, en los ajustes de metodología y en la evaluación; así como, en los contenidos, competencias o propósitos.

En cuanto a las adecuaciones en la metodología; sin duda alguna, serán las principales ayudas que un docente puede brindar al estudiante con discapacidad intelectual integrado en su grupo. En la medida en que los docentes apliquen estrategias de enseñanza flexibles, la necesidad de adecuaciones específicas para el estudiante disminuirá. Por tanto resulta

fundamental, que los compañeros de los estudiantes con discapacidad intelectual, tengan información suficiente respecto del proceso de aprendizaje de estos discentes.

Deben saber por ejemplo, que probablemente aprenderá menos o algo diferente de ellos; que generalmente, tomará más tiempo para realizar las actividades o en ocasiones, será evaluado de manera distinta. En el caso de estudiantes con otro tipo de discapacidades, será necesario realizar algunas dinámicas con las que además de informar a los compañeros, se les sensibilice sobre la importancia de concebir adecuadamente los procesos inclusivos y la relevancia de su participación y apoyo para que esto se logre.

Por otro lado, los autores antes citados afirman, que el hecho de tener un compañero con discapacidad en el salón de clase, hace que el tema de los valores vaya más allá de un simple discurso, porque estos se viven y se practican. En este sentido, es importante que en el día a día de las jornadas de clase, los docentes promuevan que sus estudiantes respeten, toleren y se solidaricen con su compañero con discapacidad intelectual, en reconocimiento de que todos tienen derecho a recibir educación; independientemente de sus características físicas, sensoriales o intelectuales. Ahora bien, con respecto a la discapacidad auditiva, esta es definida por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE, 2010) como:

La incapacidad para recibir adecuadamente los estímulos auditivos del medio ambiente. Desde el punto de vista médico-fisiológico, la pérdida auditiva consiste en la disminución de la capacidad de oír; la persona afectada no sólo escucha menos, sino que percibe el sonido de forma irregular y distorsionada, lo que limita sus posibilidades para procesar debidamente la información auditiva de acuerdo con el tipo y grado de pérdida auditiva (p.17).

Sobre la base de este concepto, la persona que no puede escuchar enfrenta graves problemas para desenvolverse en la sociedad, por las dificultades que presenta para detectar la fuente sonora, identificar cualquier

sonido del habla o ambiental, seguir una conversación; y sobre todo, comprender el lenguaje oral. Estas pérdidas repercuten en el desarrollo de las habilidades del pensamiento, del habla y del lenguaje; también en la conducta, el desarrollo social y emocional; así como en el desempeño escolar y laboral.

Según CONAFE (ob.cit), las pérdidas de audición se clasifican en función del momento en que ocurren: (a) *Congénita* (desde el nacimiento). Puede ser de cualquier tipo o grado, en un solo oído o en ambos (unilateral o bilateral). Se asocia a problemas renales en las madres embarazadas, afecciones del sistema nervioso, deformaciones en la cabeza o cara (craneofaciales), bajo peso al nacer (menos de 1500 gramos) o enfermedades virales contraídas por la madre durante el embarazo, como sífilis, herpes e influenza; (b) *Adquirida* (después del nacimiento). Puede ser ocasionada por enfermedades virales como rubéola o meningitis, uso de medicamentos muy fuertes o administrados durante mucho tiempo, manejo de desinfectantes e infecciones frecuentes de oído; en especial, acompañadas de fluido por el conducto auditivo.

Otra contribución importante, es la realizada por Martínez (2009), quien define a la discapacidad auditiva como: "...la dificultad o imposibilidad de utilizar el sentido del oído" (p.139) y que en términos de la capacidad auditiva, según el nivel de afectación, se clasifica en: (a) *hipoacusia*, pérdida auditiva de superficial a moderada; no obstante, resulta funcional para la vida diaria, aunque se necesita de auxiliares auditivos; (b) *sordera*, pérdida auditiva de moderada a profunda, cuya audición no es funcional para la vida diaria y la adquisición de lenguaje oral no se da de manera natural. Los estudiantes sordos utilizan; principalmente, el canal visual para recibir la información, para aprender y para comunicarse.

Según este autor, las personas que presentan hipoacusia, pueden adquirir el lenguaje oral a través de la retroalimentación de la información que reciben por la vía auditiva. Cuando una persona presenta discapacidad auditiva, se ve afectada en forma significativa su proceso comunicacional;

principalmente, la comunicación oral; por esta razón, lo que se debe buscar con la intervención, es reducir al máximo las barreras que impidan que el estudiante pueda lograr su comunicación. Ahora bien, entre las características principales de la discapacidad auditiva, se tiene que son muy variadas y están en función de distintos aspectos; entre los que se corresponden aquellos descritos por Romero y Nasielsker (1999):

1) *Según su localización.* Depende del lugar del oído en el que se presente el daño. Se puede hablar de: (a) *hipoacusia de transmisión o de conducción*, que son alteraciones que tienen lugar en el oído externo o medio y afectan a la cantidad del sonido; (b) *sordera neurosensorial o de percepción*, son alteraciones que tienen lugar en el oído interno o en alguna región de la vía auditiva en el sistema nervioso central y afecta a la cantidad y calidad de la percepción del sonido; (c) *sordera mixta*, cuando están afectados simultáneamente el oído externo, medio e interno.

2) *Según el grado de pérdida auditiva.* Uno de los criterios más frecuentes para clasificar las pérdidas auditivas, es el Promedio de Tonos Audibles (PTA); es decir, la intensidad media de respuesta de una persona a estímulos auditivos en distintas frecuencias. En este sentido, una primera clasificación muy general, es la de las pérdidas auditivas mínimas (20 – 50 decibeles) y mayores (50 – 100 decibeles).

3) *Al momento de su aparición.* La pérdida pueden ser: (a) *congénitas*, presentes desde el nacimiento; (b) *adquiridas*, se producen posteriormente. Además puede clasificarse por el impacto en el desarrollo y uso de la lengua oral en *prelocutiva* (ocurre antes de que el niño adquiera el habla) y *poslocutiva* (posterior a la adquisición del habla; es decir, la consolidación del lenguaje ya se ha efectuado).

4) *Según las causas.* Pueden ser variadas, entre ellas están: (a) los antecedentes de sordera endógena en familiares próximos ligados a la dotación genética; (b) problemas durante el embarazo; (c) problemas ocurridos en el nacimiento, ya sea durante el parto o en los primeros días; (d)

padecimiento de otitis crónica, meningitis u otras enfermedades vírales como la parotiditis o el sarampión.

Según Romero y Nasielsker (1999), las características de las personas con pérdida auditiva; además varían en función de otros factores, como el económico, la respuesta familiar y social, al acceso de los servicios de salud y de rehabilitación, al nivel cognoscitivo, a la presencia de deficiencias asociadas, a la personalidad y motivación. En tanto que la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva, requiere de muchos factores para adquirir el conocimiento. Estos autores plantean además, que el éxito del niño depende de muchos factores como son: el grado de pérdida auditiva, la edad en que se diagnostique, la adaptación temprana de auxiliares y el uso constante de los mismos; así como también, al desarrollo cognoscitivo del niño, el apoyo familiar y calidad del programa. Algunos ejemplos de estos son, los métodos auditivo y oral aplicados.

En el caso de las personas con hipoacusia, es habitual que se elija la oralización, ya que las posibilidades de comunicarse de esta forma son muy altas, siempre y cuando se cuente con los apoyos necesarios: auxiliares auditivos y un programa especializado. La Lengua de Señas, es la lengua natural para las personas con discapacidad auditiva; principalmente, para quienes tienen sordera; es decir, una pérdida mayor a los 90 decibeles, ya que su canal de aprendizaje predominante, tiende a ser el visual, a falta del componente auditivo.

Cuando un niño sordo nace en una familia en la que se comunican a través de la Lengua de Señas, su aprendizaje será igual que el de un niño oyente que crece y aprende de una familia en la que todos se comunican de manera oral; sin embargo, es de advertir que en los casos en los que toda la familia se comunica de manera oral, se necesitará apoyo para la adquisición y desarrollo de la misma, ante la presencia de un niño sordo.

Otra opción que facilita la comunicación de los niños y las niñas con discapacidad auditiva; principalmente cuando hay presencia de sordera, es la

educación bilingüe; a través de la cual se logra el desarrollo de dos lenguas de modalidad distintas, con una misma fluidez. En estos casos, se corresponde con la Lengua de Señas, plenamente natural por ser un medio visual de mayor facilidad para que el sordo acceda a la información y comunicación; así como, la lengua de mayor dominio por el común de las personas, como es el idioma español. Ser bilingüe significa, que el niño sordo conforme, pone en práctica el lenguaje manual; pero a su vez, pueda ir aprendiendo también el español como segunda lengua, en su modalidad escrita o hablada.

Los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad auditiva, requieren de muchas adecuaciones de acceso a nivel comunicacional; así lo plantean autores como Romero y Nasielsker (1999), al considerar, que tales adaptaciones van encaminadas hacia dos aspectos fundamentales: facilitar el aprovechamiento de sus restos auditivos y sus niveles de comunicación.

De modo que al momento de definir cuáles son estos tipos de apoyos requeridos por los estudiantes con NEE o con discapacidad auditiva, la escuela debe proveer los medios que faciliten la inclusión educativa en estos; por lo que es importante que se consideren los dos perfiles posibles: (a) estudiantes que usan el canal auditivo para comunicarse y aprender; lo que les permite desarrollar, la lengua oral de manera natural o casi natural; (b) los que usan la vista para comunicarse y aprender, por lo que no desarrollan la lengua oral de manera natural. Este tipo de estudiantes, generalmente se comunican con la Lengua de Señas. En tanto que los apoyos variarán de un perfil a otro y tendrán mucha relación con la dependencia visual de los alumnos; que en el segundo caso, es mucho mayor.

La evaluación psicopedagógica que realice el docente, deberá aportar la información necesaria de cómo es el estudiante, cómo aprende, qué apoyos requiere, qué ajustes se deben realizar en el salón de clases. Con esa información, se elabora la propuesta curricular adaptada en la que se definirán

de manera más precisa, las acciones a implementarse en el salón y en la escuela, para asegurar la participación de los estudiantes con discapacidad no solo de tipo auditiva, sino de cualquier otra condición discapacitante. Todo proceso de atención educativa integral, en la que se incluyan los procesos de evaluación inicial, el desenvolvimiento durante el proceso de aprendizaje y la evaluación final, se hace mayormente exitoso cuando se cuenta con el apoyo y colaboración de todos los actores educativos debidamente involucrados.

Por tanto, queda expuesto que la inclusión educativa de estudiantes con NEE o con discapacidad, requiere del trabajo y compromiso de todos, cuando se dice de todos, no escapan las mismas personas con discapacidad; que desde hace unas cuantas décadas, están comprometidas con su propio destino. A tal efecto, ellos deberían vivir en un marco social bajo su propio criterio y ser los dueños de sus decisiones, aunque presenten dificultades para relacionarse con los demás y se encuentren en entornos muchas veces hostiles para ellos. Nuevo paradigma que Vidal (2003) le llama *Vida Independiente*; todo lo cual:

Se relaciona con el protagonismo de las personas con discapacidad en la participación de todos los aspectos que afectan a la discapacidad con la plenitud como ciudadanos. Supone un proceso de toma de poder, de autonomía personal y de crear conciencia, con el que debe identificarse la existencia de las personas con discapacidad. (p.40)

Este movimiento de vida independiente, pretende que las personas con discapacidad tengan una vida plena en todos los ámbitos de la sociedad, cuya inclusión debe estar protagonizada por ellos mismos; a través de lo cual, se toma el control de sus propias vidas y la creación de mecanismos para que sus voces sean escuchadas y respetadas a la hora de asumir decisiones en sus vidas. En concordancia con lo planteado, en la Declaración de Lisboa (2007), diversos estudiantes con NEE de varios países europeos, manifestaron un gran número de opiniones en pro de la inclusión educativa, como resultado de las propuestas consensuadas de estudiantes de educación

secundaria, formación profesional y enseñanza superior de 29 países; entre las que se pueden citar:

Tenemos derecho a ser respetados y a no ser discriminados. No deseamos compasión, queremos ser considerados como futuros adultos que vivirán y trabajarán en entornos normalizados. Tenemos derecho a las mismas oportunidades que el resto de personas, pero con los apoyos que requieren nuestras necesidades. Ninguna necesidad debería ser ignorada. Tenemos derecho a tomar nuestras propias decisiones...a ser independientes...deseamos...ir a la universidad...trabajar y no...estar separados de las personas sin discapacidad. La sociedad debe conocer, comprender y respetar nuestros derechos. Necesitamos adquirir competencias y destrezas útiles para nosotros y nuestro futuro. Demandamos un asesoramiento apropiado durante nuestra educación...Persiste la falta de conocimiento sobre la discapacidad. En ocasiones, los profesores, el resto del alumnado y algunos padres, tienen actitudes negativas hacia nosotros. (s/p)

En tales expresiones se aprecia, como las personas con discapacidad reconocen sus derechos a ser respetados, a ser aceptados por todos sin distinciones ni discriminación de ninguna índole. Apuestan por una sociedad más justa y equitativa, donde sean tomadas en cuenta sus opiniones en pro de sus beneficios sociales, educativos, políticos, económicos y laborales. Encuentran muchos beneficios en la inclusión educativa; puesto que con ello, se adquieren mayores habilidades sociales, experiencias favorables, aprenden a manejarse dentro de una vida más real e interactúan con todas las personas, tengan o no discapacidad.

En general, consideran que han recibido apoyos adecuados, pero que se hace preciso seguir avanzando a favor de su desarrollo social y personal. Entre lo cual sugieren, hacer mejoras para el acceso a los edificios; aspecto que asumen como materia de debate. Estiman que debe haber un aumento de la sensibilidad social hacia la discapacidad y que se debe tener en cuenta, que los requisitos de accesibilidad varían según cada persona, puesto que

existen diferentes barreras en la educación y en la sociedad dependiendo de las distintas necesidades individuales.

Con referencia a lo anterior, te tiene como ejemplo, el que en las clases y en los exámenes, algunos estudiantes con NEE requieran de mayor tiempo que otros, en ocasiones se precisa de personal de apoyo en el aula, disponer de material adaptado en el momento preciso. En tanto que es usual encontrar, que la libertad de elección de materias o estudios dentro de los centros educativos de cualquier nivel educativo, se vea condicionada por la accesibilidad de los edificios, de los recursos materiales, didácticos, bibliográficos, tecnológicos, entre otros; los cuales, la mayoría de las veces son insuficientes e inadaptados a las necesidades o discapacidad de estos individuos.

A tal efecto, es de vital importancia para estas personas, darles la oportunidad a que elijan qué tipo de educación desean, en contextos que estén abiertos a la educación inclusiva, donde las condiciones sean óptimas y accesibles para atender la diversidad estudiantil; de modo que existan apoyos y recursos suficientes, así como docentes con formación adecuada.

Los profesionales de la docencia, en acciones conjuntas con la familia y la comunidad, deben estar sensibilizados y motivados, saber escuchar y advertir las Necesidades Educativas Especiales (NEE) de los estudiantes, mantenerse bien informados, para comprender las exigencias que cada una de las diversas discapacidades demanda. Este tipo de educación enmarcada en una perspectiva inclusiva, en la que se cuente con los apoyos especializados individuales, se coordinen acciones conjuntas entre los actores educativos, se minimicen y eliminen las barreras u obstáculos adversos a la accesibilidad de información y comunicación, son todos los aspectos que se constituyen en la mejor vía de preparación para una educación continua, garante de oportunidades de prosecución y culminación educativa para este tipo de discentes. En este mismo orden de ideas, Quijano (2008), plantea que:

El éxito de la inclusión educativa, no depende de unos pocos o de los que están capacitados, es una tarea compartida, para la cual se requiere de un trabajo en equipo y de calidad, que redunde en beneficio de los estudiantes y las estudiantes con necesidades educativas especiales. (p.140)

De estas ideas queda claro, que la inclusión educativa requiere del compromiso, de la interacción oportuna y adecuada de todos los actores educativos (docentes, estudiantes, familias) y de las creencias que éstos posean en favor de la inclusión educativa. Todo lo cual va a depender, de las formas de ver, interpretar y actuar ante la transformación educativa que se requiere, desde la perspectiva del derecho a todos a la educación, en igualdad de oportunidades y donde las potencialidades de los estudiantes sean las bases para el aprendizaje.

Cabe destacar, que hace casi dos décadas García (1999) señala, que las barreras más difíciles de salvar, son las que están en la mente humana; por lo que se infiere, que gran parte del fracaso de la inclusión educativa se basa en las barreras mentales, en la forma de pensar, de creer de las personas; provocado en este caso, por actitudes de rechazo e intolerancia de algunos, por las prácticas educativas inapropiadas, por considerar a los estudiantes con necesidades educativas o con discapacidad, incapaces de lograr los objetivos propuestos.

### **Creencias Perpetuadas en torno a la Inclusión Educativa de Personas con Necesidades Especiales o Discapacidad**

Durante gran parte de la historia de la humanidad, el ser humano ha necesitado configurar las relaciones que lo mantienen en contacto con todo lo existente; por ello, le ha dado explicaciones y respuesta a todos los aspectos de la ciencia, la filosofía, psicología entre otros, teniendo como base, las creencias que posee en torno a los hechos o realidades que le circundan. Al respecto, Ortega y Gasset (1998) y Pepitone (1991), plantean en sus estudios,

que cuando se estudia la humanidad, no cabe duda de la importancia que las creencias han tenido en su desarrollo y no hay conducta humana que no se encuentren constituidas por ellas.

Ante lo expuesto, hablar de creencias significa, estar en presencia de algo verdadero, están determinadas por las acciones y forma de actuar de los sujetos; que a su vez, va ir influyendo de forma positiva o negativa en sus pensamientos, opiniones y actitudes. En ello, la cultura juega un papel importante; ya que de esta depende, la generación de conocimientos y experiencias que conllevan a la construcción de verdades que el sujeto realiza en su proceso de formación para entender y comprender su mundo.

Para muchos, hablar de creencias es hablar de religión pero no es así, en el siglo XVII Hume (1968), consideró a las creencias como una actitud mental de aceptación desligada de lo religioso. Este autor realizó un análisis exhaustivo sobre este tópico, en razón de que se ponía en juego la objetividad de todo conocimiento. Con su estudio arrancó, la creencia del monopolio religioso, para lo cual aclaró que: "...es sólo una entre muchas formas de creencias y que tampoco es la más radical en la conducta humana" (p.137), puesto que no siempre se relaciona con lo religioso, sino con lo que se supone como verdadero.

Sin embargo, no siempre lo que se cree es verdad; lo cual vendría a ser según Quintana (2001): "La actitud de quien reconoce algo como verdadero" (p.18). Por lo general, creer en algo es tener ese algo como verdadero. Por lo que definir de manera precisa las creencias, resulta complejo, puesto que verlas como una representación mental, es un constructo difícil de conceptualizar, por poseer perfiles cognitivos, actitudinales, simbólicos, afectivos, que han sido estudiados por la filosofía, antropología y en los últimos años, por la psicología.

En las últimas décadas, han surgido diferentes conceptos sobre lo que es una creencia. En tal sentido, cabe resaltar a Dewey (1998), quien correlaciona el término pensamiento como sinónimo de creencia y afirma que:

“Una creencia se refiere a algo que la trasciende y que al mismo tiempo certifica su valor; la creencia realiza una afirmación acerca de una cuestión de hecho, de un principio o una ley” (p.24). Díez (2016) considera a tal concepto, como: “...el producto de un acto judicativo, de un razonamiento sobre la realidad” (p.129), producto de lo que se llama idea (creencia reflexiva); sin embargo, para otros autores, este concepto tiene una connotación psicológica, en la que la creencia es una disposición, una potencia del sujeto, con rasgos del carácter, hábitos e instintos.

Ello permite reflexionar, sobre lo esencial del significado de este término, puesto que juega un papel fundamental al momento de hacer juicios acerca de algo o alguien; que a su vez va a determinar, la forma de comportarse ante una situación vivida, por considerarse que las creencias perduran en el tiempo y que a pesar de no estarse seguro de un determinado juicio, se asume como algo verdadero; por lo que puede ser definida como aquella certeza derivada de aceptar lo que se piensa como verdad o verdadero y lo que se siente como cierto o certero.

Pineda (1994a), la define como: “Una evidencia, un supuesto, una proposición, que ni racional, ni empíricamente se puede demostrar a otros de manera que les obligue a aceptarlos” (p.239). Postura que implica desarrollar un proceso de elección, donde la intuición juega un papel muy importante; mientras que la duda, genera información y confrontación. La aceptación de tal información provoca procesos en los que va creando nuevas expectativas e ideas, lo que implica cuestionar las creencias ya existentes o bien, generar otras nuevas, en rechazo de las anteriores. Antes, Pepitone (1991), la asumía como conceptos normativos creados y enraizados en los grupos culturales: “Son estructuras relativamente estables que representan lo que existe para el individuo más allá de la percepción directa...de cosas, eventos, personas y procesos” (p.63).

Ahora bien, de acuerdo con estos autores, las creencias se corresponden a la información que la persona tiene acerca del objeto que está

unido a algún atributo. Son una hipótesis de probabilidad o improbabilidad en relación con la naturaleza del objeto y sus relaciones con otros; por lo tanto, no solo fungen como guías orientadoras del comportamiento; sino también, ponen de manifiesto la existencia de procesos particulares de construcción de conocimiento en el sujeto. Estas, además de jugar un papel clave en la manera en cómo el individuo interpreta la información proveniente del entorno y la traslada hacia la práctica, influyen en su percepción y juicio; a tal punto que, en realidad afecta lo que dice y hace.

Por otra parte, se hace referencia al carácter estable de las creencias, al indicar que su formación individual se hace sobre la base de las experiencias subjetivas. Sobre este aspecto, los autores Callejo y Vila (2003) confirman, que las creencias poseen un sentido personal de la comprensión acerca de algo o de alguien, lo que le da un sentido de duración; en el que a su vez intervienen, otros elementos como son: el afectivo y lo contextual, que van más ligados a las experiencias de vida de las personas quienes la poseen; lo que va a permitir que estas se transformen o evolucionen con el tiempo.

En concordancia con lo antes expresado, Gómez (2003) afirma que: “Las creencias constituyen parte del conocimiento y pertenecen al dominio cognitivo de los sujetos, permitiéndole organizar y filtrar las informaciones recibidas sobre la base de las procesadas anteriormente. También están compuestas por elementos afectivos, evaluativos y sociales (p.227). Son concebidas como un referente cognitivo, que sirve de soporte lógico y psicológico para condicionar; de alguna manera, lo afectivo de los sujetos, persuadiendo su actuar, además de estar asociadas a actividades y procesos que el sujeto necesita para entender su mundo, su naturaleza o su funcionamiento. El término creencia surge en la investigación educativa, como un constructo para comprender e interpretar las prácticas educativas.

En la década de los noventa, autores como Pajares (1999), Sola (1999), Pérez (1998), iniciaron investigaciones referidas al tema; en las que el primero de estos autores llevó a cabo, un interesante trabajo de revisión sobre las

creencias del profesor, en la que se recogen tres ideas fundamentales: (a) las creencias influyen en la percepción y juicio y afecta el comportamiento dentro del aula; (b) juegan un papel clave en cómo los profesionales de la docencia aprenden a enseñar, cómo interpretan la nueva información del proceso enseñanza y aprendizaje y cómo la información es trasladada a las prácticas educativas; (c) identificar y comprender las creencias; tanto de los profesores como de los estudiantes; lo cual resulta fundamental, para la mejora de la práctica de la enseñanza y los programas de formación inicial de los docentes.

Para Pajares (1999), las creencias que posea el docente, son decisorias para el logro de prácticas educativas y que a su vez, están cargadas de opiniones positivas o negativas; de modo que influye, en el logro de los aprendizajes en los estudiantes. Por otra, el autor afirma, que las creencias surgen porque es la persona en primera instancia, la que quiere que así sea, puesto que el ser humano tiene la intención intrínseca, voluntad y necesidad de creer en algo o en alguien; y lo que es más importante, capacidad de elegir en qué creer.

Con respecto a lo planteado, Myers (2000) considera que las creencias han demostrado tener una significativa relación con el proceso educativo; a través de evidencias en que las creencias que un profesor sustente respecto al proceso educativo, ocupará un lugar central en su estructura cognoscitiva; lo cual afecta lo que percibe e interpreta, transformándose en un elemento constitutivo de prejuicios, valores, actitudes, conceptos e ideas con gran relevancia en la explicación del comportamiento humano. En tal sentido, la importancia de las creencias se hace más evidente aun, cuando se considera su origen y su necesidad.

Al respecto, Quintana (2001) y otros autores, han abordado sobre el origen de las creencias y como fruto de su trabajo concluye, que las mismas emanan de: (a) *la razón* (el conocimiento), puesto que la creencia supone siempre, un elemento de conocimiento intelectual; (b) *el sentimiento* (el deseo); en tanto que la creencia responde, no sólo a un conocimiento, sino

también a una convivencia, a una necesidad; (c) *la influencia de la sociedad y la cultura ambiental* (la persona), llega a desde un impulso interior; mediada por la cultura social, con funciones de aculturación de los individuos.

Dicho autor asegura, que cuando el hombre tiene una creencia, la misma: "...va más allá de lo que la razón y de la experiencia pueden alcanzar" (p.23); es decir, es elaborada por la mente, debido a una necesidad que tiene el hombre de creer en algo o en alguien. Sin embargo, es de advertir que actores educativos, como son: los docentes, estudiantes y familiares de personas con una condición educativa especial, atribuyen elementos; ya sean positivos o negativos, a lo concernido con la inclusión educativa, todo va a depender de sus fuerzas internas y de las experiencias compartidas. Asimismo se presenta, en cuanto a sus maneras de percibir las Necesidades Educativas Especiales (NEE) o la discapacidad; lo cual influye significativamente, en sus modos de pensar y creer; así como, de afrontar la atención a la diversidad.

Por su parte, Luque (2008) manifiesta, que desde las creencias que posean los actores educativos, podrán observarse actitudes positivas o negativas, dirigidas desde la indiferencia o la sobreprotección, bajas expectativas con mayor o menor consideración; o bien, la aceptación, respeto y la coherencia en el pensamiento y la actuación. Para este autor, cuando existen creencias ajustadas a los estudiantes con NEE o con discapacidad, se es capaz de valorar y se acepta a la persona; así como, la situación de este ante el grupo, se favorece el afecto, el respeto, la tolerancia y la solidaridad entre todos; todo lo cual puede conducir, a una enseñanza eficaz, gratificante y personalizada, con sentimientos de pertenencia e inclusión.

### **Bases Legales**

A nivel mundial, los países en su política pública, siguiendo los tratados internacionales sobre la inclusión educativa y el derecho de una educación para todos (UNESCO, 2005), han incorporado los principios de justicia social

y equidad, como orientador del discurso formal de los gobernantes. En tanto que consideran, que la educación que hoy día se imparte, adolece de graves deficiencias; para lo cual se hace necesario, mejorar su adecuación y calidad, a fin de ponerse al alcance de todos.

De igual forma, todos estos países del mundo están conscientes, sobre la importancia de superar la brecha de la desigualdad entre sus pobladores; entre los cuales, Venezuela no escapa de esta realidad, puesto que ha realizado esfuerzos dirigidos a alcanzar una educación para todos; pero a pesar de ello, todavía existen acciones excluyentes y persisten situaciones de inseguridad estructural en el sistema educativo venezolano; las cuales hay que solventar.

La educación venezolana tiene como uno de sus principios, lograr la equidad y justicia social; lo que implica la promoción del acceso, a fin de asegurar la plena participación de todos en la vida social; especialmente, para aquellos que han sido sistemáticamente excluidos sobre la base de su etnia, edad, género, habilidad física o mental, educación, orientación sexual, situación socioeconómica, discapacidad u otras características del grupo de pertenencia; lo que representa, que todos los seres humanos, tiene derecho a un trato equitativo y a una distribución justa de los recursos sociales.

En términos generales y como marco de actuación para la búsqueda de la equidad y la justicia en la educación nacional, Venezuela como Estado miembro de las normas y convenios internacionales, se compromete a respetar y aplicar los principios fundamentales que rigen la inclusión educativa. Entre los documentos se destacan: La Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), la Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 1959) y la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989). En todos estos acuerdos, se promueve la igualdad de todos los seres humanos, sin distinción de ningún tipo y el derecho de todos los niños, de tener acceso a la educación, que se les permita en condiciones de igualdad de oportunidades el desarrollo de sus aptitudes individuales, para llegar a ser un miembro útil a la sociedad.

Ahora bien, en la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos: Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, celebrada en Jomtien, Tailandia (UNESCO, 1990), en su artículo 3, numeral 5, se reseña que “Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo” (p.9). En el mismo, se hace referencia a la necesidad de proporcionar educación para todos, desde altos niveles de calidad en la enseñanza y aprendizaje, independientemente de sus diferencias particulares. A tal efecto, los estudiantes con discapacidad, deben brindárseles la oportunidad de que se encuentren inmersos dentro del sistema educativo.

Por su parte, en la Declaración de Salamanca y su Marco de Acción (UNESCO, 1994), se formula el principio de la integración de las personas que presentan NEE y se expresa claramente que: “El reto que enfrentan las escuelas integradoras, es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas, comprendidos los que sufren discapacidades graves” (p.6). En ello se asume, que las escuelas deben educar a todos los estudiantes, para alcanzar niveles aceptables de conocimientos, en consideración de que cada niño y niña, tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje propios de su edad y discapacidad.

En el Primer Congreso Iberoamericano de Educación Especial (UNESCO, 1996), celebrado en Chile, nace la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE), cuyo objetivo general es, promover la inclusión educativa, la inclusión social, la equiparación de oportunidades y la mejora de la calidad de vida de las personas con NEE o con discapacidad, mediante la cooperación y el intercambio de experiencias entre los países iberoamericanos.

En el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar (UNESCO, 2000), se apunta hacia la necesidad de transformar la sociedad, para la creación de una educación básica desde el aprendizaje de la primera infancia hasta la alfabetización de adultos, que incida en la calidad de vida individual de todos los seres humanos. En dicho documento se plantea que: “En lugar de centrarse en preparar a los niños a adecuarse a las escuelas existentes, el nuevo enfoque apunta a preparar a las escuelas de modo que puedan deliberadamente llegar a todos los niños” (p.18). Dichos tratados, dan paso a la educación inclusiva, para atender a todos los estudiantes en una sola escuela y que no sea el estudiante el que deba adecuarse a la escuela, sino que más bien sea la escuela, quien se transforme, para brindar educación de calidad a todos, sin discriminación ni exclusión.

En los aspectos claves del Temario Abierto sobre la Educación Inclusiva (UNESCO, 2004b), se enfatiza sobre lo siguiente: “La educación inclusiva se centra en todos los alumnos, prestando especial atención a aquellos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas, tales como los alumnos con necesidades especiales y discapacidades, niños pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas, y otros” (p.15). Tal como se señala en el texto, la atención educativa es para todos los estudiantes sin distinción de ningún tipo, poniendo énfasis en los discentes con discapacidad y en aquellos que por cualquier causa, se encuentran excluidos del sistema educativo; lo cual presenta un gran desafío por el desarrollo de medios de enseñanza que respondan a las diferencias individuales y que por tanto, beneficien a todo el grupo de estudiantes.

En este mismo instrumento legal, se establece que: “La educación Inclusiva significa reducir todos los tipos de barreras al aprendizaje y desarrollar escuelas ordinarias capaces de satisfacer las necesidades de todos los alumnos y alumnas” (p.23); en tanto que el desarrollo de la inclusión educativa requiere, que los obstáculos que se presenten, puedan ser eliminados, puesto que estos adversan el aprendizaje, la participación y la

convivencia en condiciones de equidad. Por lo que se pretende con la inclusión educativa, garantizar el aprendizaje y educación de todos los estudiantes sin distinción; es decir, en igualdad de condiciones y oportunidades.

Posteriormente, en la VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa (UNESCO, 2009), llevada a cabo en Guatemala, se renovó el compromiso de seguir trabajando juntos, en respeto de la construcción histórica y políticas públicas de todos los países; para así avanzar de forma más decidida, hacia la transformación de los sistemas educativos y escuelas inclusivas; de modo que se garantice el acceso, la prosecución y culminación de estudios de todos los estudiantes, en igualdad de oportunidades y condiciones.

Del mismo modo, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo (ONU, 2008), reafirma el principio de la no discriminación y de la igualdad de oportunidades. De igual forma expresa, acerca de la necesidad de una educación inclusiva desde la adecuación de los sistemas educativos, en promoción del respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, la no discriminación, la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad, el respeto por la diferencia, la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad, entre otros. Por tanto, se constituye en una prueba fehaciente del cambio de paradigma hacia el modelo social de la discapacidad. En el documento de tal Convención, en su artículo 24 refiere, que se debe asegurar que:

Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria, gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad. (p.19)

A través de este tratado, no solo se busca garantizar el ingreso de las personas con discapacidad en la escuela regular, sino que hace mención de

la necesidad de implementar estrategias que promuevan su permanencia y éxito de culminación de estudios; lo cual pone en marcha, una serie de ajustes razonables, que se circunscriben en modificaciones y adaptaciones necesarias para garantizar el pleno ejercicio de la igualdad de condiciones. Ello implica, adecuar a las escuelas para atender a la diversidad en todos los aspectos; es decir, las escuelas deben identificar todas las barreras de aprendizaje, trabajar para removerlas, respetar los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje; y que a su vez sean capaces de satisfacer, las necesidades y especificidades de todos los estudiantes, sin discriminación alguna, en igualdad de oportunidades y condiciones para todos.

Con base a lo anteriormente señalado, en el marco jurídico internacional revisado; se pone de manifiesto, que la inclusión educativa representa el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, construir sociedades inclusivas más justas y equitativas, lograr una educación para todos sin exclusión de ninguna índole, reconocer las diferentes necesidades de los estudiantes, respetar los diversos estilos y ritmos de aprendizaje, promover el acceso, permanencia, prosecución y culminación de estudios dentro de los niveles del sistema educativo a todos los estudiantes, incluyendo a quienes presenten Necesidades Educativas Especiales (NEE) o una discapacidad en todos los espacios de la vida.

Venezuela, en la búsqueda de alcanzar la justicia y la equidad en el marco del desarrollo de la inclusión educativa, asume desde su legislación los siguientes documentos: la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999) en su artículo 103; a través de lo cual se reseña que: “Toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad, permanente con igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones” (p.104). A través de este artículo, se les garantiza a las personas con discapacidad o NEE, las condiciones básicas para su incorporación y permanencia en el sistema

educativo, con énfasis en determinar la igualdad que ha de darse a todos los estudiantes sin discriminación alguna.

En concordancia con la Carta Magna, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), en su artículo 3 se: "...establece como principios de la educación...la igualdad entre todos los ciudadanos y ciudadanas sin discriminaciones de ninguna índole, la formación para la independencia,...la justicia social...la práctica de la equidad y la inclusión" (p.4). De igual modo, en el artículo 14 de esta misma Ley, se refleja que: "La educación es un derecho humano y un deber social fundamental concebida como un proceso de formación integral, gratuita, laica, inclusiva y de calidad" (p.17).

En este último artículo se enfatiza, sobre el derecho a la educación establecido en el texto constitucional y se corrobora, que la educación debe ser integral y de calidad para todos, sin exclusión motivado por ninguna condición personal o discapacidad. Todo lo cual garantiza, la inclusión educativa de estos estudiantes en la escuela primaria. De allí que se haga pertinente resaltar, a quienes deben asumir un rol corresponsable dentro de los procesos educativos; para lo cual, en el artículo 17, se asigna a las familias un papel fundamental, al establecer que las mismas:

Tienen el deber, el derecho y la responsabilidad en la orientación y formación en principios, valores, creencias, actitudes y hábitos en los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y adultas, para cultivar respeto, amor, honestidad, tolerancia, reflexión, participación, independencia y aceptación. Las familias, la escuela, la sociedad y el Estado son corresponsables en el proceso de educación ciudadana y desarrollo integral de sus integrantes. (p.13)

El articulado presentado, es congruente con el de la CRBV (1999) y permite aproximarse sucesivamente, a los fundamentos filosóficos, axiológicos, teleológicos, socio-político-históricos, biológicos, psicológicos y pedagógicos, que orientan la atención educativa integral y los diferentes procesos del hecho pedagógico en la Educación Especial. En la Ley Para las

Personas con Discapacidad (LPPD, 2007), se contempla la necesidad de que exista una mayor participación y cooperación por casi todos los actores sociales del país, en el que se destacan: la salud, educación, empleo, vivienda, entre otros. A tal efecto, el artículo 1 de esta Ley señala que la misma:

Tiene por objeto regular los medios y mecanismos, que garanticen el desarrollo integral de las personas con discapacidad de manera plena y autónoma, de acuerdo con sus capacidades, y lograr la integración a la vida familiar y comunitaria, mediante su participación directa como ciudadanos y ciudadanas plenos de derechos y la participación solidaria de la sociedad y la familia (p.3).

En el mismo instrumento legal, se consagra de manera explícita el derecho a la educación, la educación específica para personas con discapacidad, formación del talento humano para la atención integral a las personas con este tipo de condiciones especiales; pero principalmente se hace referencia, en el artículo 16, a que: “Toda persona con discapacidad tiene derecho a asistir a una institución o centro educativo para obtener educación...No deben exponerse razones de discapacidad para impedir el ingreso a institutos de educación regular básica, media, diversificada, técnica o superior” (p.17).

De igual forma, se expone en el documento de Conceptualización y Política de Educación Especial para la Atención Educativa Integral de la Población con Necesidades Educativas Especiales y/o con Discapacidad (2017), que la calidad educativa de estas personas se basa, en ofrecer un modelo de atención educativo integral, fundamentado filosófica y legalmente en los postulados que guían la educación venezolana, concebida en un enfoque humanístico y social, que garantice el continuo proceso educativo, con la concepción holística del individuo; haciendo énfasis, en sus potencialidades y atendiendo a sus limitaciones, fomentando un cambio

actitudinal de la familia y en el equipo interdisciplinario con relación a las innovaciones en la práctica educativa.

El Modelo de Atención Educativa Integral, se sustenta en un enfoque potenciador del desarrollo de la población con NEE o con discapacidad. Desde esta perspectiva, en la formación de estos estudiantes, se considera con mayor preponderancia, las potencialidades y condición que los hace ser diferentes, enfatizando más en las fortalezas que en las limitaciones. Es de mencionar además, la Ley del Plan de la Patria 2019-2025; la cual, en su segundo objetivo histórico se brindan orientaciones que conllevan a la construcción de una sociedad igualitaria y justa; puesto que se hace referencia, a la necesidad de garantizar prestaciones básicas y afianzar políticas especiales para la población con discapacidad. A través de ella, se abre un espacio preponderante al enfoque de inclusión, en el que se incorpora la perspectiva del respeto y atención de la diversidad.

Ahora bien, para finalizar este marco jurídico que se viene desarrollando como perspectiva de los aspectos concernidos en la justicia y equidad social dentro del ámbito educativo; es de resaltar uno de los documentos de política educativa; que aunque no pareciera tiene alta relevancia jerárquica dentro de las legislaciones nacionales, ha instaurado gran trascendencia en cuanto al tema de la integración escolar de personas con discapacidad, como paso previo y esencial a la connotación de una visión cada vez más inclusiva dentro del sistema educativo venezolano. El mismo se corresponde, con la Resolución 2005, publicada en el año 1996 y a través de la cual se buscó, garantizar el ingreso, prosecución escolar y culminación de estudios dentro del subsistema educativo de básica, a los educandos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad.

Ante lo expuesto es de señalar, que existe en Venezuela una amplia legislación para hacer de la inclusión, una realidad educativa; que desde la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999), como en las demás leyes, se consagra el derecho a la educación permanente e

integral, en igualdad de condiciones y oportunidades. Por tanto, habiendo un recorrido por los distintos marcos legales internacionales y nacionales; se recalca, que para hacer efectiva la educación inclusiva; han de prohibirse, las prácticas discriminatorias y exclusivas.

Por el contrario, se promueve la aceptación de la diversidad estudiantil, se protege la pluralidad y garantiza la igualdad de condiciones y oportunidades en todos a nivel educativo; por lo que ha de respetarse, el derecho a la educación; principalmente, de quienes tienden a ser vulnerados de ser excluidos del sistema educativos regular; tales como, quienes presentan NEE derivadas de alguna condición de discapacidad; y que por tal razón, les impide el acceso y permanencia dentro del sistema educativo regular. En función de ello, todos los contextos educativos, deberán verse en la obligación de efectuar los reajustes necesarios, a fin de efectivizar el proceso.

## **CAPITULO III**

### **MARCO METODOLÓGICO**

#### **Fundamentación Epistemológica**

En toda investigación, es necesario especificar el pensamiento del investigador, así como el fundamento que sirve de sustento para la comprensión total de la investigación; es decir, su desarrollo, resultados, significación y relevancia; es por ello, que la relación que se establece entre la situación que se estudia, el sujeto que la aborda y el método que se va a utilizar, se encuentran impregnados de manera específica, por el paradigma dentro del cual el investigador orienta y concibe su quehacer.

De acuerdo con lo expresado, el filósofo historiador de la ciencia Thomas Kuhn (1962), en su obra *La Estructura de la Revoluciones Científicas*, le dio al paradigma un significado contemporáneo, cuando lo adopta al referirse al conjunto de prácticas y saberes que definen una disciplina científica durante un periodo específico; es decir, dentro de las comunidades científicas se producen estudios para ser comprobados por todos; los cuales al ponerlos en práctica y obtener resultados favorables, se produce la conversión de sus miembros al nuevo paradigma que se presente; renovando así, sus conocimientos y dándole paso a nuevos descubrimientos de cómo comprender y estudiar la realidad humana. En este orden de ideas, Pérez (2004) afirma acerca del paradigma, que:

El conocimiento de la realidad consiste en acercarse a ella, desvelarla y conocerla, con el fin de mejorarla, pues la realidad es algo que nos viene dado, lo que existe, el ámbito en el que se desarrolla la vida del hombre y todo aquello con lo que se relaciona. Implica saber dónde se está, a donde se quiere ir y cómo hacerlo. (p.15)

Por tanto, se asume para el presente estudio, el enfoque o paradigma interpretativo; cuyas características según Porta y Keating (2013), se sustentan en un planteamiento holístico, cuyo propósito consiste, en llegar a la comprensión del fenómeno estudiado en su condición natural. En este caso, descubrir acerca del significado que sobre la inclusión educativa de estudiantes con necesidades especiales o con discapacidad dentro de la educación primaria, le asignan los individuos que fungen como actores educativos (docentes, estudiantes, familias) del mencionado contexto y quienes además, se constituyen como entidades complejas, puesto que sus conceptos, modos de pensar, de actuar, de creer o de percibir la realidad objeto de estudio, son orientativos y susceptibles de ser mejorados durante el desarrollo de la investigación; en tanto que se busca, la interconexión de los elementos que pueden estar influyendo en el fenómeno de estudio.

Ahora bien, por tratarse de una investigación educativa de carácter social, la investigación connota un fondo esencialmente epistemológico; en tanto que como afirma Martínez (2013), este tipo de investigaciones giran en torno al conocimiento y la ciencia; cuya validez se determina por el discernimiento de la verdad y las leyes de la naturaleza que van más allá de la cientificidad pura asumida por los investigadores positivistas; quienes atribuyen más importancia, a lo que se percibe por parte de los sentidos y se puede medir por el método científico.

Aquí en cambio, se reconoce y da mayor valor, al ámbito de la experiencia humana o como lo menciona Gadamer (1984) citado por Martínez (2013), a: "...una vivencia con certeza inmediata, como la experiencia de la filosofía, del arte y de la misma historia, que son formas de experiencia en las que se expresa una verdad que no puede ser verificada con los medios de que dispone la metodología científica tradicional" (p.10).

Por tanto, es el fruto de las vivencias que no pueden dejarse pasar desapercibidas, porque en ellas pueden encontrarse algunas verdades que no se logran obtener a través de otros medios tradicionales y que de igual forma,

dan significado filosófico del arte que se afirma frente a todo razonamiento posible; en este caso, se parte del conocimiento acerca del objeto de estudio, como resultado del diálogo entre el sujeto y el fenómeno acontecido, acaecido a las creencias que sobre la inclusión educativa de escolares con discapacidad se instauran en los actores educativos de la educación primaria.

Sin embargo, para definir el marco epistemológico de la presente investigación, se retoman ideas expuestas con antelación, debido a que estas dan sentido a los modos de proceder para su interpretación; todo lo cual permite su desarrollo. Así se tiene, que el objeto central del estudio, se corresponde a la inclusión educativa de estudiantes con necesidades especiales o discapacidad dentro de la educación primaria; lo que se constituye según la perspectiva de la teoría fenomenológica de Alfred Schütz (1899-1959), como un fenómeno social; en tanto que tiene amplia correlación con la acción social y una relación subjetiva con los otros actores educativos (docentes, estudiantes y familia).

Desde esa visión, según Álvaro (2003) se hace más fácil el análisis sobre el cómo las personas dan sentido a sus acciones y al mundo en que viven y de lo cual solo interesa considerar, el conocimiento del sentido común que ellas poseen sobre el objeto de estudio; por tanto, se buscó con el estudio entender, qué ocurre en el interior de los pensamientos o creencias de los actores educativos y su implicación conforme a lo experimentado, vivido y percibido por ellos, con respecto a la inclusión educativa de estudiantes con NEE o con discapacidad en la educación primaria.

Schütz citado en Álvaro (2003), argumenta que: “El escenario donde se desarrolla la acción social es el mundo de la vida, es decir, el mundo cotidiano que damos por real, donde las personas desarrollan su vida, donde interactuamos con los demás” (p.86); con ello, se logró alcanzar el principal objetivo de la tarea emprendida por esta postura epistemológica, puesto que se alcanzó el entendimiento del mundo social y simbólico en el que habitan los actores educativos, con base al análisis del conocimiento de lo esencial que

da sentido a sus acciones y al mundo vivido, como fruto de las interacciones sociales que se dan en la realidad social que se suscita en el mencionado subsistema educativo y que forma parte del mundo fenoménico de quienes presentan una condición de discapacidad o necesidad educativa especial.

Sobre la base de esta idea, el enfoque epistemológico que da sentido a la presente investigación, se corresponde a la postura fenomenológica, en la intención de efectuar una investigación en la que se tomara en consideración, las ventajas implicadas desde esta visión o perspectiva; en tanto que se parte de los datos expresados por los seres humanos; en este caso, de los actores educativos de la educación primaria; que generalmente se constituyen en construcciones del mundo que les rodea (entorno educativo) y que son representados por símbolos o significados relacionados a sus creencias o modos de pensar. Martínez (2013) acerca de ello plantea, que la fenomenología se centra en estudiar las realidades vivenciales, que tienden a no ser comunicadas, pero que tienen un valor significativo para comprender la estructura psíquica de las personas. Según este autor, ha de respetarse:

...plenamente la relación que hace la persona de sus propias vivencias, ya que, al tratarse de algo estrictamente personal, no habría ninguna razón externa para pensar que ella no vivió, no sintió o no percibió las cosas como dice que lo hizo. (p.139)

En este sentido, se destaca la estrecha relación existente entre la fenomenología y las ciencias sociales, en el que se marca el interés hacia las características generales de la evidencia vivida que se construye a lo largo de las interacciones y experiencias del sujeto con respecto al fenómeno objeto de estudio (inclusión educativa).

La fenomenología, trata de una ciencia apriorística que parte de la vivencia del propio sujeto y no del objeto en sí. Parte de la conciencia de quien observa el objeto, donde el tema filosófico trascendental se encamina, hacia la búsqueda del ser y no de los objetos intencionales asumidos por la subjetividad o la intersubjetividad; por tanto, tal y como lo afirma Bolio (2012),

este método: "...no busca contemplar al objeto mismo, sino la forma en que es captado por el sujeto desde su intencionalidad y puesto en perspectiva espacio-temporal" (p.23).

De este modo, se conforma una estructura sobre tal experiencia, más que de la experiencia en sí misma, en el entendimiento de que tal y como lo afirman Aguirre y Jaramillo (2012): "Una estructura...es una característica encontrada en un campo común a varios casos o ejemplos experimentados de ella" (p.56) y que se logra constituir, conforme al conocimiento o creencias que los sujetos; en este caso, actores educativos, le adjudican al objeto de estudio; hasta dar soporte al propósito general del estudio, al generar un constructo teórico.

La postura de este enfoque, ofrece una gran oportunidad para conocer acerca de lo esencial que tienen las creencias de los actores educativos (sujetos) y su relación con el objeto de estudio (inclusión educativa de estudiantes con NEE o discapacidad) en un contexto determinado (institución de educación primaria). Se constituye en un fenómeno de estudio; a través del cual se permite, analizar la posibilidad de acceder al conocimiento de la realidad objeto de estudio; todo lo cual le atribuye, un carácter de investigación social educativa, sustentada en el conocimiento del sentido común, para luego construir su significado.

Para ello, la investigadora debió desarrollar una actitud pura, en la búsqueda del auténtico conocimiento del objeto de estudio; lo que para Hurtado (2010) se asume, a partir de ningún supuesto previo; por lo que la investigadora debió adoptar una actitud exploratoria y dejar de lado sus propias creencias o juicios y despojarse de todo conocimiento sobre la realidad estudiada, para lograr centrarse más hacia la descripción y análisis del contenido de la consciencia de los sujetos sobre sus vivencias. Por lo cual, debió respetar todo lo narrado y expresado por informantes o actores involucrados, desde su propia perspectiva.

En tal sentido, hubo la necesidad de circunscribirse a tres premisas, que según Blumer (1969) integran este enfoque: (1) los seres humanos actúan en relación con los objetos del mundo físico y otros seres de su medio ambiente, sobre la base de los significados que estos tienen para ellos; (2) los significados se derivan de la interacción social y comunicación simbólica dada entre los individuos; (3) los significados se establecen y modifican por medio de un proceso interpretativo; los cuales son usados y revisados como instrumentos para la guía y formación de la acción.

Premisas, que soportan la filiación hacia la fenomenología, puesto que de acuerdo a los planteamientos de Husserl (1900-1901), quien fuere fundador de este método; a través de él se describen las esencias más puras y radicales, lo esencial de las vivencias y consciencias humanas; por lo que no existen materialmente, ni son objetos ideales, universales ni intemporales, sino que se centra en la experiencia personal del sujeto, donde la conciencia intencional se mueve por tres dimensiones asociadas al tiempo: la imaginación (prefigura el futuro), las sensaciones vividas (en el presente) y la memoria (pasado ya inexistente); sobre lo cual, se puede recordar y discernir con base en las relaciones experimentadas en el pasado y que al percatarse de ellas con plena consciencia, el sujeto es capaz de revivir sensaciones en el presente, que le permiten sopesar y proyectar sus acciones futuras.

En tanto que como señala este último autor: "...la fenomenología reivindica a la subjetividad, a la ciencia del sujeto y de su experiencia desde su experiencia" (p.27), lo que permite asomarse más de cerca, a la gran influencia de esta corriente de pensamiento, cuando hace referencia a la indagación de las creencias de los sujetos, basadas en sus propias experiencias y cuyo: "...objetivo clave de la fenomenología trascendental es esclarecer sistemática y específicamente las referencias intencionales, diversas y múltiples, configuradoras de las ideas que definen, o pueden definir, al mundo circundante de cada sujeto" (p.28), a fin de cumplir con la "...tarea

de hacer tipologías, caracterizaciones, taxonomías y teorías que perfilen y expliquen intencionalidades específicas” (p.28).

A través de dicho enfoque, los actores sociales; en este caso, conformados por docentes, estudiantes y familiares, quienes han interactuado en instituciones de educación primaria y experimentado en ambientes a partir de las interacciones sociales coexistidas dentro de lo que se concibe como proceso inclusivo de estudiantes con algún tipo de Necesidad Educativa Especial (NEE) o discapacidad; son quienes hicieron posible desde lo profundo de sus creencias, la construcción y asociación de nuevos significados, susceptibles de ser descritos e interpretados por la investigadora y a la luz de lo contrastado con otros teóricos, develar el significado que tiene para tales actores educativos, lo que se configura como objeto de estudio; para así integrar y enriquecer, el cuerpo de conocimiento sobre el área en estudio.

### **Naturaleza de la Investigación**

Dentro del plano ontológico como fundamento explicativo entre el objeto de estudio y el sujeto, donde el primero está relacionado con la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad en educación primaria; asumido este, como fenómeno social complejo en tanto que es el resultado de una construcción social; y el segundo, que en términos de la presente investigación está representado por los actores educativos (docentes, estudiantes y familia); se buscó entender, cómo se dan las relaciones entre dicho fenómeno y quienes sirvieron de fuentes de información, sobre la base de lo esencial de sus experiencias y vivencias; que a su vez se constituyen, en el elemento fundamental de conocimiento, albergado en lo más recóndito de la conciencia, pensamientos, ideas o modos de creer de los actores educativos; en tanto que fueron develados, desde una postura fenomenológica.

Según refiere Rodríguez (2014), cuando el objetivo de una investigación permite: "...establecer un conocimiento profundo del objeto de estudio a partir de las experiencias vividas de la realidad de la sociedad, esas experiencias son la parte central de los trabajos de investigación cualitativos" (p.121); de allí que se considere que esta investigación se enmarca dentro de una postura paradigmática de tipo cualitativo, ya que busca el entendimiento del comportamiento humano y las razones que lo rigen; a través de lo cual se exploran, las relaciones sociales y descubre la realidad, tal y como la experimentan los actores sociales de la investigación: docentes, estudiantes y familiares de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad, adscritos a la educación primaria. Para Denzin y Lincoln (2012), este tipo de investigación:

...es una actividad situada que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el investigador. En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas le dan. (p.48)

Lo que quiere decir, que está orientado a la comprensión del fenómeno, lo estudia desde dentro y en su ambiente natural, con la interacción de los involucrados en la investigación y que a su vez reflejan las características propias del método que se elija para su interpretación; el cual emerge de la interrelación de las primeras aproximaciones de la realidad del estudio, puesto que como indican Hernández, Fernández y Baptista (2014): "La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, principalmente los humanos y sus instituciones" (p.9); cuya realidad tiene, un impacto e

implicación social, debido a que se deriva de las experiencias de los propios individuos.

En torno a esto, Martínez (2013) sostiene que: "...la investigación cualitativa trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones" (p.66). En sí, la investigación cualitativa precisa del investigador, el estudio de la realidad a partir de técnicas sociales; ya sean estas por medio de la observación, entrevistas, grabaciones, diarios de campo e historias de vida, con el propósito de describir y analizar la rutina, costumbres, situaciones problemas, condiciones de vida y significados de los individuos en su diario vivir; lo que encauza hacia la construcción del proceso investigativo y a la producción del conocimiento emergente del fenómeno estudiado.

Se propone con lo antes descrito, que la investigación cualitativa se constituye en la interacción de un conjunto integrado de formas o fenómenos, para ser observados y analizados, sin perder la esencia de lo que expresan los participantes; es decir, se respeta su ideología, identidades, juicios, prejuicios y se reconoce la subjetividad de los sujetos como parte del proceso dinámico e indagador. Con base a ello, interpretar y comprender su realidad dinámica, diversa y holística, puesto que el interés investigativo se centra, en el significado de las acciones humanas dentro de su práctica social.

### **Fundamentación Metodológica**

En toda investigación cualitativa, los interpretativistas o investigadores cualitativos, se rigen en sentido estricto por un proceso metodológico inductivo, ya que se va dando la construcción del hecho investigativo, en la medida que avanza la propia investigación; permitiéndose con ello, la flexibilidad, modificación y rediseño del estudio en curso. Esto no se logra con facilidad, puesto que como lo afirman Porta y Keating (2013): "...no hay una distinción

temporal clara entre el diseño de investigación y su ejecución, puesto que se interrelacionan en asociaciones continuas” (p.42).

Sin embargo, en la intención de dar respuesta a los objetivos planteados, en la comprensión de que con la sistematización del proceso se hace posible la aplicación de una serie de pasos que guían la acción investigativa; se reflexionó sobre la pertinencia de asumir en este estudio, los planteamientos enmarcados dentro de la Teoría Fundamentada como dirección metodológica; en tanto que asigna un importante soporte al proceso de conducción en la interpretación de las revelaciones e ideas percibidas por los sujetos del estudio (actores educativos) con respecto al tema de la inclusión educativa de estudiantes con NEE o discapacidad en la educación primaria; y cuyo fin consistió en descubrir su intencionalidad y sentido, como resultado configurador del mundo vivenciado y regulador de sus tendencias personales y anímicas en su comunidad intersubjetiva.

Con ello, develar el significado que tiene para estos, lo concernido en sus creencias en cuanto a la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o discapacidad dentro del mencionado ámbito educativo; en tanto que la teoría fundamentada, realizada por Glaser y Strauss (1967); precisa del investigador, el que determine acerca del valor que tienen las palabras o expresiones de los grupos sociales. De allí, que se centrara el interés del estudio, en conocer, comprender e interpretar los modos de pensar o creer de los actores educativos (docentes, estudiantes y familias) que interactúan dentro de la escuela primaria; a manera de describir y construir su significado, desde la perspectiva en cómo estos ven su realidad social.

Para Strauss y Corbin (2002), la teoría fundamentada es una metodología general que se emplea para desarrollar teoría “...derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación” (p.21) y se realiza en una constante interpelación

entre el método, la recogida de datos, el análisis y la teoría surgida; puesto que guardan estrecha relación entre sí.

De modo que aquí, la investigadora no partió de teorías preconcebidas, sino que dio comienzo al área de estudio, concernido al tema de la inclusión educativa de estudiantes con NEE o discapacidad dentro del ámbito de la educación primaria, asumido desde las percepciones o creencia de sus actores educativos (docentes, estudiantes y familiares), a fin de construir una teoría que emergiera de los datos obtenidos de sus relatos o apreciaciones; con ello se hiciera más posible, la generación de conocimientos, el incremento de la comprensión y proporción de una guía significativa para la acción. De allí, que la decisión de los datos y de métodos a utilizar se basan en el estado de la teoría en desarrollo, después de analizar los datos que se tienen a mano ya en ese momento.

En tal sentido, se tiene que a partir del presente estudio, se buscó obtener datos que pudieran servir de sustento para el desarrollo del proceso de teorización, siempre con base en los testimonios de cada sujeto de estudio e informantes clave, convertidos en argumentos susceptibles de generar solidez teórica una vez desarrollados los pasos de interpretación y organización. Además se planteó, que la investigadora realizara un continuo proceso de reflexión, durante cada momento de recolección de datos, con miras a interpretar los fundamentos surgidos de los testimonios de los sujetos de investigación y su contraste con los elementos teóricos referenciales, para esbozar la concreción de las posturas teóricas emergentes.

En cuanto a la Teoría Fundamentada Flick (2004) sostiene, que este modelo incluye dos tipos de teorías: (a) la primera está relacionada, con un área sustancial o concreta de investigación; que se ejemplifica, en función de las escuelas, entre otras instituciones; y (b) la segunda, con áreas conceptuales de indagación, donde ubica a los estigmas, las organizaciones formales y la desviación. En el caso que corresponde al presente estudio, se asume la primera postura; en tanto que representó, la intención plasmada en

cuanto a la interpretación de los elementos que intervienen en el proceso de inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o discapacidad; quienes reciben atención dentro de un escenario educativo, constituido por la Escuela Básica “Santa Bárbara”, del estado Zulia.

Dichos pasos de interpretación y organización de información; fueron sustentados de igual forma, en los planteamientos de Strauss y Corbin (2002), quienes los enfocan desde el punto de vista de conceptualización y reducción de datos, elaboración de categorías en términos de sus propiedades y dimensiones; para finalmente, relacionarlos por medio de una serie de oraciones proposicionales; todo lo cual se resume, en un proceso de codificación y conceptualización, que hace alusión a la operación de asignar códigos a cada una de los conceptos emergentes, con la finalidad de facilitar la agrupación de los datos. A tal efecto y en atención a las sugerencias de dichos autores, se planteó en la presente investigación el desarrollo de los siguientes procesos de codificación:

1. *Codificación abierta*, consistente en un proceso analítico que permite identificar los conceptos y se describen en los datos sus propiedades y dimensiones. En este caso, este procedimiento condujo a establecer un conjunto de códigos, cuya agrupación condujo a establecer las subcategorías del estudio. Así se tiene por ejemplo (Cuadro 5, p.186), en la subcategoría: derechos fundamentales de las personas con discapacidad, subyacen un conjunto de códigos entre los que se tienen: igualdad de condiciones y derechos, valoración de la discapacidad, necesidades de ayudas y apoyos especiales, oportunidades inclusivas; los cuales aunque no figuran en el referido cuadro, no obstante son analizados en el capítulo IV, en representación a los resultados de la investigación.

2. *Codificación Axial*, que implica el proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías. Su denominación se da de tal manera debido a que la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones. Así se tiene como en

el presente estudio, la investigadora con base en el análisis de las subcategorías y la interpretación de los datos del estudio, definió la manera de establecer las correspondientes categorías. Ejemplo de esta codificación axial, se tiene en la categoría: normativas de la educación inclusiva, la conformación de una serie de subcategorías; tales como: lineamientos de política educativa, derechos fundamentales de las personas con discapacidad y requerimientos de la educación inclusiva (Cuadro 5, p.186).

3. *Codificación Selectiva*: consiste en el proceso por medio del cual se integran y refinan las categorías. El mismo resultó de suma importancia, puesto que representó un momento crucial para la investigadora; en tanto que a través de él, se construye, conceptualizan, reducen e integran los datos, para dar un sentido general. Resulta del descubrimiento de una o varias categorías centrales; que en el caso del presente estudio, se asumen como una unidad de significado, que conforma el tema central de la investigación: inclusión de estudiantes con discapacidad desde las creencias de los actores educativos en contextos de la educación primaria. Tal procedimiento, se planteó como paso posterior al proceso de muestreo teórico, el cual consiste, según Glaser y Strauss (citado en Flick, 2004. p. 79), en:

... la recogida de datos para generar teoría por medio del cual el analista recoge, codifica y analiza sus datos conjuntamente y decide qué datos recoger después y donde encontrarlos, para desarrollar su teoría a medida que surge. Este proceso de recogida de datos está controlado por la teoría emergente.

Es decir, para lograr concebir una gran unidad de significado con su derivación en categorías y subcategorías, la investigadora asumió un riguroso proceso de análisis y síntesis reflexiva de cada elemento surgido durante la recolección de información, para ubicarlo como unidad de análisis según la instancia en la que estaría ubicado cada concepto. En definitiva, tal y como lo señalan Strauss y Corbin (2002), se planteó una recolección de datos guiada por los conceptos derivados de la teoría en construcción y basada en el

concepto de hacer contrastaciones, para descubrir variaciones entre los conceptos, que hicieran más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones.

Este último nivel de categorización, condujo a la investigadora a integrar la teoría; tal y como señalan los autores en referencia; por tanto, en este segmento de la investigación, las categorías se organizan alrededor de un concepto explicativo central que en este caso se corresponde, con la inclusión educativa de estudiantes con NEE o discapacidad, constructo que marca el tema central del estudio, esencia de la intención teorizadora plasmada en la investigación, desde la creencia de los actores educativos de la educación básica primaria.

### **Contextos o Escenarios de la Investigación**

El contexto o escenario de investigación, se corresponde a la selección del o los lugares donde se desarrolla la investigación, a fin de obtener información pertinente y de relevancia para el estudio. En este caso, la investigación se llevó a cabo en la Escuela Básica “Santa Bárbara”, ente adscrito al Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), en la que se encuentran incluidos algunos estudiantes con discapacidad; sin embargo, la pretensión del estudio ha sido indagar sobre las creencias que poseen los actores educativos (docente, estudiantes y familiares), que hacen parte de esta entidad educativa y que aunque posean o no experiencia sobre la realidad referida al proceso de inclusión educativa de este tipo de discentes en la educación primaria, se hace pertinente conocer acerca de sus opiniones o modos de pensar.

A continuación, se presentan algunas características, que describe y permite contextualizar y aproximarse a esta entidad escolar seleccionada, como es, la Escuela Básica “Santa Bárbara”; la cual se encuentra ubicada en la parroquia Simón Rodríguez del municipio Francisco Javier Pulgar, labora en

dos turnos, cuenta con 78 docentes y actualmente posee una matrícula de 1.362 estudiantes (varones 657 y hembras 705); de los cuales, tres (03) estudiantes poseen Necesidades Educativas Especiales (NEE) o discapacidad. Uno de estos estudiantes, posee deficiencias auditivas; otro, retardo mental y el tercero, deficiencia a nivel motriz.

### Informantes de Investigación

Para esta investigación, se tomaron intencionalmente como informantes clave, a un total de trece (13) actores educativos; entre docentes, estudiantes y familiares, con y sin experiencia en inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o discapacidad, quienes son parte de la institución educativa antes mencionada. Los mismos se encuentran distribuidos; según se reflejan en los cuadros 1 y 2 a continuación.

El primero de estos cuadros, se corresponde con los cinco (05) docentes participantes, adscritos a la E.B. Santa Bárbara; tres (03) cumplen funciones en aula primaria, uno (01) como Coordinador Pedagógico y uno (01) en aula integrada; todos con experiencia laboral entre 7 a 20 años en los diferentes niveles de educación primaria; así como, título profesional mínimo de pregrado (licenciado). Tres (03) de estos docentes, han tenido experiencias inclusivas con estudiantes con discapacidad y dos (02), ningún tipo de interacción ni vivencias compartidas con este tipo de escolares.

#### Cuadro 1.

##### Informantes Clave (Docentes)

Código Asignado	Fecha de Entrevista	Cargo	Experiencia en Inclusión	Años de Servicio	Formación Académica	Grado	Situación Especial
E1/DA/CEI/SB	Jun. 2016	Docente de Aula	SI	15 años	Lcda. en Educación	5to	-
E2/DA/CEI/SB	Jun. 2016	Docente de Aula	SI	7 años	Lcda. en Educación Integral	6to.	Madre de un niño con discapacidad
E3/DA/SEI/SB	Sept. 2016	Docente de Aula (Coordinadora Pedagógica)	NO	20 años	Lcda. en Educación Integral	-	Tiene 2 sobrinos con Distrofia Muscular
E4/DA/SEI/SB	Jun. 2016	Docente de Aula	NO	8 años	Lcda. en Educación	4to.	-

E5/DAI/CEI/SB	Jun. 2016	Docente de Aula Integrada	SI	15 años	Profa. en Educación Especial	Aula Integrada	-
---------------	-----------	---------------------------	----	---------	------------------------------	----------------	---

## Cuadro 2.

### Informantes Clave (Estudiantes)

Código Asignado	Fecha de Entrevista	Presencia de alguna Discapacidad	Experiencia en Inclusión	Edad	Grado
E6/EDA/SB	Sept. 2016	Auditiva	SI	13 años	6to.
E7/EDI/SB	Sept. 2016	Intelectual	SI	11 años	5to.
E8/EDM/SB	Oct. 2016	Motriz	SI	13 años	6to.
E9/ESDCEI/SB	Oct. 2016	-	SI	12 años	6to.
E10/ESDCEI/SB	Oct. 2016	-	SI	11 años	5to.

Por otra parte, se tiene en el segundo cuadro, a los cinco (05) estudiantes; de los cuales, tres (03) presentan NEE o discapacidad y dos (02), no poseen ningún tipo de discapacidad; cuentan con edades entre los 11 y 13 años. También se escogieron, a informantes clave representativos de tres (03) grupos de familias diferentes (Cuadro 3), de estudiantes debidamente inscritos en la institución antes señalada; de los cuales dos (02) de estas, han tenido experiencias en inclusión educativa de sus representados con NEE o con discapacidad y una (01) sola, no han tenido experiencia alguna, puesto que en su grupo familiar no se cuenta con miembros que porten este tipo de condición. Esta selección fue motivada, a que la autora consideró pertinente escuchar las creencias que poseen las familias, aun cuando hayan tenido experiencias o no al respecto.

Ahora bien, para llevar a cabo el presente estudio y en virtud a las apreciaciones de Martínez (2013a), quien afirma que para seleccionar una muestra intencional se deben elegir: "...una serie de criterios que se consideran necesarios o altamente convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación" (p.86); se hizo pertinente, escoger a los informantes clave que hicieron parte

de la investigación (docentes, estudiantes, familias), bajo la consideración de una serie de criterios, que permitieron el fortalecimiento de la unidad de análisis y por ende, lograr el objetivo de estudio.

### Cuadro 3.

#### Informantes Clave (Familia)

Código Asignado	Fecha de Entrevista	Plantel	Nivel Educativo del Representante	Nexo	Discapacidad del Representado	Edad del Escolar	Grado Cursado	Experiencia en Inclusión	Ocupación
E11/FCEI/SB	Jun. 2016	E.B. Santa Bárbara	Bachiller	Madre	Síndrome de Down	7 años	1ro	Si	Obrera Educativa
E12/FCEI/SB	Jun. 2016	E.B. Santa Bárbara	Bachiller	Madre	Intelectual motora	8 años	1ro	Si	Ama de Casa
E13/FSEI/SB	Sept. 2016	E.B. Santa Bárbara	Bachiller	Madre	Sin Discapacidad	10 años	5to.	NO	Ama de Casa

En tal sentido, los criterios de selección que se establecieron como relevantes, se ajustaron a una serie de consideraciones; entre las que se tienen primeramente, asegurar la factibilidad de establecer contacto directo con los actores educativos de las instituciones objeto de estudio; ambas ubicadas en el municipio “Francisco Javier Pulgar” (Cuadros 4 y 5); en virtud de que la dispersión geográfica conlleva, a la diversidad de planteles educativos extendidos por toda la región zuliana; muchas veces, de difícil acceso.

En cuanto al Cuadro 4, referente a la Escuela Básica “Santa Bárbara” de la Parroquia Simón Rodríguez del municipio Francisco Javier Pulgar, del estado Zulia, los actores educativos que se entrevistaron fueron trece (13); de los cuales, diez (10) poseen experiencia en inclusión educativa de estudiantes con discapacidad y tres (3) no tenían experiencia alguna. Ello permitió, la conformación de una muestra de informantes clave, quienes brindaron aportes significativos sobre el tema en cuestión; con la intención de favorecer en todo momento, la veracidad informativa en cuanto a sus creencias concernidas

acerca de la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o discapacidad, dentro del nivel de educación básica primaria.

#### **Cuadro 4.**

#### **Informantes Clave: Actores Educativos de la E. B. Santa Bárbara con o sin Experiencia Inclusiva**

<b>Actores Educativos</b>	<b>Con Experiencia</b>	<b>Sin Experiencia</b>
Docentes de Aula	02	02
Docente Especialista ( Aula integrada)	01	-
Estudiantes con Discapacidad	03	-
Estudiantes sin Discapacidad	02	-
Familias	02	01
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>03</b>

Otro criterio de selección, fue incluir un grupo de actores educativos (docentes, estudiantes y familia), que tuviesen experiencias inclusivas con estudiantes con NEE o con discapacidad dentro del nivel educativo antes mencionado; para así establecer en su momento, la contrastación de resultados con quienes no la hayan tenido y esclarecer aspectos relevantes referidos a las barreras u obstáculos coexistidos; principalmente, en las maneras de concebirse el tema de la inclusión educativa. Se consideró importante seleccionar, a tres estudiantes con discapacidades diferentes, ante la reflexión de que cada uno de estos; según sea su condición específica, aportan elementos; que desde la manera de concebir las realidades por ellos vivenciadas, resultaran relevantes para el estudio.

#### **Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información**

Al igual que otros métodos cualitativos, las fuentes empleadas para recopilar datos desde la perspectiva fenomenológica, se basa principalmente en la entrevista; de manera que el investigador asume la responsabilidad de interpretar lo que observa, escucha o lee a través de ella. Al tomar en cuenta

la naturaleza del estudio y los objetivos que guían el desarrollo de la investigación, cimentado en todo un marco de referencias constituidas por sistemas de creencias, formas de pensar y de concebir la inclusión educativa de estudiantes con NEE o discapacidad en el nivel de primaria, por parte de los actores educativos y sobre la base de sus propias experiencias; se consideró pertinente, el empleo de la técnica de la entrevista en profundidad, debido a que como afirma Alonso (1994), la misma se encauza en todo:

...un constructo comunicativo y no en un simple registro de discursos que hablan al sujeto. Los discursos no son así preexistentes de una manera absoluta a la operación de toma que sería la entrevista, sino que constituyen un marco social de la situación de la entrevista. El discurso aparece...como respuesta a una interrogación difundida en una situación dual y conversacional, con su presencia y participación, cada uno de los interlocutores (entrevistador y entrevistado) co-construye en cada instante ese discurso...Cada investigador realiza una entrevista diferente según su cultura, sensibilidad y conocimiento particular del tema y...según sea el contexto espacial, temporal o social en el que se está llevando a cabo de una manera efectiva. (p.230)

Sobre lo cual, no hay razones para dudar de la bondad y veracidad de la información aportada por los entrevistados, puesto que se trata de representaciones simbólicas acerca de sus modos de pensar o de creer, conforme a lo vivenciado y experimentado dentro del contexto de la educación primaria, con respecto a la inclusión de estudiantes con NEE o discapacidad. Al respecto, Hernández y otros (2014) afirman, que la recolección de información en los estudios cualitativos busca "...obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, contextos o situaciones en profundidad, en las propias formas de expresión de cada uno de ellos" (p.396) y que de las personas, interesan son sus concepciones, modos de percibir las cosas, sus creencias, sentimiento y emociones, interacciones, pensamientos, experiencias vividas.

Es decir, en los estudios cualitativos se adopta una forma de diálogo coloquial o entrevista no estructurada, no estandarizada, flexible, dinámica,

libre y no directa, donde la actitud del entrevistador sea de un oyente, con mente fresca, sensible y receptiva. Ante lo enunciado, se adoptó la técnica de la entrevista en profundidad, como principal herramienta para orientar el fenómeno de estudio, debido a que esta contiene todo el material de análisis y descripción necesario, para lograr aproximarse a la subjetividad de las creencias que poseen los actores educativos en cuanto a la inclusión de estudiantes con discapacidad, desde una perspectiva más fenomenológica.

Al respecto, Martínez (2013a) plantea que: “La entrevista, en la investigación cualitativa, es un instrumento técnico que tiene gran sintonía epistemológica con este enfoque y también con su teoría metodológica” (p.93); cuya verdadera relevancia, posibilidades y significación del diálogo, como método del conocimiento; radica principalmente, en su naturaleza y calidad del proceso en cual se apoya”. A tal efecto, resulta destacable acudir, a la definición que Taylor y Bogdan (1992), quienes asumen como entrevistas cualitativas en profundidad, a aquellos:

...reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes...dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas...el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas. (p.110)

Siguiendo las apreciaciones de los autores antes citados, se efectuó la entrevista en profundidad, con prevalencia de la conversación abierta, dado entre iguales y no a través un intercambio formal de preguntas y respuestas; la cual, se asumió en atención a los planteamientos de Hurtado (2003); quien refiere, que la entrevista supone la interacción verbal entre dos o más personas, con el fin de obtener datos que interesan deliberadamente a uno de ellos; es decir, el investigador y que según los señalamientos de Martínez

(2013a), debe propiciarse en un clima de confianza donde se respete la interacción natural de las personas, libre de toda tensión, de modo que el entrevistado pueda expresar espontáneamente sus ideas.

Al respecto, Buendía, Colás y Hernández (2001), señalan que es una técnica basada en: "...encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas y sus experiencias..." (p.276), donde el rol del investigador, se convierte en un instrumento consustancial para la investigación, puesto que de él depende la ruta u orientación dada a la conversación; que por lo general en otro tipo de entrevistas, suele darse sobre la base de un asunto mayormente protocolar o a través de un formulario de entrevista. Aquí se trata, no solo de obtener respuestas, sino de aprender con referencia a qué preguntas hacer y cómo hacerlas.

Este tipo de entrevista se asumió en este caso, bajo la forma de un diálogo coloquial o comunicación dinámica, que conllevó a la interacción y en niveles relativamente profundos a dos personas: el entrevistado y el entrevistador; ejerciendo este último un determinado control; a través de lo cual, se le permitió al entrevistado expresarse libremente, ver su mundo interior y expresarlo de forma clara y sencilla. Por su parte, el investigador trató de conocer, interpretar y comprender lo que el entrevistado expresó a través de su diálogo, con la intención de conocer sus creencias en cuanto al tema de la inclusión educativa de los educandos con necesidades especiales o discapacidad en el nivel de primaria. De igual forma, permitió conocer la personalidad del entrevistado, lo que se ve favorecido por la observación de sus movimientos, la interacción cara a cara, la comunicación no verbal de gestos y la voz del interlocutor.

Se hace imperante, que exista una relación concomitante entre el investigador y el objeto de estudio, consustanciada por la cercanía y factor comunicacional asumido entre este y los sujetos investigados o que fungen como informantes clave. Además, se considera la sistematización del proceso

de entrevistas, como un método modelo de producción del conocimiento; a través del cual se intenta entender la lógica cognoscente, a partir de la interpretación ilustrada de la práctica social del hecho objeto de estudio; en tanto que el propósito fundamental con la aplicabilidad del enfoque desde una postura fenomenológica, es penetrar en el mundo personal de los individuos, a fin de conocer acerca de la interpretación que estos le dan, a la inclusión educativa de estudiantes con NEE o discapacidad en la educación primaria; así como, sus significados, intenciones, creencias y motivaciones.

De acuerdo con los autores hasta aquí citados, se hace necesario entender la relevancia, posibilidades y significación suscitada, con la realización de varias entrevistas, a fin de permitir al investigador, interactuar y profundizar en el tema que le atañe; lo que a su vez consiente, la obtención de información veraz y oportuna, expresadas con sus propias palabras; referencias que el investigador debe asumir, con profunda ética, a manera de respetar tanto el lenguaje como las categorías mentales que posea el entrevistado. Para llevar el curso del diálogo, se razonó como apropiado, el preparar un guion de preguntas semiestructuradas; lo que para Scheele y Groeben (1988) citados en Flick (2004), consiste en un:

...método para reconstruir las teorías subjetivas...hecho de que el entrevistado tiene un caudal complejo de conocimientos sobre el asunto en estudio. Este conocimiento incluye supuestos que son explícitos e inmediatos y que él puede expresar espontáneamente al responder una pregunta abierta. (p.95)

Es decir, durante las entrevistas, el contenido de la teoría subjetiva formulada por los autores antes citados, puede ser reconstruida y el curso conversatorio de dichas entrevistas, se orienta por una guía de preguntas; a través de la cual, se mencionan varias áreas temáticas referidas al mismo objeto de estudio; introducidas además, como preguntas abiertas concatenadas con los supuestos en lo que tiene el asidero del estudio, las interrogantes a las que se busca dar respuesta y los objetivos planteados. En

este caso, se realizaron para abordar el estudio de las creencias que poseen los actores educativos (docentes, estudiantes, familia), en cuanto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel de educación primaria.

Al respecto, Hernández y Otros (2014) afirman, que el guion de entrevista "...tiene la finalidad de obtener la información necesaria para responder al planteamiento (p.407); es decir, contienen los criterios a ser abordados por el investigador; los cuales deben darse durante la entrevista sin orden en las preguntas, pero que deben ser retomados en cualquier momento, para el abordaje de los aspectos propios del fenómeno objeto de estudio.

De igual forma, Taylor y Bogdan (1992) consideran que "La guía de la entrevista sirve solamente para recordar que se debe hacer preguntas sobre ciertos temas" (p.114). Ambos autores, consideran que el guion de la entrevista es un instrumento necesario, para que todos los temas sean tratados; sin importar el orden en el cual se presenten, que quizás por olvido o porque la entrevista dio un giro circunstancial, deben retomarse en cualquier momento y tomarlos en consideración, sin obviar los temas importantes que van a dar respuesta a la investigación.

Ahora bien, algunas de las preguntas formuladas en el guion previamente preparado para las entrevistas de la presente investigación, se corresponden con: ¿Qué piensa acerca de la discapacidad?, ¿Qué cree con respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aula de primaria?, ¿Piensa que la inclusión para este tipo de estudiantes resulta favorable en su desarrollo integral?, ¿Cuáles cree sean las condiciones o requerimientos necesarios para que se dé la inclusión educativa?, ¿Qué efectos producirá la inclusión educativa de educandos con discapacidad en el resto de estudiantes de educación primaria?, ¿Qué opinión tiene acerca del apoyo brindado por el especialista de aula integrada?, ¿Cómo considera ha sido el apoyo brindado por los padres y representantes de estudiantes con discapacidad?.

Como estas, un gran número de interrogantes que surgieron de la propia conversación; tales como: ¿Qué piensa acerca de los Institutos de Educación Especial?, ¿Podrán todos los estudiantes con discapacidad ser incluidos en las escuelas primarias?, ¿Qué piensa acerca del apoyo que los compañeros de clase puedan ofrecer a los estudiantes con discapacidad, a fin de lograr un mayor desenvolvimiento social?, entre otras.

Por lo antes planteado, la recolección de la información y el análisis de la misma; presta especial atención, a las formas en que se manifiesta el objeto de estudio (la inclusión educativa de estudiantes con NEE o discapacidad) y su relación con los sujetos o actores educativos (docentes, estudiantes y familia) representados como informantes clave; donde las creencias instauradas en ellos, se constituyen en elementos fundamentales para el desarrollo simbólico que da lugar a develar el significado que tiene para estos actores de la educación primaria, el constructo referido a la inclusión educativa en estos discentes; de modo tal, que desde su propia perspectiva, se logró la comprensión de las impresiones que estos tienen sobre la realidad vivida y dilucidar sobre la manera en cómo percibían el fenómeno estudiado.

### **Criterios de Rigurosidad Científica**

Para determinar la calidad y tenor científico apropiado a la investigación cualitativa, se hace necesario registrar, compilar y cotejar los datos o información en sus diferentes momentos y puntos de vista, con el propósito de efectuar un proceso de triangulación de las diferentes fuentes informativas (textos, documentos, opiniones, creencias o maneras de pensar de los informantes clave, observaciones y perspectivas o criterios del propio investigador, así como cualquier otra fuente de información). Por tanto, el concepto de triangulación, ha sido considerado por Denzin y Lincoln (2012) como: “La combinación de múltiples prácticas metodológicas, materiales empíricos, perspectivas y observadores en un único estudio se entiende mejor,

entonces, como una estrategia que potencia el rigor, la amplitud, la complejidad, la riqueza y la profundidad de una investigación dada” (p.53).

Lo anterior se obtiene durante el proceso de organización y clasificación categórica; lo cual permite, de manera consciente y reflexiva, el análisis, comparación, interpretación, descripción y explicación del objeto de estudio, hasta lograr aumentar la comprensión y visión del panorama del mismo y posteriormente, facilitar la exposición o relato de ese, a través de todo un compuesto teórico que surge como categoría emergente y da sentido a los enlaces e interrelaciones de los elementos o componentes que lo conforman.

Con base a lo anterior, es significativo mencionar a Elliot (1980), quien considera, que: “El principio básico subyacente en la idea de triangulación es el de recoger observaciones/apreciaciones de una situación (o de algún aspecto de ella) desde una variedad de ángulos o perspectivas y después compararlas y contrastarlas” (p.116); es decir, para triangular se hace necesario realizar comparaciones múltiples de una misma evaluación y combinar los aspectos metodológicos en su análisis; tal y como lo señala Denzin (1978), quien considera que la triangulación trata de “...la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno” (p.291). Este autor identifica cuatro tipos básicos de triangulación utilizados en la investigación:

a) De datos, que consiste en la verificación y comparación de la información obtenida durante los diferentes momentos de la investigación e implica el uso de diferentes fuentes informativas en un mismo estudio; en este caso, se logró hacer en el transcurso del análisis e interpretación de la información, donde de modo constante y permanente se iba haciendo contrastación de los resultados obtenidos de la información suministrada por los diversos grupos de informantes clave, con respecto a las características presentes al momento de ser observado el fenómeno estudiado.

b) De teorías, que implica el empleo de diferentes perspectivas coincidentes en una misma evaluación, para generar categorías de análisis e interpretar un único conjunto de datos; aquí se corresponde con las diversas

fuentes de autor o teorías previamente consultadas; así como la visión o criterios debidamente argumentados por los diversos evaluadores, jurados o profesionales en el área estudiada.

c) De investigadores, que supone la verificación intersubjetiva entre varios evaluadores en el mismo estudio, a través del contraste de la información; en este caso, el trabajo se apoyó en antecedentes e investigaciones previamente realizadas tanto a nivel internacional, como nacional y regional, todas a nivel doctoral, concatenadas con el hecho investigado.

d) De métodos, a través del acercamiento y uso de diversas técnicas o estrategias metodológicas que estudian un único problema; para lo cual, se empleó como técnica la entrevista en profundidad, apoyado en la herramienta del grabador.

Al respecto, Martínez (2013a) considera, que si el investigador hace un uso adecuado de dichas posibilidades (técnicas, instrumentos y recursos de apoyo), podrá tener un curso y final feliz en el proceso investigativo; tal y como se suscitó en el presente estudio; criterio que coincide de alguna manera, con Denzin (1978) al razonar que:

En la actualidad, el investigador cualitativo, para facilitar el proceso de corroboración estructural, cuenta con dos técnicas muy valiosas: la *triangulación* (de diferentes fuentes de datos, de diferentes perspectivas teóricas, de diferentes observadores e investigadores, de diferentes procedimientos metodológicos, etc.) y las *grabaciones de audio y de video*, que le permitirán observar y analizar los hechos repetidas veces y con la colaboración de diferentes investigadores. (p.290)

Así con la técnica de la triangulación, se permitió la reducción de sesgos de las impresiones alcanzadas de los datos o fuentes informativas obtenidas, dando fuerza y credibilidad a este tipo de estudio y así, llegar a una aproximación efectiva hacia la construcción social del conocimiento, facilitando la comprensión de la realidad objeto de estudio. En tal sentido, Lincoln y Guba

(1985) señalan que la triangulación en su versión renovada, se logra a través de un énfasis en la pluralidad crítica, donde:

La indagación naturalista se debe juzgar por la dependabilidad, entendida como un proceso sistemático y la autenticidad que incluye tres criterios, 1) la conciencia reflexiva acerca de su propia perspectiva, 2) la apreciación de las perspectivas de los otros y 3) la imparcialidad en las construcciones, descripciones, representaciones y valores en los que se sustentan. (p.503)

Por su parte, Álvarez (2003), al referirse al tema de la validez en la investigación cualitativa, opina que es: "...preferible y más descriptivo hablar de la necesidad de autenticidad, más que de validez. Esto significa que las personas logren expresar realmente su sentir" (p.32), hasta llegar a la legitimidad de la información; a través de la cual, la misma es evaluada por los factores sociales a los cuales va dirigida la investigación (comunidad universitaria) y a la comunidad científica en general.

Lo anterior se expresa, en el grado de asertividad que tienen los resultados sobre el fenómeno estudiado; es decir, cuán acertado fue el diagnóstico o la comprensión de la realidad abordada, siempre y cuando el investigador cualitativo en el ejercicio de la coherencia paradigmática, adopte un diseño de investigación y un marco metodológico alineado al enfoque ontológico y epistemológico, exigido por la naturaleza del fenómeno a ser estudiado y en total sintonía con su postura científica.

En otras palabras, la calidad y credibilidad del trabajo cualitativo, orientan su fundamentación en la capacidad obtenida por el investigador, para ejecutar un proceso indagativo sistémico, congruente en cada una de sus fases y con suficiente evidencia científica; para así demostrar, que los hallazgos alcanzados fueron producto de la prolongada observación e interacción con el objeto de estudio; y posteriormente, la ejecución del análisis objetivo y con conciencia reflexiva para intentar comprender, interpretar y comunicar la realidad social debidamente estudiada; es decir, la inclusión educativa de estudiantes con NEE o con discapacidad, en educación primaria.

Pareciera que las opiniones expresadas anteriormente, convergen en la perspectiva de que la validez de la investigación cualitativa, se relaciona con la cientificidad del trabajo, fundamentado en la suficiente explicación epistemológica, metodológica y solidez de la argumentación exhibida durante el desarrollo del proceso indagativo; lo cual empodera con rigor científico, los postulados y demostraciones que se hayan realizado.

### **Procesamiento para el Análisis de la Información**

Recolectar información a través de los informantes clave, como una verdadera aproximación sobre lo que estos piensan y sienten, sobre sus creencias, percepciones y apreciaciones con respecto a la inclusión educativa de estudiantes con necesidades especiales o con discapacidad, permitió captar de la mejor manera, el qué conocen, creen o conciben acerca de ello; por lo que se requirió, escuchar de manera activa, reflexionar y tener una relación de empatía con dicho informante, a fin de realizar un análisis interpretativo, descriptivo y explicativo sobre sus valoraciones.

A objeto de llevar a cabo el análisis de la información obtenida de los informantes clave a quienes se les administró la entrevista en profundidad, se realizó la transcripción de las entrevistas, respetando de manera tácita cada expresión aportada por estos. Dichos datos, fueron procesados bajo estricto análisis cualitativo, de manera manual y categórica, compatible con el análisis sistemático de los textos o documentos teóricos que soportaron la investigación y a partir de lo cual se procedió con la interpretación, organización y extracción de conclusiones respecto de los planteamientos formulados en la unidad temática que orientó tal proceso.

Se constituyó en un procedimiento metodológico, donde el análisis de contenido y adquisición de conocimientos, fueron surgiendo en la medida que se desarrollaba la investigación; todo lo cual precisó, someter los datos e información obtenida a un constante proceso de contrastación y proceso

reflexivo, a fin de efectuar una exhaustiva comprensión interpretativa del objeto de estudio, correlacionado con los propósitos investigativos.

Dicho proceso interpretativo, que se dio desde el mismo momento en que se realizó la codificación antes señalada (abierta, axial y selectivo), preservando su orden. Fue por tanto, todo un proceso sistémico y detallado, que ayudó a develar de lo más recóndito de la consciencia de los informantes clave o actores educativos, concebido por ellos como creencias, con respecto a la inclusión educativa de estudiantes con necesidades especiales o discapacidad en la educación primaria. Esto conllevó, a la descripción detallada de los resultados argumentados; lo que dio cuerpo y sentido a la investigación, hasta llegar a la construcción de un nuevo significado o teoría.

Y a través de lo cual, con sus técnicas de categorización, estructuración y teorización, permitió precisar una serie de temas, códigos esenciales emergentes (clasificación conceptual), para el pase del nivel estructural; que finalmente brindó la oportunidad de integrar en una red estructural compleja, representada en gráficos, cada una de las categorías y subcategorías; así como los elementos relacionados con el objeto de estudio; para luego develar el constructo teórico. Sin embargo, debió ser entendido como maneras diferentes de manejar la información codificada, debido a que la investigadora transitó de una a otra de estas etapas, hasta combinarlas.

A razón de lo anterior, Strauss y Corbin (2002) argumentan que la codificación consiste en un "...proceso analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran los datos para formar una teoría" (p.11); por lo que se razona, cómo representar las operaciones por las cuales los datos se desglosan, conceptualizan y vuelven a reunirse en nuevas maneras. De este modo, se constituye en el proceso central por el que se construyen teorías a partir de dichos datos; a través del cual se asumieron como criterios de procesamiento de información, las recomendaciones hechas por Miles y Huberman (citados en Rodríguez, Gil y García 1999):

1) *Reducción de los datos (categorización)*, período relativamente amplio; que se llevó a cabo, con la intención de simplificar, resumir y seleccionar aquella información; que en su momento, resultaría pertinente a los objetivos del estudio y que a su vez, se mostraran como manejables y abarcables para el establecimiento de conclusiones. Para ello, se tomó como criterio de reducción, el ajuste de la información del sistema de categorías emergentes, lo que permitió seleccionar la información estrictamente necesaria, en relación con los objetivos de la investigación.

Lo anterior, se desarrolló en vista de la gran cantidad de información que se logró recopilar producto de las conversaciones abiertas contenidas con los informantes clave; datos que si bien revisten importancia al punto de quedar bajo archivo para futuras investigaciones, no obstante, en el presente estudio resultaron saturadas, un tanto redundantes o fuera de contexto de acuerdo con el propósito del estudio.

Ahora bien, para alcanzar este proceso de reducción de datos, se hizo necesario; en primer lugar, disponer de la información en su forma inicial; es decir, tal cual como fue obtenida de los informantes claves, considerada información bruta. Luego de que la misma fuera digitalizada en un documento bajo el formato de Microsoft Office Word, se delimitó en cuadros de textos, donde las preguntas se ubicaron en una primera columna, las respuestas transcritas en una segunda columna y en la tercera de estas columnas, se procedió con el primer nivel de codificación (abierta); lo cual, a partir del análisis de los datos brutos, se logró separar el texto en categorías iniciales.

Esto permitió a la investigadora, obtener propiedades a través del análisis de las expresiones, ideas, incluso palabras propias de los informantes clave; cuyo resultado se traduce, en la presentación de un total de 141 códigos, que representaron el primer insumo del trabajo dirigido a consolidar la unidad temática. Posteriormente, se procedió a realizar la purificación de los datos contemplados en la primera codificación, insertando bajo un mismo código aquellas categorías que se consideraron de alta similitud en su interpretación

teórica. El resultado de este proceso se tradujo en un primer momento, en la presentación de 78 códigos, hasta llegar a simplificarse a 38 códigos en total; los cuáles, dejaron abierta la introducción en el proceso de codificación axial.

2) *Disposición y transformación de datos (estructuración)*, relacionado con el criterio anterior, debido a que se buscó ordenar los datos, para facilitar el proceso de extracción de conclusiones. En aquellos casos que se hizo necesario, se transformaron los datos de manera tal que se logró un lenguaje adecuado, para el mejoramiento expresivo. Los datos se dispusieron a través de la modalidad de matrices. Este aspecto tiene que ver con la acomodación que debió realizar la investigadora de los 38 códigos que conformaron la codificación abierta.

Este paso, desarrollado con apoyo en el formato Excell, permitió elaborar una matriz, compuesta por cuatro columnas, en la que se vaciaron los datos producto de las relaciones entre los conceptos que conformaban la codificación abierta; los cuales, se fueron llevando a unidades teóricas cada vez más complejas; en un principio conformadas por 8 subcategorías, para pasar en un segundo proceso de análisis a 3 grandes categorías.

Se concluyó, con la estructuración de una última instancia llamada Unidad de Significado, bajo el concepto de inclusión de estudiantes con discapacidad desde las creencias de los actores educativos en contextos de la educación primaria. Este proceso coincide con la codificación axial, en atención a los planteamientos de Strauss y Corbin (2002). El anterior proceso permitió esquematizar los resultados en función de la relación entre las diferentes categorías, configuradas en 11 redes estructurales conceptuales complejas de la realidad estudiada en su estructura dinámica, acción desarrollada como paso previo al desarrollo de una nueva instancia de manejo de los datos como es la teorización.

3) *Interpretación y verificación (teorización)*, con base en los dos criterios anteriores, se logró obtener conclusiones expresadas bajo el término de reflexiones y perspectivas futuras, con el consecuente efecto sobre el

proceso de teorización. En tal sentido, Chacón (2004) sugiere, que para el procesamiento de la información debe llevarse a cabo un primer paso, correspondiente a la preparación de los datos. Este autor considera, que durante la reducción de datos, se logran establecer relaciones de distintos niveles entre ellos, en lo que se utilizan: la codificación y categorización y que durante la organización y presentación de los datos, se llega a la conceptualización y se determinan nuevos hallazgos.

El último paso, correspondiente a la interpretación y verificación, tiene que ver con la manera como se presenta la información: textos, gráficos, descripción de los gráficos, visualización, lectura y establecimiento de conclusiones, triangulación de los datos, análisis de resultados individuales, determinación del aporte inicial y el sistema categorial emergente; del cual se desprende, la asunción de nuevas posturas teóricas, en la medida que el estudio lo permitiera.

Para desarrollar este paso, se analizó cada uno de los esquemas por separado y se hizo la triangulación de los hallazgos con los elementos teóricos referenciales y la interpretación que la investigadora daba a cada uno de los testimonios de los informantes claves, lo que condujo a establecer las categorías emergentes, establecer la presencia de una variedad de dimensiones, como insumo para la obtención de conclusiones, reflexiones y perspectivas futuras, así como también, de los elementos a incluir como parte de la construcción de un nuevo constructo teórico referido a la inclusión educativa de estudiantes con necesidades especiales o discapacidad en el ámbito de la educación primaria, a partir de las creencias de los actores educativos.

## **CAPITULO IV**

### **RESULTADOS**

#### **Análisis e Interpretación de la Información**

A continuación se presentan; de manera estructurada, los resultados producto del análisis e interpretación de las entrevistas efectuadas a los actores educativos (docentes, estudiantes, familias), quienes fungieron como informantes clave en la investigación, a fin comprender el fenómeno de estudio

y dar cumplimiento al logro de los objetivos propuestos. De igual forma, se prosiguió con el cumplimiento de los pasos que conforman la etapa previa, descriptiva y estructural; es decir, al proceso de categorización planteado por el método fenomenológico seleccionado en el estudio y conforme a los testimonios aportados, se logró establecer las unidades temáticas, subcategorías y categorías emergentes; las cuales surgieron de las entrevistas a profundidad.

Para ello, se procedió a llevar a efecto el proceso de codificación sugerido por Strauss y Corbin (2002), clasificador en: abierta, axial y selectiva de las intervenciones o aportes más resaltantes hechos por los informantes clave, con base a una revisión exhaustiva de cada una de las frases, palabras e ideas transmitidas. Así se logró, un riguroso proceso de análisis y síntesis reflexivo de cada elemento surgido durante la recolección de la información, hasta alcanzar la conformación del sistema de categorización, denominado: Unidad de Análisis, con su respectiva derivación en categorías y subcategorías; concernidas en las creencias que sobre el tema de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la educación primaria, tiene los actores educativos de la E.B. Santa Bárbara del Estado Zulia, a fin de cumplir con el propósito de generar un constructo teórico acerca de la mencionada temática.

Se presenta así la unidad de análisis (Cuadro 5), constituido en tres subcategorías a saberse: normativa, categorización y condiciones adversas en la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad; estas a su vez se subdividen en subcategorías, soportadas en un total de 38 códigos o expresiones emitidas por los informantes clave, que dieron realce o significado a cada uno de los tópicos tratados de manera particular. Por su parte, estas categorías se subdividieron en subcategorías; tales como: lineamientos de política educativa, derechos fundamentales de las personas con discapacidad, requerimientos de la educación inclusiva, soportes y aportes de este tipo de

educación, factores sociales desfavorables; así como, limitantes en la inclusión educativa y actitudes desfavorecedoras.

### Cuadro 5.

#### Unidad de Análisis

UNIDAD DE SIGNIFICADO	CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS
INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD DESDE LAS CREENCIAS DE LOS ACTORES EDUCATIVOS EN CONTEXTOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA	Normativas de la Educación Inclusiva	Lineamientos de Política Educativa
		Derechos Fundamentales de las Personas con Discapacidad
		Requerimientos de la Educación Inclusiva
	Caracterización de la Educación Inclusiva	Soportes de la Educación Inclusiva
		Aportes de la Educación Inclusiva
	Condiciones Adversas	Factores Sociales Desfavorables
		Limitantes en la Inclusión Educativa
		Actitudes Desfavorecedoras

A continuación se desglosan y describen cada una de categorías y subcategorías; sobre la base de su análisis, a fin de determinar y comprender más fácilmente, en qué consisten y se circunscriben las creencias que poseen los actores educativos en referencia, sobre la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o discapacidad en el nivel de educación primaria; implicado esto, en las diversas opiniones emitidas por los informantes clave; lo cual se indagó, para posteriormente conocer los elementos que según sus percepciones, afectan o no, el proceso de inclusión educativa en estas personas en específico.

#### **Categoría: Normativas de la Educación Inclusiva**

Sobre el tema de las normativas inclusivas en materia de educación, son diversas las organizaciones internacionales, que han mostrado preocupación por la población estudiantil en riesgo de exclusión y discriminación; puesto que asumen, que para construir sociedades más justas e igualitarias, se deben desarrollar modelos educativos equitativos, que afronten con justicia los desequilibrios existentes a nivel mundial.

Sobre la base de tal perspectiva y al derecho fundamental que toda persona tiene a la educación, se ha incrementado un protagonismo importante en las diversas entidades y políticas gubernamentales a nivel mundial, desde mediados del siglo XX, dando cuenta de un marcado número de declaraciones, convenciones y foros, que en el panorama internacional e incluso a nivel nacional se han suscitado; específicamente desde el año 1948, cuando la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas a través de la Resolución 217 A (III) en París, promulgó la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Otro de estos eventos relevantes, fue la conferencia mundial celebrada en Jomtien, Tailandia, por la UNESCO durante el año 1990, de donde surgió la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, en satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje y la cual enfatizó el hecho de que la educación, es un derecho humano fundamental e instó a los países, a que intensifiquen sus esfuerzos para mejorar la educación.

De igual modo, se proclamó la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994); a través de la cual se promovió el objetivo de la educación para todos, con miras a examinar los cambios fundamentales de política necesarios, en favor del enfoque de la educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños; sobre todo, a aquellos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad.

También se llevó a cabo, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2008) y se aprobó el protocolo facultativo, como primer instrumento amplio de derechos humanos del siglo XXI, que

incorpora la firma de organizaciones regionales de integración, como señal de un cambio paradigmático de las actitudes y enfoques respecto de las personas con discapacidad.

Todos y cada uno de estos movimientos, han generado una serie de instrumentos o normativas jurídicas vinculantes, tales como convenios, tratados, acuerdos, protocolos y recomendaciones, que adquieren un valor político y moral relevante para los distintos gobiernos, con el fin de basar sus políticas educativas, conforme a las legislaciones internacionales que reclaman la obligación de los Estados, de garantizar el derecho a la educación de todos los individuos, sin distinción o discriminación de ninguna índole; por tanto, se constituyen como base para la elaboración de políticas y planteamientos inclusivos en los diferentes Estados del mundo.

Ahora bien, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009), con referencia a ello, enuncia que: “Estos instrumentos, establecen los elementos fundamentales que se han de abordar a fin de garantizar el derecho de acceso a la educación, el derecho a una educación de calidad y el derecho al respeto en el entorno de aprendizaje” (p.9); en tanto que la naturaleza y el alcance de los diferentes tratados marco, contribuyen a asegurar la universalización de la educación.

Por tanto, las legislaciones establecidas por las organizaciones internacionales y nacionales como las antes referidas, velan por los avances educativos a nivel mundial, en garantías de que todos los estudiantes tengan igualdad de derechos educativos y sobre todo, respeto hacia sus ritmos de aprendizaje, con miras a una educación inclusiva para todos, sin discriminación ninguna. De igual forma, apoyan la implementación de políticas educativas inclusivas nacionales, con asesorías y recursos, a fin de catalizar el desarrollo nacional.

En Venezuela específicamente, las normativas en educación inclusiva se enmarcan, en la transformación del sistema educativo hacia contextos que permitan estos procesos inclusivos; de modo que tal acción se dé, en equidad

e igualdad de condiciones para todos los estudiantes, con el regimiento e implementación de leyes, documentos, programas y planes, debidamente destinados para tal fin.

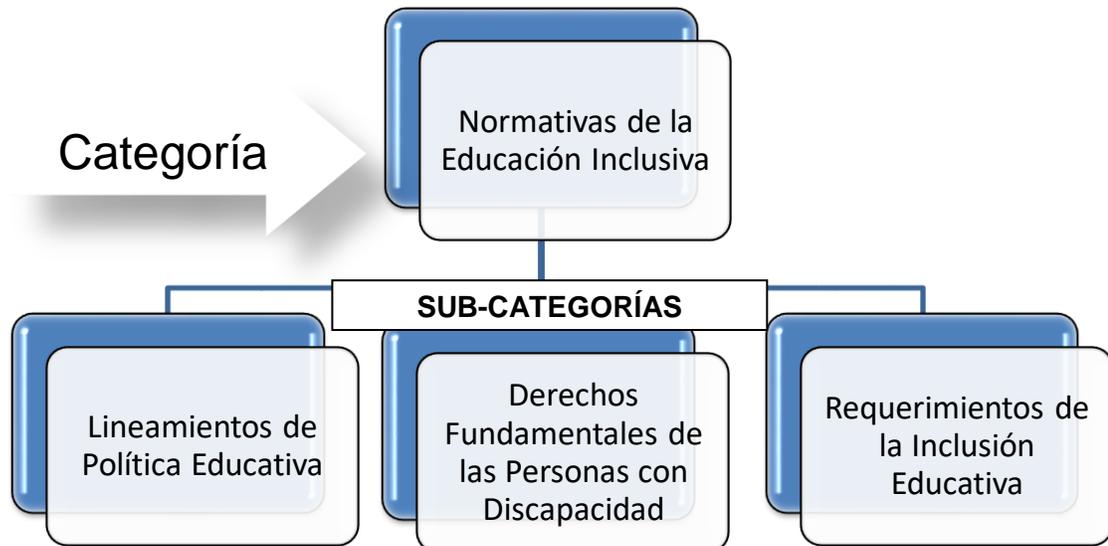
Dichas normativas, tanto internacionales como nacionales en materia de educación inclusiva, proveen de modo particular a las personas con NEE o con discapacidad, derechos en calidad de ciudadanos, al igual que las demás personas; incluye de ese modo, el derecho, acceso y permanencia a la educación sin distinción; así como la igualdad de condiciones y oportunidades, para que puedan desarrollar todo su potencial y participar socialmente.

Es entonces, que la inclusión educativa en respuesta a las preocupaciones de las políticas educativas a nivel nacional, no solo debe facilitar la educación para todos sin discriminación, sino que permita aprender a vivir con las diferencias; así como establecer un proceso de humanización, que supone el respeto, participación y convivencia entre todos quienes hacen parte de dicho proceso y contexto educativo.

Idea sobre la cual, Haya y Rojas (2016) sostienen, que el desarrollo normativo de la educación inclusiva, debe contemplar la revisión de lineamientos que regulen la atención a la diversidad, donde: "...la intersección resultante entre el modelo de educación inclusiva, el análisis de las prácticas escolares y la propia investigación educativa se configura como el lugar idóneo para someter a revisión constante los cambios y reformas propuestos por la administración educativa" (p.168).

Es decir, todo lo cual conlleve, hacia la instauración de reformas y políticas dentro del sistema educativo, que pongan freno a la exclusión social, donde se fomente una educación de calidad para todos, una enseñanza equitativa y democrática basada en los principios de justicia social, desarrolle procesos reflexivos, de concientización y apertura de creencias en los actores educativos (docentes, estudiantes y familias) sobre el concepto de diversidad y acerca de los apoyos educativos, como: orientaciones metodológicas y curriculares que sean capaces de dar respuestas a las particularidades de

aprendizaje asumidas por cada estudiante, con la implementación de recursos pensados para todos.



**Figura 1.** Normativas de la Educación Inclusiva

Es de destacar, que de esta categoría se desprenden tres sub-categorías relacionadas entre sí, que dan significado al tema central de investigación y que surgieron del estudio. Las mismas, son consideradas por los actores educativos que fungieron como informantes clave, como aspectos inherentes al proceso de inclusión educativa de estudiantes con NEE o discapacidad dentro de los ámbitos de la educación primaria; concernidas a los lineamientos de política educativa que lo hacen posible; así como, a los derechos fundamentales atribuibles a las personas con discapacidad y los requerimientos para dar a efecto tal inclusión educativa (Ver Figura 1).

### **Sub-Categoría: Lineamientos de Política Educativa**

Hablar de lineamientos y política educativa, implica entender de algún modo, pensamientos como los de Pineda (1994b), quien consideró desde

entonces, que la política se constituye como un conjunto de leyes y principios, cuya orientación tiene un fin concreto y se expresa de una manera dinámica y dialéctica; es decir, es una totalidad antagónica que es expresión del desarrollo histórico de la sociedad.

Según este autor: "...es una relación de causa y efecto y viceversa, posee un conjunto de lineamientos y conexiones, que a través del estudio de las leyes socio-históricas que rigen la sociedad pueden determinar o al menos prever un comportamiento social" (p.1). De allí, que los lineamientos de política, no solo crean un marco legal y directrices de adecuación, sino que también suponen la expansión de ideas, pensamientos y valores que paulatinamente comienzan a convertirse en la manera inevitable de pensar concebida por toda una sociedad. Por otra parte, se tiene a Hernández (2012), quien plantea que:

Las políticas educativas guardan relación con la planificación general del Estado, la cual se refleja en los Planes diseñados por los distintos gobiernos. Estas políticas han enfatizado en la concepción integral de la educación para la formación del ciudadano y la formación de recursos humanos que permiten el logro de los objetivos económicos y sociales del país. (p.46)

De modo que este último autor hace referencia, al compendio de medidas que se desprenden de la política pública de cada Estado; a través de las cuales se ponen en práctica, una serie de herramientas que sean capaces de cumplir las metas propuestas y guardan relación, con la planificación general del Estado; reflejado esto, en los planes, programas y proyectos que se emplean.

A tal efecto, Venezuela como muchos otros países, han asumido compromisos con los organismos internacionales; como bien se ha podido mencionar en la categoría anterior, lo que ha tenido repercusión en los lineamientos de políticas educativas inclusivas, con énfasis de una educación integral para todos los estudiantes, en equidad de derechos y sin

discriminación de ninguna índole. Donde además, la formación de recursos humanos permita, el logro de los objetivos económicos y sociales de cada nación; así como que se persiga la transformación del sistema educativo, hacia la orientación de contextos propiciadores de procesos inclusivos y la articulación de los diferentes niveles y modalidades educativos, para prestar la atención debida a aquellos estudiantes de mayor vulnerabilidad.

Es por ello, que entre las políticas educativas que asume el Estado venezolano, se tienen aquellas dirigidas específicamente para brindar atención educativa integral de calidad a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) o algún tipo de discapacidad; y así enfrentar, los desafíos de la inclusión educativa desde las primeras etapas de la educación básica; para lo cual debe contarse, con el apoyo de especialistas adscritos a la Modalidad de Educación Especial del sistema educativo venezolano; con el fin de contribuir, a la mejora de dicho proceso.

Como parte de las respuestas emitidas por los informantes claves, en la presente sub-categoría, relacionada con los lineamientos de política educativa; se develan dos conceptos emergentes circunscritos; en primer término, con la atención educativa especializada que debe estar dirigida al alumnado que presenta dificultades NEE o algún tipo de discapacidad y que resulta como parte esencial durante el mencionado proceso inclusivo; así como, la misión que deben cumplir los Institutos de Educación Especial o modalidad educativa en general, en articulación con las entidades de educación primaria, a fin de que resulte efectiva tal gestión y se confluya una educación de calidad para estos y todos los estudiantes que estén debidamente incluidos (Ver Figura 2).



**Figura 2.** Lineamientos de Política Educativa

La *atención educativa especializada*, según expresiones de Blanco (1999), es la que se obtiene de profesionales con conocimientos específicos que coadyuvan al abordaje de las diferentes discapacidades y brindar apoyo cooperativo a profesores de los diferentes niveles o etapas del sistema educativo; para atender integralmente, las necesidades específicas de cada estudiante que así lo requieran; tal y como lo asevera una de las docentes entrevistadas, quien infiere que dentro de las aulas regulares de primaria: “...si hay sordos o ciegos, se necesita de la ayuda de un especialista, porque eso si necesita más explicaciones, otros métodos especializados” (E3/DA/SEI/SB).

De modo, que la política educativa en ese sentido, debe aparecer vinculada o expresada implícitamente, en la planificación docente; a través de la cual se establezca, la preeminencia del tratamiento normativo, situacional y estratégico en el abordaje del hecho educativo. El documento de Conceptualización y Política de Educación Especial del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2017), en este sentido expone lo siguiente:

Toda la población estudiantil será atendida por docentes y profesionales de disciplinas afines, asumiendo la interdisciplinariedad como referente teórico y metodológico para el desarrollo biopsicosocial, garantizándoles el desarrollo de su potencial creativo y el pleno ejercicio de su personalidad para un desempeño ciudadano, protagónico y transformador en lo personal y social. (p.29)

Lo anteriormente referido, expresa que la población estudiantil con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad, requieren de una atención educativa especializada, en aceptación de que su desarrollo biopsicosocial viene caracterizado por una condición especial, que los identifica de manera particular y los hace diferente en sus procesos de adquisición de la información o aprendizajes, cuando desde la perspectiva educativa se trata. Ello implica, la intervención de actores sociales y educativos, que estén involucrados con el proceso de formación, que sirvan de agentes mediadores y conscientes de las restricciones y potencialidades de estos seres, a fin de adecuar las estrategias, en satisfacción de los intereses y necesidades de cada uno de sus estudiantes.

A tal efecto, se hace imperante dentro de las escuelas de educación básica, contar con el apoyo de docentes especialistas dotados de competencias personales y profesionales específicas para facilitar; no solo el ingreso de este tipo de estudiantes en este nivel educativo; sino velar por la permanencia, prosecución y culminación de los mismos, durante toda su escolaridad. Razón que precisa, el que se considere a los docentes especialistas formados en el área de educación especial, pilar como fundamental en este tipo de atención y sobre todo, para dar apoyo al docente encargado del aula de primaria.

Así lo plantea, Ainscow (2001), quien refiere que estos profesionales de la docencia especializada, al brindar apoyo al docente de aula regular dentro de las escuelas de básica o primaria; caso que compete a esta investigación, orienta la participación en pro de satisfacer las necesidades de los estudiantes con NEE o con discapacidad, en un trabajo coordinado, donde interactúen

todos los actores educativos; lo que para Goor (1994), la colaboración en educación es: "...un proceso interactivo entre partes iguales, que compartan objetivos comunes, con el propósito de identificar problemas y tomar soluciones, para plantear mejores programas y desarrollar prácticas educativas más ventajosas para el alumnado" (p.35).

Aseveraciones de este tipo, bien pueden corroborarse en acciones asumidas por algunas escuelas y docentes, que se han ido enmarcando en procesos inclusivos y a través de lo cual, se muestran abiertas a aceptar la discapacidad entre el grupo de alumnos que conforman la nómina estudiantil del plantel; tal es el caso referido por una de las docentes entrevistadas, quien argumenta por medio de sus expresiones, lo siguiente: "...donde hice mis pasantías, habían niños con discapacidad y siempre en los consejos docentes se trataban esos puntos, de cómo se debía abordar la discapacidad en la escuela" (E4/DA/SEI/SB); lo que precisa, que la inclusión educativa debería ser una tarea compartida, en el requerimiento de un trabajo de equipo; a través del cual, todos los involucrados tengan metas conciliadoras, que redunden en el beneficio de este tipo de estudiantes en particular.

Esto a su vez se corresponde, con la afirmación de Rodríguez (2006), quien considera que: "...es por tanto esencial la colaboración de la familia, debido al conocimiento que poseen de los alumnos, lo cual favorece la comprensión de muchas conductas y facetas de su vida" (p.145). Se espera que las familias asuman, que cualquiera de sus acciones tiene un significativo impacto educativo y que el universo del saber trasciende hacia la escuela, puesto que el conocimiento se encuentra en los diferentes estilos de comunicación coexistidos en el hogar, en los paseos compartidos con la familia, en las relaciones interpersonales, en el intercambio de actividades recreativas, en la comunidad donde se vive; y sería un grave error, que el docente se centre en los estudiantes, sin tomar en cuenta la importancia e influencia que ejerce el entorno familiar en los procesos educativos.

Los docentes involucrados en la atención educativa especializada de estudiantes con NEE o con discapacidad, tienen entre sus deberes, el asumir posturas y pensamientos favorables ante los procesos de inclusión educativa; razón que precisa en Prieto (2008), el inferir aspectos como lo referido a continuación: “El docente va a sumar dentro de su práctica educativa diferentes creencias, convicciones y escalas de valores que, sin lugar a dudas, va a transmitir en su discurso pedagógico con sus alumnos” (p.328).

Las creencias; sin lugar a dudas, determinan la forma de pensar y de actuar del docente en su práctica educativa, por lo que se hace necesario, que existan aserciones y reconocimientos sobre el tema de la inclusión educativa; y no solo en ellos, sino también en los demás actores del hecho educativo; como son: estudiantes y familiares; a manera de garantizar el éxito de los estudiantes dentro del contexto de la educación primaria; principalmente, en favor de quienes presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) o discapacidad.

De lo contrario, se evidencian acciones y modos de pensar; que más que favorecer el proceso inclusivo, obstaculizan e impiden dicha causa; tal y como se advierte en expresiones de algunos informantes clave, como es el caso de uno de los familiares, quien manifestó lo siguiente: “...la pienso sacar al finalizar el año...la voy a llevar a la escuela especial...allá hay menos niños en las aulas y me la pueden atender mejor” (E12/FCEI/SB). Esta misma persona entrevistada, al referirse a madre o representante de un niño con una condición de discapacidad, deduce que:

...ella tiene un niño especial y lo tiene inscrito en la escuela especial, él se ve feliz y llora cuando no lo envían, allá ella me cuenta que los quieren, que los tratan bien, ella me muestra el cuaderno del niño y le dan muchas cosas, ya conoce colores, vocales el número uno y el dos, yo lo veo que come solo, se limpia con servilletas esta educado, ella dice que en la escuela lo enseñan mucho y que hay pocos niños. (E12/FCEI/SB)

Tales expresiones denotan en esta persona, un sentimiento de inconformidad, debido a la poca atención especializada que su representada recibió durante su permanencia en la escuela de primaria. Desde esta perspectiva, queda a la interpretación, que dicha escuela de básica, donde asistió su representada, no está incursionada en la inclusión educativa; sino todo lo contrario, conlleva hacia la segregación o exclusión de estos seres, como se ha venido suscitando desde hace tanto tiempo en Venezuela; cuando se crearon contextos apartados a la educación regular; llamados a estos, Institutos de Educación Especial (IEE); específicamente estructurados, para atender a este tipo de población con NEE y conforme a una condición de discapacidad, dirige su atención especializada hacia este grupo de discentes.

Estas últimas expresiones aportadas, dan muestras de la poca sensibilidad humana y preparación escolar para atender la discapacidad; así como a la falta de formación en los profesionales docentes para emprender acciones conjuntas dirigidas a la población con esta condición específica; situación que conlleva, a que la familia precise la necesidad de acudir a los centros de educación especial, para asegurar una atención más individualizada y especializada en su representado.

Los planteles educativos de la modalidad de educación especial, son expresión de la escuela; a través de la cual, se garantiza el pleno desarrollo de la personalidad y potencial humano de los estudiantes con NEE o discapacidad, dentro de un clima de respeto, convivencia y sin discriminación alguna, pero se hace de manera apartada a lo que debería ser una escuela pública incluyente de calidad, donde impere la diversidad y las oportunidades de compartir espacios conjuntos por parte de los estudiantes que tengan o no una discapacidad.

En Venezuela, para atender a la población estudiantil con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad, se plantea a través del documento de Conceptualización y Políticas de Educación Especial (MPPE, 2017), un trabajo articulado entre los planteles donde se desarrollan los

diferentes niveles y etapas del subsistema de educación básica, con los servicios ofrecidos por la modalidad de educación especial; la cual pertenece, a este mismo subsistema educativo. Esto se debe lograr, con el apoyo de la línea estratégica intrasectorial, para garantizar la inclusión educativa de estos escolares; así como también, en la línea intersectorial; a través de la cual se adquiere, por medio de la articulación con otros entes gubernamentales o no gubernamentales; que sean de utilidad, según la condición específica del estudiante.

Por tanto, la modalidad de educación especial se constituye, en una red de planteles y servicios con planes, programas y proyectos, que responden a los fines y principios que sirven de fundamento a los actores que dan vida a este sistema, en interacción con los otros subsistemas sociales del ámbito extraescolar. Sin embargo, frente a los cambios que se han dado en las políticas educativas incluyentes, a fin de encontrar espacios menos restrictivos posibles para este tipo de estudiantes; se le ha asignado una *misión específica a los Institutos de Educación Especial (IEE)*, con el firme propósito de brindar atención especializada y ayuda oportuna permanente o temporal a los estudiantes; que por razones diversas, no pueden alcanzar un aprendizaje satisfactorio con el currículo diseñado para la generalidad estudiantil; por lo que es preciso diseñar, adaptaciones que contribuyan al logro del éxito escolar.

Ahora bien, sobre la base de estos diseños curriculares y apoyo técnicos específicos para cada condición con discapacidad, es que se puede pensar en el desarrollo de potencialidades en los estudiantes con una condición especial, para ser incluidos en los contextos de educación primaria. A tal efecto, se hace necesario, el reconocimiento y la puesta en práctica de políticas educativas inclusivas; lo cual solo es posible, siempre que en las personas o actores educativos prevalezcan pensamientos, creencias y modos de actuar, que resulten favorables para atender la diversidad. Así lo fórmula uno de los entrevistados a continuación:

...pienso que los Institutos de Educación Especial deben existir, ya que allí se preparan a los niños a temprana edad, para ser incluidos a las escuelas regulares...son el primer hogar donde se pueden preparar para llevarlos a la escuela regular, ellos no se quedan allí será como un proyecto de vida, la preparación que se les da para la sociedad. (E2/DA/CEI/SB)

Lo cual, no necesariamente debe ser así, puesto que un estudiante con esta condición en particular, puede llegar a incluirse en los contextos de la educación primaria; siempre que verdaderamente tenga aprovechamiento de los programas de básica y sea debidamente aceptado por la comunidad del plantel, a través de los ajustes y adaptaciones requeridas según la discapacidad que presenten estos escolares. En todo caso, en los IEE, solo deberían estar escolarizados aquellos estudiantes con compromisos mayores y que debido a esta condición, les resulta difícil incluirse en las escuelas comunes de la educación básica.

De modo, que para dar respuesta a las políticas de inclusión educativa, los IEE son un recurso de apoyo para las escuelas de primaria y para la comunidad en general; de manera tal, que no solo con la inclusión educativa se benefician los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad, sino todos quienes hacen parte del hecho educativo en la interacción establecida con este tipo de población en particular.

A razón de todo lo anteriormente mencionado, es de inferir que las políticas educativas inclusivas, no solo pasan a ser responsabilidad de los gobernantes o instituciones encargadas en materia educativa, sino que la puesta en práctica de tales normativas educacionales, son parte corresponsable de la sociedad en general, donde todos y cada uno de los actores participantes del hecho educativo, tienen su hacer y deber en tal acción y función; así que los Estados y sociedad en acciones conjuntas, deben ofrecer las condiciones necesarias para el logro de tal proceso.

Laplane (2006), al respecto sostiene que: “La política inclusiva exige la intensificación de la formación de recursos humanos, la garantía de recursos

financieros y de apoyo pedagógico...así como la intensificación, análisis, divulgación e intercambio de experiencias educativas inclusivas” (p.705). A tal efecto, se hace necesario contar con normativas integradoras, que vayan de la mano con la capacitación docente, recursos y apoyos disponibles para todos. De igual forma, debe concebirse el hecho de que en el contexto interactivo de la escuela, exista una relación de intercambio de aprendizajes que estimule la aceptación y el respeto hacia la discapacidad; es decir, que estén inmersos en los procesos de inclusión educativa, como respuesta a la necesidad de hacer de las escuelas y de las sociedades en general, ambientes mucho más justos y equitativos.

Lo anterior es una necesidad manifiesta de los docentes, por querer dar respuestas oportunas y asertivas a esta población en particular, una vez que llegan a sus aulas; para lo cual, se hace pertinente resaltar que en el documento de la Conceptualización y Políticas de la Modalidad de Educación Especial (MPPE, 2017), se plantea cambios significativos, en los que se reconoce la inclusión educativa como un hecho natural para alcanzar la educación para todos.

De igual forma, promueve la atención educativa integral, como un derecho fundamental, en los diferentes rangos etarios de la población con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y/o con discapacidad; para así alcanzar, el desarrollo personal-social, tanto en habilidades adaptativas, como en lo académico. Por otra parte propone, la eliminación de todo tipo de obstáculos físicos, sociales, psicológicos, entre otros, que impidan la participación activa de estos estudiantes dentro de los contextos de la educación primaria; así como, respetar en ellos sus ritmos de aprendizaje.

### **Sub-Categoría: Derechos Fundamentales de las Personas con Discapacidad**

Los derechos fundamentales de las personas con discapacidad, tienen su origen en el documento antes citado, como es la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), en el que se reconoce el valor y dignidad intrínseca de toda persona, se proclaman los derechos de igualdad y se promueve mediante la enseñanza y la educación, el respeto universal y efectivo a los derechos y libertades del hombre.

De modo más específico y de carácter más reciente, se tiene la Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2008); cuyos derechos se constituyen en su artículo 1° al pretender: "...promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente" (p.1).

Subyace en el contenido citado, la contribución legal que favorece a todas las personas con discapacidad; en donde se hace referencia, a la expresión de igualdad que da cabida a quienes presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), para su permanencia en contextos más justos y equitativos y en quienes se contemplan similares derechos, para participar en programas educativos incluyentes y en la contribución del pleno desarrollo de su personalidad.

La legislación venezolana, se enmarca en los derechos fundamentales de toda persona, aun en aquellas que poseen alguna discapacidad; así como las políticas educativas se basan en principios de equidad y respeto hacia la dignidad humana, donde configura que uno de estos derechos, es la educación, con miras de llevar a efecto la no discriminación, sobre la base de la igualdad de oportunidades.

A tal efecto, sobre la inclusión educativa existe un marco jurídico legal vigente dentro del Estado venezolano, que sustenta el derecho a la educación de todos los ciudadanos, el derecho a no ser segregado, a ser admitido y no exponer razones de discapacidad, para impedir el ingreso a las instituciones que imparten la educación primaria en el país. A través de este se garantiza,

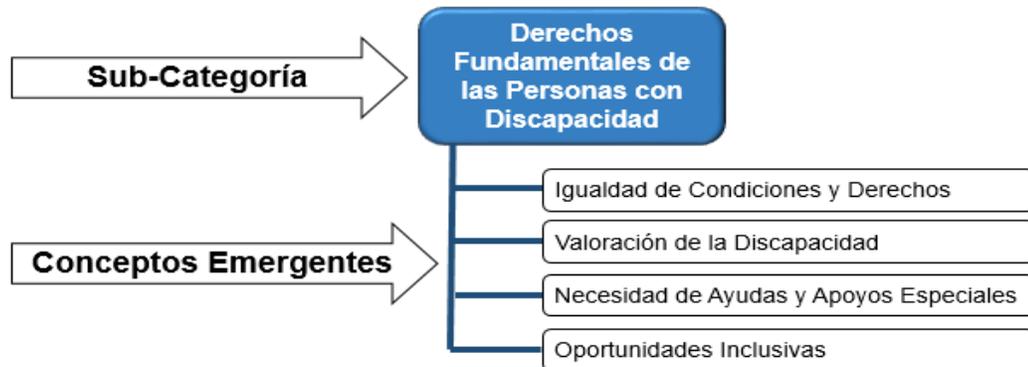
el logro de la igualdad de condiciones y derechos a estas personas, como uno de los desafíos del sistema educativo venezolano, donde se brinda a todos los estudiantes, el derecho de recibir una educación de calidad y equitativa; es decir, donde se materialice la inclusión educativa, como medio eficaz para albergar a todos los estudiantes, dentro de las mismas oportunidades para aprender juntos; con respeto hacia la diversidad y en la intención de construir una sociedad más justa.

Entre tales documentos legales, se cuenta con la carta magna venezolana, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999); en cuyo artículo 103 se establece, 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, vocación y aspiraciones” (p.44).

Como se advierte en el artículo anteriormente enunciado, las personas con NEE o discapacidad, deben gozar de los mismos derechos que los demás individuos y en igualdad de condiciones; por lo cual, deben recibir oportunidades de atención, que les facilite las vías de acceso a la información y comunicación; así como disponer, de los recursos necesarios para el logro de su inclusión en los diferentes ámbitos sociales; principalmente a nivel educativo.

En tal sentido, se sostiene como imperativo moral, que toda persona debe ser reconocida y respetada por su inherente valor como ser humano, más que por la contribución a la sociedad de sus habilidades funcionales individuales. Debido a ello, las personas con discapacidad requieren de apoyos a nivel social, a fin de contrarrestar o eliminar los obstáculos del entorno; a través de lo cual se centre su atención y valoración, más en las capacidades que en las deficiencias. Por lo que se hace necesario resaltar, que dentro de esta sub-categoría, surgen como conceptos emergentes aquellos relacionados a la igualdad de condiciones y derechos, valoración de la discapacidad, necesidad de ayudas y apoyos especiales y por último,

oportunidades inclusivas, referidos todos a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el contexto de la educación primaria (Ver figura 3).



**Figura 3.** Derechos Fundamentales de las Personas con Discapacidad

La *igualdad de condiciones y derechos*, es un concepto que emerge de manera destacada, puesto que para todos los actores educativos (docentes, estudiantes y familia), resulta de gran relevancia; lo que le connota un valor especial a la investigación; en tanto que se corresponde a un pensamiento o principio alusivo a la justicia social, donde deben prevalecer las mismas posibilidades del goce de derechos y bienestar general en todas las personas, hacia la búsqueda de una mejor calidad de vida.

El gozar de igualdad de condiciones como derecho, implica no solo darle un trato igualitario a todos, sino darle a cada quien lo que necesite, dependiendo de sus características y necesidades individuales; lo que significa para los estudiantes con NEE o con discapacidad, un requerimiento para alcanzar la inclusión educativa; que circunscriba a su vez, una educación de calidad. Así lo afirman los docentes entrevistados, quienes reflejan a través de sus expresiones, argumentos como los siguientes:

...pienso que son personas que están en igualdad de condiciones como toda la población mundial y que tienen derecho a todo, como lo tiene el resto de la población...también tienen sus capacidades...estoy consciente que tienen derechos, que pueden estar en todos lados, en igualdad de condiciones. (E2/DA/CEI/SB)

Y otro de estos informantes clave señala: “Todos tienen los mismos derechos, incluso hay igualdad ahorita de oportunidades para todos” (E3/DA/SEI/SB); de lo que principalmente se entera en estas creencias, acerca de la disposición y apertura vinculada hacia la atención de la diversidad; especialmente, dirigida a quienes presentan una condición de discapacidad. De igual modo, se aprecia en las manifestaciones de algunos de los entrevistados por parte de la familia, expresiones muy sugestivas sobre las personas con discapacidad, al indicar que: “...ellos deben tener el mismo respeto, derecho y deberes de todos los venezolanos por igual” (E13/FSEI/SB)

Es de resaltar además, opiniones de estudiantes sin discapacidad; quienes manifiestan en referencia a quienes la poseen, expresiones como las siguientes: “...ellos tienen derechos, igual que nosotros de estudiar en una escuela como esta y todos somos iguales a pesar que ellos tienen una discapacidad” (E10/ESDCEI/SB); de igual modo, otro de estos compañeros de clase considera que: “...los niños con discapacidad, también tienen derecho de estudiar como todos los demás y llevar una vida normal...ellos no son menos que nosotros” (E9/ESDCEI/SB); indicativo de que hay aceptación de quienes como consecuencia de su discapacidad, precisan de atención o ayuda de otra u otras personas, para realizar los actos importantes de la vida diaria; así favorecer la convivencia y compañerismo durante las jornadas de clases.

En la actualidad, las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o discapacidad, a pesar de los obstáculos por lo que han tenido que atravesar para alcanzar posiciones y reconocimientos en todos los ámbitos sociales, comparativamente con lo suscitado en tiempos pasados de su historia, hoy día se puede afirmar que se encuentran mayormente visibilizados y apropiados de los derechos que les consagra la Ley; lo que se puede corroborar en la voz de uno de los estudiantes con Necesidad Educativa Especial (NEE), que fungió como informante clave en esta investigación y quien expresa lo siguiente:

Nunca me han tratado menos, ni de pobrecito, siempre dicen que soy igual a los demás y que tengo derechos como todos los demás y deberes que cumplir en la casa...todos somos iguales, tenemos una limitación pero podemos salir adelante. Tenemos sueños por alcanzar y deseamos ser aceptados por todos sin discriminación y necesitamos más comunicación, que más personas conozcan y manejen la lengua de señas venezolana....cuando nos pasaron para esta escuela, me sentí como todos los demás, porque yo soy igual a los demás, todos somos iguales y tenemos derechos de estudiar aquí y en el liceo y en la universidad. (E6/EDA/SB)

Se hace evidente, el reconocimiento que poseen las personas con y sin discapacidad, sobre los derechos que le consagra la Ley a estas personas para recibir educación en igualdad de condiciones y oportunidades que el resto de los individuos dentro de los contextos de educación primaria; lo que favorece, el garantizar con éxito, la inclusión educativa y conlleva a la adquisición de una valoración positiva hacia las mismas; constituida en la creencia, de que la condición con discapacidad se debe a la presencia de una deficiencia; ya sea física, psíquica o sensorial, de carácter permanente, que solo limita su capacidad de desarrollar algunas actividades de la vida diaria; pero que por tal condición, no debe restárseles las oportunidades de participar plena y efectivamente, en cualquiera de los ámbitos sociales.

En este mismo orden de ideas, surge otro concepto importante durante la investigación, relacionado con todos aquellos aspectos o factores referidos a la *valoración de la discapacidad*; en tanto que se corresponde a otro de los elementos de mayor connotación por parte de los actores educativos (docentes, estudiantes y familiares), que en este caso, fungieron como informantes clave y a través de lo cual, se le da un valor ineludible al proceso de inclusión educativa.

Todo lo cual es afirmado en sus declaraciones, por aquellos quienes participan en el contexto de la educación primaria y han venido experimentando un acercamiento o interacción con estudiantes que presentan una condición de discapacidad, lo que permite apreciar con real significado, el

valor que dan a estas personas; en tanto que refieren que: "...son seres inteligentes, seres importantes y que en buena manera, dan un aporte grande a la sociedad...tienen derecho a integrarse" (E2/DA/CEI/SB).

Otra de las aserciones hechas por los docentes que llama ampliamente la atención y connota una gran valoración de estos por los seres con discapacidad, son aquellas manifestadas por varios informantes clave; en la cual se refleja descontento, por la expresión –discapacidad–, en señalamientos de que: "...yo no diría una discapacidad como tal, porque yo digo que son una oportunidad más bien...no me gusta ese término para nada, porque ellos han desarrollado otras habilidades..." (E3/DA/SEI/SB); lo que resulta coincidente, con las expresiones hechas por otro de estos docentes; pero en este caso corresponde a un especialista de aula integrada, quien señala:

...refiriéndose al término, los estamos descalificando...es como si no tuviesen capacidad y ellos son personas con muchas habilidades, ya que han demostrado...en muchas áreas deportivas, musicales, etc...son personas que tienen muchas ganas de vivir, que poseen limitaciones en algunas áreas, pero no por eso van a ser menos que otros...hay muchas experiencias que nos han dado esas personas y que a pesar de sus limitaciones, ellos han logrado superarse...sus logros han sido muchísimos y más productivos que una persona que se considera normal. (E5/DAI/CEI/SB)

Sin embargo es de acotar, que durante la evolución de la sociedad, a estas personas con discapacidad se les ha denominado de múltiples formas, donde unas han sido más peyorativas que otras. Valencia (2014) al respecto refiere, que desde la Antigüedad estas personas han sufrido la opresión y la discriminación, destino que: "...ha ido variando en las diferentes sociedades, desde su aniquilamiento hasta la incorporación subordinada al sistema de producción, pero siempre manteniendo esta relación de opresión" (p.2).

En la actualidad, se ha intentado reducir tal discriminación, con la utilización de términos que les otorgue un mejor estatus como personas; es

decir, que sea mayormente adecuado para referirse a ellos; por lo que con el concepto personas con discapacidad; se alude en ellos, el que sean sujetos de derechos, debido a que se les da en un primer lugar, la connotación de persona antes que su condición misma de discapacidad. Sin embargo, a pesar de los tiempos transcurridos, hoy día hay quienes tienen creencias preconcebidas; a través de las cuales se consideran a estas personas con discapacidad, como seres con un don divino, producto de la gracia de Dios; de allí que se encuentren comentarios como el siguiente: "...pienso que es un regalo de Dios para este mundo en el que vivimos" (E2/DA/CEI/SB).

Lo anterior lleva a la reflexión, de que aun cuando el tema de la discapacidad ha venido evolucionado socialmente, todavía existen en estos tiempos, quienes se ven influenciados por el cristianismo; tal y como ocurría desde la época de la edad Media hasta el modernismo; y aunque hayan habido significativos avances y una mayor tendencia hacia la humanización para centrar la atención a estos seres vulnerables; en este aspecto es de coincidir con Ledesma (2008), quien reflexiona que: "...las personas con discapacidad seguirán sufriendo marginación, injusticia y abandono" (p.186); siempre que no se les confiera el valor implicado como a cualquier ser, individuo o persona dotada de capacidades, a pesar de las diferencias devenidas por su condición especial; lo cual muchas veces resulta complicado, ante la gran variedad de obstáculos que estos encuentran en su camino.

Tal y como se puede resaltar en las opiniones de algunos estudiantes sin discapacidad, quienes emiten expresiones que connotan en sus creencias, valoraciones como las siguientes: "...los niños con discapacidad son bien como todos nosotros, comparto con ellos y ellos conmigo muchas cosas, jugamos, son bien. Son divertidos como juegan y comparten lo que tienen con todos...pienso que los niños especiales son amigos fieles como yo" (E9/ESDCEI/SB); de igual modo, otro de estos informantes indica que:

...los niños con discapacidad, no tienen culpa de haber nacido así, ellos son personas; por ejemplo, como si yo tengo una

discapacidad, los demás no tienen por qué mirarme mal, tienen que tener confianza que los niños con discapacidad no le van a hacer nada, que son personas normales, pueden ser diferentes en razones, porque tienen una discapacidad, pero eso no quiere decir que sean unas personas malas. (E10/ESDCEI/SB)

Por otra parte, es de apreciar en las expresiones de los estudiantes con discapacidad, la valoración favorecedora concernida hacia sus familias; en tanto que figuran en sus afirmaciones, que las mismas se conforman como eje de apoyo para ellos seguir adelante y progresar como personas, hasta lograr integrarse socialmente. A tal efecto se tienen manifestaciones como la que se muestra a continuación:

Mi familia siempre ha creído en mí, saben de mi capacidad para aprender, para el baile. Sin escuchar, con solo ver, leo los labios y sé lo que la gente me quiere decir, mi mamá trabaja para darme todo lo que necesito y yo estoy agradecido de la familia que tengo. (E6/EDA/SB)

Tal y como lo plantean en sus declaraciones, se aprecia que los informantes clave poseen una valoración favorable de la discapacidad; razón que connota, el que esté implícito en sus formas de pensar y de sentir, probables actitudes que prometan el desarrollo de espacios mayormente inclusivos. Sin embargo, para garantizar esta acción loable, no solo se precisa de buena voluntad asociada a una adecuada valoración de la discapacidad; sino que se requiere de mucho más esfuerzos; entre los que se tiene, *la necesidad de ayudas y apoyos especiales*, como técnicas para el logro del desenvolvimiento pleno de estos estudiantes, en los diferentes contextos sociales. Con referencia a ello, la Ley Para las Personas con Discapacidad (LPPD, 2007), en su artículo 14, define a estas ayudas como:

...dispositivos tecnológicos y materiales que permiten habilitar, rehabilitar o compensar una o más limitaciones funcionales, motrices, sensoriales o intelectuales, para su mejor desenvolvimiento personal, familiar, educativo, laboral y social...El Estado facilitará formas apropiadas de asistencia y

apoyo, tales como: guías, cuidadores, cuidadoras, traductores o traductoras, intérpretes de lengua de señas como parte de la atención integral a las personas con discapacidad. (p.9)

Al respecto, Arnaiz (1996) plantea, que: “La inclusión se centra, pues, en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros y alcancen el éxito” (p.28). Algunas personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad, requieren de medios, recursos y ayudas especiales, a nivel técnico o humano (familia, amigos y/o docentes), para garantizar los procesos de aprendizaje o de acceso a la información, lo que puede centrarse en proporcionar a cada uno de estos educandos, respuestas educativas apropiadas y adaptadas a sus necesidades y capacidades. Así lo manifiesta un estudiante con discapacidad, al referir lo siguiente:

Considero que muchas personas son necesarias para que nosotros podamos salir adelante; primero los médicos, la familia, los profesores y los amigos. Yo tuve el apoyo de todos, por eso pienso que para mí fue bueno, para otros también...a veces dependo de mis amigos, porque no me puedo trasladar solo de un lugar a otro y a veces no voy a educación física, porque me tienen que ayudar con la silla y yo peso...lo más difícil es cuando me dan ganas de ir al baño, la silla no pasa, necesito ayuda, por lo que cuando estoy malo del estómago, no vengo a clases. (E8/EDM/SB)

Planteamiento que resulta coincidente, con lo expresado por una de las docentes entrevistadas, quien infiere sobre lo notorio que resulta entre los estudiantes sin discapacidad, un gran sentido de ayuda, apoyo y solidaridad para quienes la poseen; en tanto que afirma lo siguiente: “...ellos los ayudan con sus sillas de rueda” (E3/DA/SEI/SB). Otro de los informantes clave, que conforma el grupo de familiares entrevistados, opina que: “...con el pasar del tiempo y la ayuda de uno, ellas van dando lo que esté a su alcance” (E11/FCEI/SB); lo que connota en sus creencias, una gran disposición de

ayuda y apertura para brindar las mejores oportunidades a esa persona con discapacidad; así mismo, otro de estos familiares atribuye a sus expresiones:

Yo la ayudo a todo, ella sola no puede hacer sus cosas, yo la ayudo a vestirse, a bañarse bien, la cepillo, porque el problema de las manitos y en los pies se le hace más difícil,...ella intenta hacer sus cosas pero lo hace mal, quizás más adelante lo hará, pero es pequeña aún. (E12/FCEI/SB)

A través de lo cual se reconoce, la importancia implicada en el apoyo y colaboración que otros deben dar a este tipo de personas; principalmente la familia; para que de esa forma, estos seres puedan desarrollarse integralmente y desenvolverse aceptablemente a nivel social; en tanto que la necesidad de ayudas y apoyos especiales requeridos por estos estudiantes en particular, son consustanciales para alcanzar el logro educativo, desde una perspectiva más inclusiva y como oportunidad para maximizar el aprendizaje, la participación, la prosecución de grado y niveles educativos, en todos y cada uno de los estudiantes.

A tal efecto, a través de la educación, se pueden dar las *oportunidades inclusivas* que conllevan a alcanzar los derechos que toda persona merece; entre ellas, quienes presentan una discapacidad. Ello implica, la creación de una comunidad escolar segura, colaboradora, motivadora, en la que cada estudiante sea valorado para que todos se beneficien de las experiencias educativas y así poder tener mayores niveles de logros. Con referencia a ello, Romero y Brunstein (2012) manifiestan que:

Desde una perspectiva de derechos la educación inclusiva es la respuesta que da la escuela para asegurar la educación a todos los estudiantes considerando la diversidad como un valor para enriquecer al sistema educativo, donde la inclusión, potencia el pleno desarrollo, el “aprender a ser” con un proyecto de vida. (p.258)

Por tanto, considerar la inclusión como una oportunidad educativa para avanzar frente a la discapacidad, debe ser una meta firme y segura del sistema educativo venezolano, donde todos los estudiantes en igualdad de condiciones y oportunidades se sientan plenos, felices y valorados. Así lo expone uno de los estudiantes con discapacidad, quien fungió como informante clave y dio muestras de su experiencia, a través de la siguiente expresión: “En la escuela especial no avanzaba de grado; en cambio aquí, ya voy al liceo este año y hay más chicas, estoy en el grupo de danza, teatro y practico volibol” (E6/EDA/SB); y como uno de los familiares también entrevistado, se rehusó a que su hija estudiara en la escuela especial; razón que la llevó a tomar por sí misma la siguiente decisión: “...se graduó de preescolar y yo hablé con la directora para que me la aceptara aquí en primer grado” (E12/FCEI/SB).

De modo, que algunos padres y representantes, en la búsqueda de brindar oportunidades inclusivas a sus hijos; suelen en algunas ocasiones, acudir directamente a solicitar apoyo en las escuelas de básica, hasta garantizar el acceso, permanencia y prosecución de estudios en sus hijos, en igualdad de condiciones y oportunidades que el resto de los estudiantes comunes; misión esta que le corresponde gestionar y ser avalada por el propio sistema educativo; específicamente, por la modalidad de educación especial a través de sus docentes especialistas.

Sobre la base de alegatos como estos, es que algunos actores educativos; tal y como se suscita con uno de los docentes entrevistados, dan manifestaciones claras, de que los escolares con discapacidad deben ser atendidos en escuelas de educación primaria; en la consideración de que deben tomarse en cuenta, todos los requerimientos necesarios para ello; a tal efecto, esta persona expresa lo siguiente: “...creo que es bueno que los estudiantes con discapacidad estén incluidos en la escuela regular; siempre y cuando, contemos con las condiciones necesarias para ello” (E1/DA/CEI/SB).

La inclusión educativa, tiene su fundamento legal en los derechos que se le confieren a las personas con NEE o con discapacidad; donde lo más

resaltante se forja, en la promoción de la igualdad de condiciones y oportunidades para todos los estudiantes, sin que prevalezcan distinciones ni discriminaciones de ninguna índole. Para ello, se deben ofrecer ayudas o apoyos especiales a quien lo requiera durante sus procesos de aprendizaje; de modo que se centre la atención de estos discentes, más hacia la valorización de la discapacidad y hacia las oportunidades de brindarles una atención de calidad; donde exista, la diversidad estudiantil.

### **Sub-Categoría: Requerimientos de la Educación Inclusiva**

Cuando se habla de educación inclusiva, es de tener en cuenta según todo lo antes expresado, que la misma se caracteriza por tener como propósito, el que todos estudiantes; independiente tengan o no una condición especial; desarrollen su etapa escolar, dentro de los mismos espacios académicos o aulas ordinarias, sin que tenga lugar ningún tipo de segregación, en función de unas determinadas condiciones personales, sociales o culturales.

El concepto de inclusión es por tanto, amplio, integral y completo; a través del cual se incluye, a aquellos niños que presentan algún tipo de discapacidad, trastorno del aprendizaje o Necesidad Educativa Especial (NEE). Ahora bien, entre tantos requerimientos que pueden optimizar la promoción de una efectiva inclusión educativa en este tipo de estudiantes dentro de los contextos de la educación primaria; es de advertir aquellos que propicien cambios y mejoras favorables hacia la cultura escolar; tales como los que se muestran en la Figura 4, como conceptos emergentes de la investigación.



**Figura 4.** Requerimientos de la Educación Inclusiva.

Quijano (2008) con respecto a ello plantea, que en el proceso de inclusión educativa, la responsabilidad debe ser una acción compartida, donde cada uno de los entes involucrados, asuma las funciones que le competen y las pone en práctica de manera adecuada, con miras a perseguir un objetivo común. De lo que se infiere, que la inclusión educativa espera de quienes fungen como actores o protagonistas de este contexto, el que asuman su labor bajo creencias y valores instaurados, a favor de la discapacidad y que a tal efecto, sus acciones vayan constreñidas a la solución de los problemas de aprendizajes, circunscritos a las necesidades educativas del estudiantado.

Así facilitar, sus procesos de aprendizaje, a través del desarrollo de habilidades y destrezas pertinentes a un desenvolvimiento más óptimo y eficaz a nivel social, educativo y familiar; así como, avanzar hacia la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Todo lo cual se corrobora, con las aseveraciones hechas por Echeita y Simón (2013); quienes señalan, que la educación escolar ordinaria, debería tener la preparación para una vida adulta de calidad; en especial, para quienes presenten una condición especial o discapacidad; formándolos entre otras competencias, para poder llevar una vida lo más auto determinada posible; de modo que esto conlleva, a que exista la necesidad de cambiar creencias que hasta el momento han imperado

en el tiempo, en las que se suscita la negación hacia el reconocimiento de las potencialidades de estos seres especiales; como también, a establecer nuevas líneas de actuación a favor de sus procesos inclusivos a nivel estudiantil.

Ahora bien, tales requerimientos no van tan solo dirigidos a las políticas del Estado, a las legislaciones y documentos emanados desde el ámbito educativo; sino que van directamente implicados a brindar un aporte, en favorecimiento de la inclusión educativa y hacia el desempeño acorde con este proceso; como es, la *aceptación de la discapacidad*; que se corresponde, a otro de los conceptos que emerge de la investigación, con gran relevancia; en tanto que como plantea Ortiz (2015), tener:

...una determinada actitud frente a la discapacidad, permite establecer que de alguna manera han accedido a un sistema de representaciones y conocimientos que les ha permitido sus propias subjetivaciones sobre este fenómeno, y a la vez, estructurar un discurso objetivo y valioso sobre esta realidad.  
(p.77)

Por tanto, aceptar la discapacidad, implica llevar a cabo un proceso de conocimientos o creencias que se van formando en las personas en cuanto a tal realidad o fenómeno social; así como también conlleva, a la ejecución de una serie de comportamientos y acciones que pueden ser favorecedoras o limitantes para el desarrollo de los estudiantes con NEE o con discapacidad; lo cual, acontece del mismo modo, con el fenómeno de la inclusión educativa de este tipo de discentes; lo cual, para que obtenga un acorde progreso y resulte realmente efectivo, debe ser concebido o aceptado desde las propias creencias de todos y cada uno de los actores educativos; sean estos, docentes, estudiantes y familiares.

Al respecto, Arnaiz (2003) expresa, que la inclusión educativa se corresponde a: "...una ruptura de la visión individualizada, de prejuicios, modelo técnico racional para una visión de cooperación, solidaridad, respeto y valoración de las diferencias" (p.159); en tanto que se constituye en una responsabilidad compartida, que debe ser asumida por todos quienes hacen

parte del hecho educativo y quienes además deberían estar centrados en la práctica colectiva, con el compromiso de promover cambios favorables y donde la aceptación hacia la discapacidad no solo sea un discurso de palabras compuestas y atractivas, sino que se formalicen acciones conjuntas que permita a los estudiantes, el desarrollo de sus habilidades, destrezas y potencialidades.

La aceptación a la discapacidad, se corresponde a otro de los conceptos que emergió con alta relevancia dentro de la investigación, en cada uno de los actores educativos que fungieron como informantes clave; lo que da un significativo valor del mismo, al proceso de inclusión educativa; en tanto que aceptar la discapacidad, es brindar la oportunidad de convivir y compartir con las personas que poseen una condición personal diferente, pero que ello no da razón ni motivo, para favorecer en gran parte, su participación plena dentro del ámbito educativo, en igualdad de condiciones que el resto de los educandos; así como contribuir en los cambios necesarios; principalmente en las actitud desfavorables y maneras de pensar excluyentes, que tienen lugar muchas veces en estos espacios.

Así lo reconoce uno de los docentes que fungió como informante clave en la investigación, quien en sus expresiones indicó que: "...a los niños les gusta estar entre niños, aquí se sentirían más felices, siempre y cuando existan las condiciones y la sensibilidad en cuanto a todos los docentes, padres y estudiantes" (E5/DAI/CEI/SB); lo que puede advertirse como una muestra, de que muchos docentes están en la disposición de aceptar a este tipo de estudiantes en la educación regular u ordinaria; debido a que cuentan, con una vocación profesional; fácil de ser demostrada, en cualquiera de los diferentes espacios académicos.

Docentes como los indicados, son capaces de colocarse en el lugar del otro, con humildad y dignidad; a fin de entender sobre lo holístico y complejo que es la discapacidad; así como mostrarse a favor de la inclusión escolar de este tipo de discentes, siempre que se establezcan las condiciones para

optimizar tal propósito; todo lo cual se ratifica, con la expresión de una de las docentes entrevistadas; al inferir que se haría mucho más fácil el proceso, si se contara con: "...la ayuda de todos los maestros, ya que ellos van a ser sus maestros también; que no se opongan, ni pongan trabas cuando se los asignen" (E1/DA/CEI/SB); razón que precisa, la necesidad de hacer un llamado a la consciencia del colectivo docente dentro de la escuela primaria.

De las opiniones de esta misma docente entrevistada, se destaca una aseveración importante para llevar a cabo y con efectividad el proceso de inclusión educativa; consustanciado en que según ella, los compañeros de clase; es decir, los alumnos que no presentan una condición especial, son del convencimiento, de que: "...los estudiantes sin discapacidad son muy nobles, ellos aceptan a sus compañeros con discapacidad" (E1/DA/CEI/SB); lo cual es ratificado en las opiniones de los estudiantes de educación primaria, quienes también develan a través de sus comentarios, una marcada aceptación y valoración hacia los compañeros de clase que presentan alguna discapacidad; en tanto que lo indica uno de ellos: "...si algún niño se me acerca y tiene alguna discapacidad, yo no tengo por qué burlarme de él, ellos no tienen la culpa de nacer así...tampoco estoy de acuerdo, que algunas personas traten mal a los niños con discapacidad" (E9/ESDCEI/SB).

Aseveración que da fuerza a la connotación de sus pensamientos y sentimientos, en los que se aprecia un respeto hacia quienes tienen una condición especial; todo lo cual resulta de gran apoyo y ayuda, para el docente, estudiantes y entorno escolar en general, puesto que se entablan entre ellos, relaciones de amistad y solidaridad en el aula de clases, que hace mayormente posible el proceso inclusivo. Al respecto, se consideran relevantes, los resultados de la investigación de Luque y Luque (2015), en la que se revela:

...que la percepción y aceptación de los compañeros con discapacidad estarían dentro de una línea de desarrollo evolutivo y educativo, más asociados a las características individuales, con el matiz distintivo de la discapacidad... Si las características personales son de afabilidad, tranquilidad o simpatía..., serán favorecedoras de la relación, mientras que las conductas de inquietud...excesiva actividad...o incluso impulsividad, son molestas para todos los alumnos y cuando se asocian con elementos de discapacidad, supondrán distancia...la timidez o el retraimiento de estos alumnos también son de señalar, ya que el distanciamiento o menor interacción que se produce puede achacarse a la condición de limitación y ser coincidente con la de otros compañeros de su edad... A ello debiera considerarse que los alumnos con discapacidad tienen mayor probabilidad de distanciamiento por sus necesidades de apoyo individualizado, con notorio arraigo fuera del aula ordinaria, lo que no favorece las relaciones sociales habituales en clase. (s/p)

En consecuencia, se debe tener muy en cuenta, la labor educativa con respecto a estas situaciones de compañerismo, amistad y solidaridad que plantean los autores antes citados dentro del contexto educativo, para solventar situaciones relacionadas con la falta de sensibilidad y consciencia acerca de las limitaciones propias de la discapacidad; de modo que así se reduzcan los estereotipos o situaciones desfavorables, que obstaculizan el devenir de una realidad enmarcada en un proceso inclusivo; que resulta indispensable, para el adecuado convivir en el aula de clases y entorno escolar, basado en la tolerancia, el respeto y la no discriminación.

Sin embargo, es de resaltar que aseveraciones positivas hechas por los familiares o padres de estudiantes con discapacidad, cuando expresan que sus hijos son bien aceptados en la escuela de primaria; manifestación que se aprecia en una de las afirmaciones hecha por uno de estos padres, quien señala en referencia a su hija: “Yo sentía que la querían todos, ella era un poco

arisca con ellos, pero con la maestra le daba un beso al llegar y al salir, su maestra era cariñosa con ella” (E12/FCEI/SB). De igual modo, esta aseveración se corrobora con la intervención de otro de estos familiares, quien indicó lo siguiente:

...la maestra que le tocó a mi hija, era cariñosa con ella, yo soy muy observadora y las pocas veces que estuve allá, la maestra le daba buen trato y veía que los amiguitos la trataban bien, no vi rechazo por parte de ellos; más bien decían, que era una niña especial, que no se le podía pegar. (E11/FCEI/SB).

Es decir, toda una serie de expresiones que dan muestra de la aceptación que se tiene ante la discapacidad a nivel escolar; así como también, dentro del ámbito familiar; en tanto que otro de estos representantes considera con respecto a su hija, lo siguiente: “...pienso que ella es diferente a mi otro hijo, no es como él, pero es muy dulce y cariñosa con todos, es la alegría de la casa, todos la queremos mucho” (E12/FCEI/SB); a través de lo cual se percibe la diferencia entre las personas o individuos que se conforman como miembros de la familia; sin que ello resulte un mayor obstáculo, para proseguir una vida dentro de lo considerado normal o cotidiano.

La aceptación que posea la familia hacia la discapacidad, resulta de gran aporte para la inclusión educativa; a fin de propiciar, el conciliar una labor conjunta y coordinada con los docentes, en pro del beneficio del desarrollo integral de los estudiantes; principalmente, en quienes presenten una NEE o discapacidad; por tanto, el llevar a cabo tal proceso, significa comprometerse en la adquisición de responsabilidades compartidas, donde la familia sobre la base de sus experiencias y vivencias, promueva el intercambio de ideas con los docentes; así de que de manera conjunta, se fortalezcan los procesos de aprendizaje y se forje una colectividad basada en los valores de justicia y equidad; argumento sobre el cual, Torres (2003) considera importante: “...que el maestro se entrene en tratar de revelar las cualidades y rasgos positivos de

cada alumno y cada familia...es un componente actitudinal necesario, para enfrentar con éxito cualquier acción de ayuda y apoyo familiar” (p.140).

Ahora bien, resulta aún más efectivo, cuando coexiste en el docente la disposición y apertura necesaria hacia un cambio favorable; tal y como se aprecia en la expresión de una de estas docentes entrevistadas; quien al hacer referencia sobre sus experiencias vividas, acota lo siguiente: “Recuerdo cuando estaban aquí los dos niños sordos, ellos se graduaron de sexto grado, eso fue muy bonito, todos los querían, eran amistosos y la docente de intérprete del lenguaje de señas, era muy buena, valioso recurso” (E3/DA/SEI/SB).

Comentario este en el que se denota claramente, la aceptación de quienes se conforman como entorno educativo; especialmente, hacia estudiantes con discapacidad auditiva; en tanto que requieren de medios adecuados para establecer una acorde comunicación con los demás y acceder a la información impartida como contenido académico. Sobre esto último se resalta además, el gran valor y apoyo que ofrece la figura del intérprete de señas, durante el proceso de inclusión educativa de este tipo de discentes en particular.

De modo tal, que en todos estos informantes; tanto docentes, estudiantes como en los familiares, se denota en sus comentarios, manifestaciones de valoración y aceptación hacia este grupo de estudiantes en especial; así como a sus procesos inclusivos dentro de los entornos educativos de la educación básica primaria y recursos a los cuales hay que acudir para ofrecer los debidos apoyos; en tanto que los consideran como sujetos dotados de habilidades y que pueden desarrollar el máximo sus potencialidades, hasta compensar sus limitaciones y lograr toda meta propuesta por ellos.

Sobre la base de ello, se hace pertinente citar a Soto (2003), quien menciona que al hablar de inclusión se habla de: “...tolerancia, respeto y solidaridad, pero sobre todo, de aceptación de las personas,

independientemente de sus condiciones. Sin hacer diferencias, sin sobreproteger ni rechazar al otro por sus características, necesidades, intereses y potencialidades, y mucho menos, por sus limitaciones” (p.3); por lo que considerar acciones favorables y apoyos educativos en el contexto escolar, se connotan como muestras de respeto, de aceptación y comprensión, hacia los estudiantes con NEE o discapacidad.

Por otra parte, Romero y Brunstein (2012) defienden la postura, de que los docentes otorgan importancia a la educación para todos, al destacar el proceso de inclusión educativa como catalizadora de la eficacia escolar; de modo que con ello se elimine “...el sesgo de la educación especial o del sentido de especial de los grupos vulnerables” (p.259). Aserción que tiene amplia relevancia, cuando los docentes de primaria son de la creencia, de que para asumir el reto de atender la diversidad estudiantil; entre estas, las Necesidades Educativas Especiales (NEE) o discapacidad, se debe recibir una *formación docente especializada*, que contribuya en el desarrollo de las potencialidades educativas de estos estudiantes; y así evitar, mantenerlos en contextos o ambientes separados del resto de sus compañeros y entornos comunes.

Es de señalar, que la formación docente especializada, se corresponde a un concepto que emerge de la investigación, como parte de las premisas más importantes para la consecución de la inclusión educativa; en tanto que se corresponde al cambio que se debe generar, sobre las formas de enseñanza por parte de los docentes e intenciones de estos, para aprender a trabajar con estudiantes que presentan alguna condición especial o de discapacidad. Sobre ello llama la atención, que resulta un concepto mayormente tomado en consideración por los docentes y en menor grado por los familiares; aunque por parte de los estudiantes, no se advierte en ningún momento, alguna aserción con referencia al mismo.

Rao (2004), argumenta al respecto, que los docentes juegan un importante papel ante su experiencia de atender la discapacidad; puesto que

hay evidencias, de que el ejercicio de esta función, ayuda a desarrollar mejores actitudes en estos profesionales frente a quienes presentan dicha condición; claro está, que para lograrlo, se hace imperante el requerimiento; principalmente en los docentes regulares, de una formación especializada y permanente; a través de la cual puedan brindar, el apoyo necesario para dar respuestas efectivas, a las dificultades presentes en este tipo de estudiantado. Planteamiento que resulta coincidente, con lo formulado por Jiménez y Nieto (2013), al referir aspectos como los señalados a continuación:

Algunas características de la formación que reciben los futuros profesores de Educación Primaria para comprender atender las NEE de sus alumnos son: el conocimiento de los diferentes tipos de deficiencias, así como su atención y recuperación, los métodos didácticos que se pueden utilizar como adaptarlos a cada alumno para lograr el aprendizaje, métodos de enseñanza, contenidos como abordarlos en cada materia, así como formas de evaluación. (p.39)

Por tanto, para llevar a efecto la inclusión educativa, se requiere de docentes preparados para atender población estudiantil con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o algún tipo de discapacidad y para lo cual; deben destacar en su labor docente, no solo los conocimientos adquiridos relacionados a cada área de atención o tipo de discapacidad; sino que demuestren a través de su práctica educativa, la posibilidad de implementar métodos de enseñanzas adecuados para cada estudiante.

Que sean capaces de efectuar adaptaciones curriculares convenientes al aprendizaje de los contenidos en desarrollo, a los diversos ritos y estilos de aprendizajes; así como también, a los variados sistemas de evaluación demandados, de modo que le permita al estudiante, demostrar su verdadero potencial y no dejarse llevar por lo implicado en su limitación funcional. En este sentido, se destaca una de las expresiones en la que una de las docentes entrevistadas indica:

...yo nunca he tenido un estudiante así, pero me gusta indagar sobre eso, yo tengo un vecino que tiene Síndrome de Down y su mamá siempre me pide consejos; y yo leo y me instruyo, para poderla ayudar. Me gusta mantenerme informada, soy de las docentes que cree, que el profesionalismo lo hace uno, a través de la lectura. (E4/DA/SEI/SB)

Comentario a través del cual se devela, la aceptación favorable que posee la docente de primaria hacia los estudiantes con discapacidad; de lo cual según ella misma afirma, pueden obtenerse grandes experiencias de aprendizaje y ampliar conocimientos para brindar un apoyo especial a estos discentes; claro está, que para ello se requiere del deseo o ímpetu del docente; de modo que esté siempre dispuesto a absorber; de manera constante y permanente, nuevos conocimientos especializados.

Autores como Dabdub y Pineda (2015); son de la conjetura, de que los docentes tienen el deber de permanecer actualizados, a fin de buscar, idear e innovar estrategias que permitan solventar las dificultades de aprendizaje presentes en el aula; para lo cual, deben adecuar o efectuar adaptaciones curriculares, que vayan en promoción de alcanzar los saberes de cada uno de ellos. Así lo afirman varios docentes, al indicar que: "...entonces, para que se tenga una inclusión completa, el docente tendría que estar preparado en cuanto al conocimiento y a la capacidad cognitiva" (E5/DAI/CEI/SB).

De este modo, como indica otro de estos profesionales de la docencia: "...hay que tener la debida información por delante, para saber cómo abordar esos casos" (E3/DA/SEI/SB); de allí, que surjan otras opiniones en las que se argumente aspectos como los siguientes: "...luego, cuando ya el niño se encuentra incluido en la escuela, debe existir personal capacitado o formado en el área de especial" (E4/DA/SEI/SB); entre los cuales, debieran ser los docentes de primaria; por cuanto son quienes atienden de manera

directa, el aula de clases común. De allí que uno de estos informantes clave, argumente que:

...los docentes regulares necesitan tener orientaciones o ellos mismos indagar, escudriñar, investigar, todo lo relacionado con la discapacidad, para ver cómo abordar la situación cuando se nos presente un caso similar, para ver cuáles son las estrategias y cuáles son las herramientas que yo voy a implementar para atender ese caso, de incluirlos. (E3/DA/SEI/SB)

De lo contrario, se estaría cumpliendo con lo advertido por Valdés y Monereo (2012); quienes alegan, que no contar con la debida formación profesional, conlleva a grandes inconvenientes para atender la diversidad estudiantil y su inclusión; debido a los sentimientos de incapacidad y frustración implicados en quienes no tienen dominio para atender la discapacidad; así de acuerdo a la condición de discapacidad que cada estudiante presente, se deben implementar las opciones educativas para brindar con idoneidad, una justa atención cónsona a sus requerimientos y necesidades.

Es decir, se deben emplear medios adaptados y debidamente contextualizados, para hacer mayormente efectivo el proceso de acceso hacia los aprendizajes en sus estudiantes; por lo que resulta de consustancial importancia, que el docente desarrolle actitudes positivas hacia la discapacidad y sobre los procesos inclusivos; con ello, una acorde formación especializada; a manera de favorecer, el desenvolvimiento estudiantil.

Por tanto, trabajar en función de la formación y obtención de conocimientos acerca de la discapacidad; requiere principalmente de la adquisición de un perfil docente especializado, por tratarse del actor principal del hecho educativo; de modo que llevar a cabo un efectivo proceso de inclusión en este tipo de estudiantes, exige del docente una alta responsabilidad en el proceso; en tanto que implica, asumir un reto por parte de estos profesionales de la educación, que ejercen funciones dentro de los contextos o instituciones de primaria.

Lo cual permite, dejar a un lado las diferencias y aceptar la diversidad; para así brindar, una acorde atención educativa a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad, sobre la base del respeto e individualidad humana. Conlleva además, a analizar sobre esta condición especial que presentan algunas personas, desde la expresión de valores normativos, aceptados, compartidos y asumidos, en actitudes favorables para el avance de este tipo de discentes.

Es aceptar la discapacidad como lo que es, como una condición personal y no tanto como una deficiencia que amerita apoyo del contexto; por lo que resulta lógico argumentar, que quien piensa, habla o comparte aspectos actitudinales, también pueda ser más proclive a su práctica y probable comportamiento servicial y solidario. Así, el valor conferido a este tipo de atención educativa; debiera ser concebida desde la implementación de esfuerzos que partan de las instituciones universitarias; para así generar cambios y renovaciones en los programas de estudios, a favor de una formación docente capaz de atender la diversidad y responder a las NEE; tal y como lo formula Jiménez y Nieto (2013) a continuación:

La formación inicial de un docente que atiende a niños con NEE puede basarse en la formación de un profesor que se dedica a trabajar en un aula ordinaria, esta formación está asentada en principios fundamentales como; la reflexión, la crítica y el compromiso social, para lograr una educación de calidad e igualdad, teniendo como finalidad desarrollar en el docente competencias que podrá aplicar en su labor dentro del aula, mediante la toma de decisiones, trabajo colaborativo y la atención a la diversidad existente dentro del aula. (p.38)

Lo que resulta coincidente con la aserción de Romero (2009); quien infiere, que la formación docente debe perseguir la capacitación de un profesional reflexivo, apto para hacerle frente a los retos que plantean los diversos escenarios educativos, en configuración de los procesos humanos, culturales, sociales, económicos, políticos y tecnológicos, que caracterizan los tiempos actuales; es decir, en el que se contextualicen los contenidos

académicos a las realidades subsistidas en el estudiante dentro de su cotidianidad de vida.

Así, se lograría obtener resultados favorables, para avanzar significativamente hacia el proceso de inclusión educativa. Cambios que se hacen necesarios en la práctica docente y que por demás resultan indispensables de ser ejecutados, para que no queden solo en propuestas visionarias; en tanto que la formación docente requiere, del desarrollo de competencias básicas que detecten, identifiquen y ofrezcan atención oportuna y adecuada a los estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje, dentro de cualquier contexto del ámbito educativo.

De modo que con ello se cumpla, con el propósito, de brindar el apoyo necesario sustentado en las potencialidades de sus discentes; para lo cual se hace imperante, romper con las barreras que obstaculizan los aprendizajes de algunos de los estudiantes que presentan NEE o algún tipo de discapacidad; tal y como lo ratifica una de las docentes entrevistadas, al señalar la siguiente expresión: “Bueno, sería la preparación docente, desde los inicios en la universidad; no solo una materia, sino varias” (E1/DA/CEI/SB).

El docente por tanto, debe poseer características o competencias personales y profesionales específicas, que le permitan brindar la atención requerida por los estudiantes conforme a sus necesidades educativas, a las oportunidades para aprender y a los derechos consagrados en la Ley. Debe contar con una formación académica relacionada a conocimientos de educación especial o sobre las diferentes discapacidades; a manera de que tenga conocimientos especializados para abordar el diagnóstico; así como, estrategias de intervención adaptadas; así lo confirma uno de los familiares entrevistados, quien alega que: “...las maestras deben recibir talleres de cómo tratar a los niños” (E11/FCEI/SB).

Como se aprecia aquí, los familiares también expresaron su posición al referir sobre la formación docente; para lo cual consideran como requisito implícito en la inclusión educativa, la necesidad de que los docentes posean

dominio de los contenidos y metodologías adecuadas; según sea el requerimiento de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, a fin de permitirles la debida orientación y control del trabajo individual e independiente; tengan estos algún tipo de discapacidad o no.

A razón de ello, se hace necesario tomar en cuenta, algunas medidas que promuevan dicha formación especializada en los docentes de educación primaria; tal y como lo formula, uno de estos informantes clave a continuación: “En los círculos educativos se dijo, para que se formen o se les de la orientación a ese personal; ya que ellas tienen el conocimiento de cómo abordar” (E3/DA/SEI/SB); es decir, se debe contar con el apoyo del especialista de aula integrada; quien por su preparación en el área de educación especial, tiene un mayor dominio de conocimientos sobre el tema de la discapacidad; así como una formación mayormente especializada, acerca de la atención específica para a este tipo de estudiantes.

La formación docente especializada, requiere de la modificación de acciones; que hasta el momento, se vienen promoviendo en el sistema educativo venezolano, al brinda atención educativa integral a la población con discapacidad, pero de una manera aislada o en centros educativos exclusivos; es decir, en contextos apartados de la educación regular o ambiente estructurados, especialmente destinados para educación especial. Ello implica, el desarrollo de una concepción más amplia, en la que se atienda la diversidad dentro de los espacios comunes u ordinarios de la educación básica primaria, donde puedan asistir estudiantes con NEE o con discapacidad, en el que se erradique por completo, el enfoque clínico centrados en el déficit.

De lo anteriormente expresado, se infiere que la formación docente; por tanto, debe girar en torno al desarrollo de competencias que favorezcan la inclusión educativa en contextos de la educación básica primaria; a través de la evaluación, seguimiento y asesoramiento conducentes a facilitar el ingreso, permanencia y culminación de todos y cada uno de los escolares; aun cuando, esté presente en algunos de ellos, una condición especial o discapacidad.

Así como también, se deben crear las condiciones idóneas dentro de estas escuelas; de modo que favorezca una mayor tendencia hacia la participación, comunicación y aceptación de estos discentes en los ámbitos comunes; entre estas, considerar la cantidad de estudiantes que debería conformar la matrícula estudiantil por aula, en consideración de que sea muy extensa, debido a que imposibilita la acción personalizada del docente hacia sus estudiantes. Así lo asevera otra de las docentes, quien a pesar de no tener experiencia en cuanto a la inclusión educativa de este tipo de estudiantes, sugiere lo siguiente:

...se podría bajar la matrícula a 25; es decir, si una profesora tiene 3 niños con retardo, se le pueden dar 22 niños normales. Yo pienso, que ella sola los puede atender sin ayuda de la especialista en el salón; pero como ya dije, con las orientaciones dadas. (E3/DA/SEI/SB)

Con referencia a lo antes expuesto, es de acotar que en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994); se contempla a la preparación de los profesionales de la educación, como uno de los factores clave para propiciar el cambio hacia la inclusión educativa. El docente que pretenda cumplir con el abordaje de la educación integral de sus estudiantes diversos; requiere en tiempos actuales, de cambios significativos dirigidos hacia una forma de actuar, que demuestre una clara disposición de ayuda, de dar apoyo a todos los escolares sin distingo alguno, donde impere la equidad y justicia; así como el derecho pleno a la educación.

Ante lo expuesto, Méndez, Zenteno y Aguirre (2009) consideran que: "...los verdaderos cambios educativos se dan a través del cambio de actitud, convicción, creencias y conocimiento de los profesores. Y sin duda para alcanzarlos estos deben ser concretados en la planeación que de la educación se haga" (p.3); ya que según infieren estos autores, se espera que los docentes sean ejemplos de sus comunidades y sus acciones sean cónsonas

con su profesión, que transmita sabiduría con ecuanimidad; así como, el control del saber en las esferas: escuela, familia y comunidad.

De modo tal, que se reconoce lo fundamental que resulta la preparación de los docentes en general, para especializarse en la atención de la diversidad y discapacidad, a fin de alcanzar el éxito de la inclusión educativa; por lo que de forma especial se destaca, la necesidad de realizar cambios paradigmáticos en los actores educativos (docentes, estudiantes, familias), a manera de valorar y aceptar las Necesidades Educativas Especiales (NEE) o discapacidades en los escolares de la educación primaria, para que no resulte esta condición humana, un obstáculo de avance y progreso estudiantil en estos seres.

Por otra parte, los docentes; principalmente el especialista de aula integrada, tiene como deber, servir de promotor en todos quienes se involucren en el proceso educativo, en cuanto a la *sensibilización hacia la discapacidad* o concientización necesaria sobre dicho tema. De modo que se pueda lograr, una mayor consolidación en la participación y cooperación de todo el personal o actores educativos, en pro del desarrollo educativo integral de este tipo de estudiantes; entre los que se tiene como primordial, a la familia. En definitiva, los docentes deben desempeñarse como profesionales competentes dentro de las exigencias que requiere la inclusión educativa.

La sensibilización hacia la discapacidad, se constituye a otro de los conceptos destacados en este estudio; por cuanto, todos los actores educativos que fungieron como informantes clave, acotaron con gran relevancia, la necesidad de considerar esta acción en el proceso de inclusión educativa; lo que para Ortiz (2015), significa: "...tener la capacidad de aceptar la diversidad como una realidad propia de los seres humanos, como una realidad social, y vivir en armonía con ella" (p.8), es ponerse en el lugar del otro y aceptar la discapacidad desde su propia condición; lo cual conlleva a una serie de cambios; en los que se destacan, apropiarse de creencias favorables que repercutan en un mejor trato y atención hacia estas personas.

De modo que para fomentar la sensibilidad ante este tipo de estudiantes, se requieren de la implementación de una serie actividades y acciones conjuntas que impliquen; además de charlas y talleres dirigidos para tal fin, del amplio conocimiento que posean los actores educativos (docentes, estudiantes, familia) sobre el tema; así como, formar a la familia dentro del rol indispensable y corresponsable del hecho educativo. En este sentido y para ilustrar lo anteriormente señalado, una de las familias entrevistada afirma que: "...debemos tener charlas, talleres, convivencias todo lo que podamos hacer, para que la inclusión sea un éxito, en estas condiciones sin preparación no se puede dar" (E12/FCEI/SB).

Por tanto, sensibilizar a todos los actores educativos, permite llegar al entendimiento de que atender la discapacidad, no solo se trata de brindar atención especializada a personas con alguna Necesidad Educativa Especial (NEE); sino ofrecer la oportunidad de que los estudiantes que necesitan de apoyos y ayudas especiales, puedan avanzar en el proceso educativo como cualquier otra persona que no presente alguna condición especial; todo lo cual es corroborado, por una de las familias que participó en la investigación como informante clave y quien señala, que se deben dictar: "...charlas a los muchachos de sensibilización, para que aprendan acerca de la discapacidad" (E11/FCEI/SB).

Sobre este aspecto, la Declaración de Lisboa (2007) plantea acerca de la necesidad de: "Sensibilizar a los alumnos sobre la existencia de diferencias individuales entre ellos, ya sean distintos niveles de rendimiento, características físicas, características de la personalidad, habilidades especiales y discapacidades" (p.14); situación que se confirma con las expresiones de varias docentes entrevistadas, quienes expresan lo siguiente:

...pienso que hay que darles charlas a los estudiantes y explicarles que van a estar aquí niños con algunas limitaciones y que ellos deben aceptarlos como son...Sí, a eso me refiero, a

darles charlas, para que aprendan a convivir con ellos y por qué no, a todo el personal obrero, administrativo directivo y a los docentes, que son los que se van a encargar de ellos. (E3/DA/SEI/SB)

Así mismo, lo ratifica otra de las docentes, al pronunciar que es de fundamental interés, contar con el apoyo de todos los escolares o compañeros de clase, que comparten espacios áulicos con quienes presentan una condición de discapacidad o alguna necesidad específica de aprendizaje; puesto que quiénes mejor que estos, para servir de colaboradores en el proceso educativo:

...pero también, tendría que haber esa parte de la sensibilización; en la cual, los escolares que integran esa sección, también tendrían que hacérseles un trabajo de sensibilización y prepararlos para que puedan servir de puente para ayudarles a estas personas con discapacidad. (E5/DAI/CEI/SB)

Expresión esta, que es aun mayormente concebida por otro de los docentes, al afirmar que es consustancial contar con el apoyo de todos los demás estudiantes o compañeros de estudio de aquel quien posea una discapacidad; ya que entre iguales, se hace más fácil el proceso de acompañamiento, de apoyo y cooperación; en tanto que se sensibilizan hacia lo diferente; así como que aprenden a tener más empatía, ser respetuosos, tolerantes, a preocuparse por las necesidades de otros, sentirse más abiertos y perder el miedo ante situaciones de diversidad; lo cual promueve, mayor efectividad de inclusión educativa, de quienes presentan una discapacidad. Con referencia a ello, uno de estos docentes indica, que:

Pienso que sí necesitan de su apoyo, porque el niño aprende imitando, pienso que debemos visitarlos, ir hasta la escuela especial; no toda la matrícula, pero si un grupo de estudiantes, realizar actividades compartidas, para que ellos se sientan en un

ambiente de familia, de armonía y cuando esa inclusión educativa llegue de verdad a la institución, al aula de clase, ellos no se vayan a sentir como en dónde estoy, sino que se sientan familiarizados. (E3/DA/SEI/SB)

De acuerdo a lo expresado aquí, es de advertir que los informantes claves son de la creencia necesaria de que se dicten talleres de sensibilización para todo el personal que labora en la institución de educación básica primaria y en especial, a los estudiantes, por considerarse que existen conductas inapropiadas, empleo de palabras peyorativas e incluso, maltrato escolar (bullying); todo lo cual coloca, una barrera para entablarse con propiedad, relaciones interpersonales entre los estudiantes, quienes presenten Necesidades Educativas Especiales (NEE) o alguna discapacidad, con quienes no la poseen.

A tal efecto, surgen expresiones como la que a continuación una de las docentes entrevistada señala: "...la sensibilización para todos en la escuela, esto de sensibilización debe ser primordial, para evitar las etiquetas y el bullying" (E4/DA/SEI/SB); en aras de que muchas veces, los estudiantes con discapacidad son sometidos a diferentes tratos provenientes de sus compañeros, algunos los maltratan física y verbalmente; a tal punto que se conciben expresiones como las emitidas por algunos de estos estudiante sin discapacidad, quienes hacen referencia a lo siguiente:

...hay que hacer algo cuando los niños se metan y se burlen de ellos, como darles charlas, algo así...mis padres me dicen siempre a mí y a mi hermano que uno debe tratar bien a todo el mundo y más a las personas con discapacidad" (E9/ESDCEI/SB)

Con respecto a ello, es de advertir lo reflexionado por Rosell (2015) en su investigación, cuando asienta que en el área educativa, hoy día las personas con discapacidad son mayormente insertadas tanto en las escuelas públicas como privadas; lo que ha significado un cambio drástico para la sociedad; en tanto que no se estaba acostumbrado a relacionarse e involucrarse con este tipo de personas.

De allí que sea notorio, que surjan miradas despectivas, apodos, rechazo, palabras despreciativas y poca atención hacia estas personas; es decir, variadas actitudes o conductas discriminativas que se emplean ante seres con este tipo de condición humana o personal. Todo lo cual ocurre, no solo en las escuelas, sino también en el ámbito del hogar o en cualquier otra parte de la sociedad, donde ellos se encuentren; es decir, hoy día se hace cotidiano tropezar con esta clase de individuos, que aunque tengan alguna función reducida, según señala este autor, son capaces de:

...realizar tareas y trabajos con sus laboriosas manos. Hay tanta variedad de personas que tienen distintas condiciones y son capaces de realizar cualquier logro que se propongan, el tener una limitación no es un impedimento o un motivo, para que la sociedad los menosprecie. La discapacidad más que cambiar su significado hay que transformar la relación que tiene en nuestra vida y darle un sentido como parte de nuestra realidad personal. Quienes estamos involucrados en el proceso de educación, necesitamos desarrollar una conciencia vivencial (corpórea) de nuestras propias limitaciones, fortaleciéndonos para apoyar a otros a transformarse y crecer con amor e unión. (p.148)

Sobre la base de este mismo pensamiento, los estudiantes sin discapacidad que fungieron como informantes clave, son de la consideración de que: "...los muchachos deben tratarlos mejor, no deben burlarse, las maestras deben darles charlas a los niños sobre eso" (E10/ESDCEI/SB); razón que precisa, la necesidad de abordar la consciencia y sensibilidad de todos los actores educativos; tanto docentes como estudiantes y familiares que estén debidamente implicados en el proceso de inclusión y en quienes debiera existir, la intención de adquirir conocimientos para aceptar la diversidad y la discapacidad como una realidad propia de los seres humanos; debido a que se trata de una situación que puede llegar a ser parte del contexto educativo. Conocimiento que además requiere, del armónico convivir de los estudiantes y docentes dentro de los mencionados espacios.

Al respecto, Colmenares (2018) afirma que: "...para que la sensibilización hacia la discapacidad se dé dentro del contexto escolar, se hace necesario, aceptar a los niños con discapacidad, respetando su condición particular, sobre la base de lo que implica el concepto de igualdad social" (p.218); lo cual centra la acción humana, hacia el respeto y aceptación de la diversidad estudiantil, en consideración de que se deben valorar de las potencialidades de cada discente; de modo que se permita brindar una atención educativa a estos alumnos, bajo la premisa de la igualdad de condiciones y oportunidades para todos.

Acciones que involucran un trabajo coordinado y colaborativo, a través de la articulación de todos los actores educativos, por medio del trabajo interrelacionado hacia la búsqueda del ofrecimiento de soluciones a las diversas problemáticas educativas de estos estudiantes y en consideración de los intereses y necesidades particulares de cada uno de ellos desde la equidad e igualdad de oportunidades.

Por tanto, unos de los requerimientos más importantes para la alcanzar la inclusión educativa, es lograr el *trabajo cooperativo*; a través de lo cual se puede favorecer, la adquisición de valores, actitudes y creencias favorables hacia la mejora de la convivencia escolar y al mismo tiempo facilitar, un adecuado desarrollo personal para todos los estudiantes sin prevalencia de distinción alguna; lo que para Lata y Castro (2016) es argumentado como:

El trabajo cooperativo facilita que un conjunto de personas puedan interactuar para la obtención de un bien compartido, en el que se acepta y se entiende como positivo que toda persona pueda aportar aspectos y dimensiones diferentes en el proceso de aprendizaje, entendiendo que el aprendizaje no tiene por qué ser unívoco. (p.1096)

Ante lo expuesto por las mencionadas autoras, reconocer el trabajo cooperativo implica, romper con la tarea solitaria e individualista del aprendizaje; lo que sin duda, trae consecuencias adversas al proceso de inclusión educativa; en tanto que se requiere, del basamento de una acción

compartida de todos quienes estén involucrados en el proceso de la enseñanza, para conllevar con éxito, los planes propuestos hacia la mejora del rendimiento estudiantil y su diversidad; principalmente de quienes presenten algún tipo de Necesidad Educativa Especial (NEE) o discapacidad; tal y como lo afirma uno de los docentes entrevistados, quien indica que:

...para que el éxito sea evidente, debe haber un conjunto de elementos; primordialmente, la familia, esta debe estar entrelazada con el docente y la población que atiende a los muchachos, porque es una ayuda mutua y se va a ver los progresos del niño rapidito. (E2/DA/CEI/SB)

En tal sentido es de aclarar, que la fundamentación teórica de este tipo de aprendizaje basado en el trabajo cooperativo, se sustenta en las perspectivas de Vygotsky y Piaget, pues como bien sostienen Felder y Brent (2007), dichos teóricos promovieron un tipo de enseñanza activa y comprometida, al plantear que las funciones psicológicas que caracterizan al ser humano; así como, el desarrollo del pensamiento, surgen o son más estimuladas en un contexto de interacción y cooperación social.

De igual modo, Johnson y Johnson (1999), son de la consideración, de que la más influyente teorización sobre el aprendizaje basado en el trabajo cooperativo, se centra en la interdependencia social, donde al ser positiva, da como resultado la interacción promotora en la que las personas estimulan y facilitan los esfuerzos del otro por aprender; es decir, lleva a un aumento en los esfuerzos por el logro, en las relaciones interpersonales positivas, en la salud psicológica de los individuos, en pro del adecuado y coordinado funcionamiento institucional y del proceso educativo; lo que para Zañartu (2003), es centrarse básicamente en acciones de diálogo, de negociación y explicación.

De lo que se puede apreciar, que el proceso de aprender sobre la base del apoyo o trabajo cooperativo, se corresponde a lo postulado por Vygotsky, acerca del hecho de que aprender es por naturaleza un fenómeno social; en

el cual, la adquisición del nuevo conocimiento es el resultado de la interacción de las personas que participan en un diálogo. Aprender se constituye en un proceso dialéctico y dialógico, en el que un individuo contrasta su punto de vista personal con el otro hasta llegar a un acuerdo y que según Johnson y Johnson (1999), este diálogo no es ajeno a la reflexión íntima y personal con uno mismo; sino que más bien contribuye, al aumento de la seguridad personal, al incentivo del desarrollo de pensamiento crítico, al fortalecimiento del sentimiento de solidaridad y respeto mutuo; así como a la vez disminuye, los sentimientos de aislamiento.

Según apreciaciones de los informantes clave: "...hay muchos factores que se deben tener en cuenta para que sea un éxito, todos debemos colaborar, es un trabajo conjunto, no aislado, de la familia principalmente, los docentes, los estudiantes, los obreros, todos es una responsabilidad también asumirla" (E4/DA/SEI/SB); es decir, todos los elementos y los beneficios que favorecen el entablar un trabajo cooperativo hacia el proceso educativo, deben ser aplicados y reflejarse en la escuela en su totalidad; mucho más aún si se trata de un contexto educativo inclusivo, donde se brindan oportunidades de apoyo a la población estudiantil diversa, quienes presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) o algún tipo de discapacidad. A tal efecto, Quijano (2008) sostiene que:

En el proceso de inclusión educativa la responsabilidad se comparte, cada uno de los entes involucrados asume las funciones que le competen y las lleva a cabo de forma adecuada. Cada persona asume aquello para lo cual es competente y lo desarrolla con una actitud positiva, de entrega y de compromiso.  
(p.140)

De expresiones como estas, se infiere que a cada quien le corresponde ejecutar su labor de forma exhaustiva, donde a la familia debe asumir una mayor responsabilidad concernida con los procesos de salud y bienestar general de sus representados; mientras que a la escuela y los docentes, velar

por el desarrollo de habilidades y destrezas cognitivas en estos estudiantes, a fin de contribuir con el logro educativo.

Es decir, todos y cada uno de los actores del proceso educativo (docentes, estudiantes y familia), deben configurar un trabajo cooperativo eficaz en la inclusión educativa de este tipo de estudiantes con NEE o con discapacidad; tal y como es indicado por una de las familias entrevistadas al señalar lo siguiente: "...creo que son muchos los elementos, cada quien tiene que dar su aporte desde los directivos, los maestros, las docentes de aula integrada, los estudiantes, los obreros, los mismos estudiantes con discapacidad y nosotros los representantes, todo juntos" (E12/FCEI/SB).

Simpson, De Boer y Smith (2003), argumentan al respecto, que crear las condiciones en la existencia de un entorno de colaboración familia-escuela, comienza con el reconocimiento de que la cooperación padres-profesionales de la educación; así como sus relaciones interpersonales efectivas, se constituyen en la base fundamental para una implicación significativa de estas familias en el proceso educativo de sus hijos. Así lo confirma una de las docentes informante clave, al asegurar que:

...todos vamos a participar y vamos a ver unanimidad, en querer ayudar al muchacho; entonces, ¿qué pasa si estamos integrados?, el niño va a progresar más en el conocimiento y en el aprendizaje. No podemos estar separados familia, escuela y comunidad y entes nacionales. (E2/DA/CEI/SB)

En tanto que el aporte que todos quienes se involucren y hagan parte del desarrollo evolutivo del niño o escolar con NEE o con discapacidad, se convierte en agente esencial para el crecimiento personal, cambio y transformación de este ser hacia el desarrollo proactivo y vital; así como, para el progreso integral implicado en su avance personal, familiar, emocional, social, educativo y demás enfoques dimensionales de su personalidad.

De modo, que como lo expresa uno de los familiares entrevistados, resulta indispensable: "...que se involucren todos los docentes, el de cultura,

deporte, para que tomen en cuenta a los estudiantes y los pongan a participar en todo” (E11/FCEI/SB); puesto que responsabilizarse por el desarrollo y educación de este tipo de personas, conlleva a la generación y búsqueda constante de alternativas conjuntas, creativas y diversas, promovidas por todos los actores del proceso educativo, para el logro del máximo crecimiento y desarrollo en ellos. De allí que se considere también, de gran importancia a la familia en el trabajo cooperativo, ante la consolidación de la inclusión educativa en estos seres.

Por consiguiente, el trabajo cooperativo por parte de los docentes de aula regular, es uno de los factores de mayor relevancia en el proceso inclusivo de los discentes con discapacidad, puesto que debe planificarse con sumo detalle, organizarse y supervisar el trabajo del aula; a su vez, entablar acciones conjuntas con los demás docentes y especialistas del área educativa y de ser necesario, del sector salud (psicólogo, médicos, terapeutas, fisiatras, entre otros); de manera que las actividades a desarrollarse con este tipo de estudiantes, les permita incluirse acorde a su condición especial; por supuesto, conforme a los reajustes y adaptaciones necesarios.

A tal efecto, les concierne a todos estos actores, mantenerse en comunicación y colaboración permanente para procurar la participación activa de los estudiantes sobre la base de un trabajo conjunto, continuo y sostenido, entre la familia, los docentes, especialistas, estudiantes y comunidad en general; tal y como lo reseña uno de los docentes entrevistados; quien argumenta que:

...la misma comunidad, al ver cómo se lleva de bien ese conjunto de elementos, ellos se van a integrar al ver que ese amor los contagia y van hacer también unos entes que van a participar en ayuda mutua, en favor de la población estudiantil con discapacidad”. (E2/DA/CEI/SB)

Se hace necesario; tal y como se especifica en una de las expresiones de los informantes clave, cuando se hace referencia a la función del docente

de aula regular en educación básica primaria, al hecho de que este debe: “Contar con una docente siempre en el aula para su apoyo durante todo el año escolar, una psicóloga que nos ayude, la ayuda de los padres en cuanto a las tareas, los diagnósticos” (E1/DA/CEI/SB); más aún, cuando en estos centros educativos; por lo general se dispone, de especialistas en el área de educación especial o aula integrada, debidamente formados para atender las dificultades de aprendizaje.

Es importante tener en cuenta, que no debe recaer en estos últimos especialistas, la responsabilidad absoluta de atender a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad; puesto que no es de extrañarse, que algunos docentes de las escuelas de educación primaria posean creencias erróneas, sobre el hecho de que para que se incluyan y permanezcan esta clase de estudiantes en centros educativos de esta índole; eso implique, el que sean atendidos de manera exclusiva, por los docentes especialistas adscritos a la modalidad de educación especial y quienes según su convicción, son los que poseen la formación adecuada para tal fin.

Para muchos de estos docentes que atienden las aulas regulares de la educación primaria, resulta ardua la tarea y experiencia de trabajar con estudiantes con discapacidad; en tanto que sienten que no tienen la preparación para atenderlos adecuadamente o las formas de cómo abordarlos; todo lo cual conlleva, a la generación de una serie de resultados desfavorables y adversos al proceso de inclusión educativa de estos estudiantes.

En tanto que como este tipo de obstáculos actitudinales en los docentes, existen otro tipo de barreras que adversan el proceso de inclusión educativa y que generalmente se suscitan dentro del contexto de la escuela primaria; que por demás limitan, las oportunidades de aprendizaje, así como el pleno acceso y participación de este tipo de estudiantes en las actividades educativas; es decir, más bien conllevan a la desigualdad y exclusión.

Así lo asegura López (2011), cuando refiere que: “Las barreras...son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la

convivencia en condiciones de equidad” (p.42); de igual modo Ainscow (2004) alega, que a través de este concepto, se destaca la inexistencia o falta de recursos, de experiencia, de un programa curricular apto, de métodos de enseñanza apropiados y actitudes adecuadas, que pueden limitar la presencia, participación y aprendizaje de determinados estudiantes; lo cuales son apreciados por él, como voces escondidas.

Por lo que entre estas se tienen, todas aquellas que pueden estar directamente relacionadas a factores internos de las instituciones educativas y pueden presentarse de formas diferentes: organizativa, didáctica o curriculares, de infraestructura o arquitectónicas, culturales, de formación, de comunicación, entre otras; lo cual obstaculiza el logro del mayor grado de interacción y participación plena en los estudiantes y que para lograrse con éxito el proceso de inclusión educativa, se amerita el que se lleve a efecto, la *eliminación de barreras inclusivas*. Con referencia a esto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008), considera que:

La eliminación de las barreras para la participación de todos los estudiantes en el aprendizaje resulta una parte central del concepto de educación inclusiva; por lo tanto, la aplicación de un enfoque basado en los derechos humanos se torna fundamental para el logro sostenible de un sistema educativo inclusivo. (p.29)

Para Ainscow (2004), el concepto de barreras hace referencia a la falta de recursos y ayudas técnicas, métodos de enseñanzas adecuados, actitudes negativas y creencias impropias hacia la discapacidad, entornos físicos inaccesibles, entre otros, que pueden limitar la presencia, la participación y el aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, los entornos escolares deben velar porque los materiales educativos, los diferentes ambientes o espacios físicos, las actitudes de los educadores; así como los modos de comunicación y acceso de la información, no representen obstáculos para el aprendizaje de ningún estudiante.

Lo anterior significa, que los recursos materiales o didácticos, deben estar adaptados a las necesidades individuales de los escolares. Ejemplo de ello sería, emplear el sistema Braille para los ciegos o estudiantes con baja visión; Lengua de Señas para los sordos o deficientes auditivos; modificación en las estructuras físicas, a manera de permitir la accesibilidad y desplazamientos de quienes porten sillas de ruedas, entre otros.

Sobre este aspecto, el Informe Warnock (1979) contempla que los medios de acceso están relacionados con factores físicos o ambientales (eliminación de barreras arquitectónicas), la utilización de materiales, equipamiento específico o material adaptado (máquina Perkins, aparatos de F.M) y el aprendizaje de un código aumentativo, complementario o alternativo al lenguaje oral o escrito (lengua de señas, braille, Bliss, entre otros); por lo que llevar a efecto una acorde inclusión educativa en los contextos de educación básica primaria; implica el abordaje de la misma, desde el cambio institucional; es decir, que incluya transformaciones profundas que favorezcan la participación y aprendizaje de todos los estudiantes con o sin discapacidad.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2003) en referencia a ello sostiene, que: “La gran mayoría de los establecimientos de enseñanza son materialmente inaccesibles para muchos alumnos, especialmente los que tienen alguna discapacidad física” (p.11); lo que aunado a la falta de recursos humanos, materiales y existencia de cualquiera de las otras barreras antes señaladas, dificultan considerablemente dicho proceso. De allí, el argumento de afirmaciones hechas por las docentes entrevistadas; tales como, la que se reseña a continuación:

...pienso que tomándose los correctivos necesarios; ejemplo, seleccionando instructores en un aula o espacio indicado, para atender a esa población; si se pudiera llevar a cabo; sí, porque les estamos dando a todos, las posibilidades; siempre y cuando, busquemos la manera de solucionar, para que ellos puedan ser

partícipes de la inclusión en las escuelas regulares.  
(E2/DA/CEI/SB)

Sobre ello, es de tener en cuenta que la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009) bien claro establece en su artículo 4, que las instituciones educativas oficiales del estado venezolano, deben garantizar la idoneidad de las infraestructuras, la dotación y equipamiento, los planes, programas, proyectos, actividades y servicios que aseguren a todos los estudiantes, la igualdad de condiciones y oportunidades. De Asís (2005) por su parte sostiene que:

...la accesibilidad puede ser alcanzada mediante distintas estrategias, entre las que destaca el diseño para todos. El propósito de este es simplificar la vida de todas las personas, haciendo el entorno construido, los productos y las comunicaciones igualmente accesibles, utilizables y comprensibles para todos, sin costo extra o con el mínimo posible.  
(p.65)

Sin embargo, para llegar a ello, se debe tener claridad de cuáles son esas barreras que impiden el respeto, participación, convivencia y aprendizaje de algunos escolares; es decir, deber estar configurado esto, como un fundamento en el compromiso ético del discurso de una nueva cultura de la educación inclusiva; en el que la escuela o entornos educativos inclusivos, han de saber e identificar, cuáles son las barreras que producen la exclusión en las aulas y cuáles deberían ser las ayudas o elementos del contexto educativo que contribuyen a reconducir la inclusión.

Establecer, qué elementos del contexto educativo contribuyen a que el alumnado esté incluido social y educativamente en las aulas; de modo que se determinen los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad. Por lo que se debe entablar una serie de consideraciones; como las contempladas por los estudiantes que fungieron como informantes clave, quienes defienden sus posturas al indicar que:

...pienso que lo primero es que no hay que maltratarlos, ni burlarse de ellos, que se eduquen a los niños para que respeten a los niños con discapacidad y que la maestra tenga una ayuda en el aula para que la ayude con ellos, porque la maestra se volvía como loca con las dos niñas, no sabía qué hacer. (E9/ESDCEI/SB)

Lo expresado por los informantes clave antes citados, da indicios de que la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, se ve limitada por la existencia de una serie de barreras que impiden brindar la atención requerida por estos estudiantes, conforme a sus necesidades educativas. En primer orden, se admite que los docentes no poseen la formación especializada para atender la discapacidad; por lo que se exige de una formación y capacitación que les provea de competencias que garanticen una mayor educación de calidad, desde una perspectiva más inclusiva.

Es de destacar al respecto, que en la consulta nacional por la calidad educativa, impulsada por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2012), se arrojaron datos relevantes referidos a que el 53% de los encuestados afirmaron que para mejorar la calidad de la educación, hace falta una formación permanente de los docentes del país, cuyos rasgos deben contemplarse sobre la base de características como ser: amorosos, comprometidos, cercanos a la comunidad, con conocimiento suficiente, habilidades y destrezas pedagógicas y creativas.

Sin embargo, hay que tener presente, la consideración de que no todos los estudiantes con discapacidad pueden ser incluidos en ambientes educativos regulares o comunes, puesto que va a depender del tipo de discapacidad o nivel de compromiso que estos posean; tal es el caso, de algunos niños con discapacidad intelectual; lo que de antemano pareciera, se trata de una posición limitante y discriminatoria para con este tipo de estudiantes; a quienes por su condición, se les impide el derecho de una educación en igualdad de condiciones y oportunidades. Opinión sustentada por Samaniego (2009), quien formula que: "...las discapacidades sensoriales

e intelectuales se asumen como difíciles de atender, en cambio los y las estudiantes con discapacidad física han sido incluidos sin mayor trabajo” (p.415).

En tal sentido, Booth y Ainscow (2000) discurren, que la inclusión educativa es un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes; tal es el caso, de quienes presentan deficiencias auditivas o sordera; cuyos obstáculos mayormente evidentes en ellos, se corresponde con su aprendizaje comunicacional; por lo que requieren de medios adaptados que fortalezcan y faciliten sus modos de expresarse e interactuar con los oyentes. Para ello, se requiere que todos los actores educativos involucrados, aprendan, usen y dominen la Lengua de Señas; la cual se constituye, en un sistema natural de comunicación de la comunidad sorda.

Son pocas las escuelas de primaria, que cuentan con la figura del docente intérprete; quienes se dedican a la impartición de la enseñanza de la Lengua de Señas e intermediación en los procesos de comunicación entre los sordos o deficientes auditivos y los oyentes. Son los encargados de sensibilizar y hacer el trabajo cooperativo; así como facilitar, el proceso de inclusión educativa en este tipo de estudiantes. Sin embargo, uno de los estudiantes sordo entrevistado, es de la consideración de que:

...a esta escuela le falta, es que más personas aprendan la Lengua de Señas para poder comunicarnos con más personas, sin necesidad de tener una persona interpretando lo que decimos y de esa forma, tener más privacidad de lo que hablamos. Y que tenga más material de apoyo en láminas visuales para las exposiciones. A veces no tenemos el material adecuado para exponer y para que la profe nos explique una clase. (E6/EDA/SB)

Lo referido por este estudiante refleja, que no solo existe una barrera de tipo comunicacional que impide la libre comunicación con los demás; sino que además, el contar con una figura que sirva de intermediario; genera en ellos, malestar y frustración, por tener poca privacidad con sus compañeros,

al momento de comunicarse. De igual manera, hace alusión a las barreras de aprendizajes, por la carencia de material didáctico o pedagógico debidamente adaptado a su condición; lo cual conlleva a reflexionar, sobre la necesidad de poner mayor énfasis, en la eliminación de ese tipo de barreras específicas, que obstaculizan el aprendizaje y participación efectiva en los procesos educativos de estos discentes.

Además de todo lo antes mencionado, es importante advertir que existen otro tipo de barreras; como son las actitudinales; las cuales también afectan e impiden llevar a cabo una efectiva inclusión educativa. López (2011) plantea sobre este tipo de barreras; que las mismas tienen gran influencia de lo cultural; puesto que hacen referencia, a los valores, creencias y actitudes compartidas; que surge de una cultura generalizada en la educación, donde se concibe a dos tipos de estudiantes: el normal y el especial; y que sobre la base de tal concepción, dependen las actitudes para aceptar o no a la diversidad y/o la discapacidad.

De allí, que estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad, en contextos de educación básica primaria, se vean sometidos desde tratos fundamentados en falta de valores hacia el respeto, tolerancia, solidaridad, hasta actitudes discriminatorias de hostilidad; donde se propina en ocasiones, actitudes de burlas, maltratos físicos o verbales; todo lo cual se confirma, con la expresión de uno de los estudiantes con discapacidad previamente entrevistado; quien alega el requerimiento de: "...que los chamos sean más calidad, que no se metan conmigo y que las maestras me enseñaran más" (E7/EDI/SB).

Por otra parte, de las expresiones de los docentes y estudiantes que fungieron como informantes clave en esta investigación, se hace alusión que la exclusión que se presenta en el proceso de inclusión de estudiantes con NEE o discapacidad dentro de los contextos de la educación primaria; incumbe en gran parte, a la coexistencia de obstáculos limitantes y restrictivos hacia el acceso o permanencia de la educación; de modo, que para evitar o por lo

menos minimizar este tipo de barreras, se amerita del ajuste o adaptabilidad de oportunidades, debidamente condicionadas a las necesidades o requerimientos de cada estudiante en particular, para así poder superarlas.

Ahora bien, surge como nuevo elemento emergente, las *adecuación de espacios físicos*; para lo cual, se debe comenzar por satisfacer en quienes presentan una discapacidad motora, la necesidad de ofrecer y acondicionar los ambientes o espacios accesibles; así como, implementar medios comunicacionales y de acceso a la información, para quienes presentan una discapacidad sensorial; sean estos, sordos o ciegos. Ello amerita, del uso de sistemas especializados como el Braille y Lengua de Señas; todo lo cual se conforma, en requerimientos para hacer efectiva la inclusión educativa de estos discentes en escuelas de educación primaria; a fin de garantizar, el uso equitativo e igualitario de los espacios escolares y áulicos en los estudiantes.

Ahora bien, De Asís (2008) señala, que las barreras arquitectónicas son aquellas que inciden directamente en la accesibilidad y violentan la posibilidad de la persona en el goce de su independencia. Para este autor: "...la falta de accesibilidad o de ajustes razonables implica la negación u obstaculización del reconocimiento, disfrute o ejercicio de los derechos económicos, sociales o culturales, y por ende es un factor en la creación de situaciones de dependencia" (p.59); tales como la señalada por una de las docentes entrevistadas, quien refiere lo siguiente:

...no solamente falta que capaciten a los docentes, sino que el espacio debe estar adecuado a las necesidades de los niños, dependiendo de la discapacidad que tengan; por ejemplo, te puedo citar que esta escuela no posee rampas y que mis sobrinos necesitan ayuda constantes para desplazarse e ir al baño; más que todo hay que cargarlos, menos mal los amiguitos se portan bien con ellos y la maestra que tiene ahorita, lo lleva ella misma al baño o me llaman a mí. (E3/DA/SEI/SB)

Al respecto, es relevante acotar, que la Convención de Naciones Unidas sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) enfatiza,

sobre la importancia de la accesibilidad en estas personas, para que sean debidamente independientes y puedan participar plenamente en todos los aspectos de la vida; razón por la cual, todos los Estados o naciones del mundo, deben tomar las medidas pertinentes, para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones que lo demás. Medidas que incluyen la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso en los edificios, en las vías de circulación pública, transporte, instalaciones interiores y exteriores de las escuelas.

Las adaptaciones físicas usualmente requeridas dentro de los ambientes educativos; están generalmente referidas a las adecuaciones de los baños y a la construcción de rampas, con el fin de beneficiar a los estudiantes con discapacidad motora; que por tal razón, se ven en la necesidad de trasladarse de un lugar a otro en sillas de ruedas, andaderas, muletas, bastones, entre otros.

Con respecto a esto último, uno de los estudiantes con discapacidad entrevistado, emite opiniones acerca de la necesidad de: "...que la escuela tenga rampas para todos los lugares, para yo poder ir y que el baño sea más grande como el de mi casa, yo entro con la silla, mi papá lo construyó para mí" (E8/EDM/SB); aseveración que se corrobora, con la referida por una de las familias informante clave; quien indica, que hay que: "...adecuar los espacios para las sillas de rueda..." (E11/FCEI/SB); representaciones, que desde la mirada de uno de los docentes, tiende a ser similar, al indicar que entre las adaptaciones de este tipo, se requiere:

...adecuar la infraestructura escolar según las discapacidad; es decir, aquí en mi escuela no hay rampas para la sillas de ruedas y los baños son muy pequeños para que la silla entre; eso es una dificultad para los niños en silla de rueda, no se puedan desplazar solos. (E4/DA/SEI/SB)

De acuerdo a lo anterior, se infiere acerca de la necesidad de que las escuelas de primarias logren identificar los espacios que puedan limitar el

desarrollo pleno de las habilidades individuales y colectivas de los estudiantes; principalmente, en quienes presentan una discapacidad motora; todo lo cual precisa en dichos ámbitos, la promoción de acciones que den solución e implique el ejecutar adaptaciones físicas, ambientales y de infraestructura escolar, según sean los requerimientos; con ello, erradicar o suprimir las barreras de acceso en estas personas, para permitirles, el libre desplazamiento, el desarrollo de su autonomía e independencia; así como, una mayor interacción, comunicación y participación escolar.

Adecuar la infraestructura en las escuelas primarias, es garantizar la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad física o motora y promover en ellos, el incremento de su seguridad personal y el libre tránsito en todo los espacios de la escuela; así como que fomenta la independencia y el respeto hacia los derechos humanos.

Ahora bien, la función que deben cumplir el docente en su práctica educativa dentro de contextos inclusivos, implica tener una actitud innovadora, dispuesta a transformar la sociedad desde las aulas de clase; en el que se brinde a los estudiantes, espacios para pensar, que sean críticos, creativos, sensibles, aceptar y respetar la diversidad de coetáneos existentes en los contextos escolares; centrarlos en la calidad de las relaciones interpersonales y en la solidaridad, más que en el individualismo. Supone un desempeño de excelencia académica y humana, sintetizado en un docente con absoluta conciencia vocacional; es decir, con plena *vocación docente*; lo que según Paz (2014), es apoderarse de la disposición de hacer todo lo posible por encontrar la virtud de una satisfacción interior por lo realizado a nivel laboral y profesional.

La vocación docente, como elemento emergente en la investigación, se entiende según Sánchez (2003), como: "...el motivo más importante para dedicarse a la enseñanza" (p.205). Un docente con vocación, es aquel dotado de creatividad, de sensibilidad humana, dispuesto a colaborar con sus estudiantes con gran táctica; más aún, para quienes presentan alguna NEE o

discapacidad; así como lo reafirma uno de los docentes entrevistados, cuando infiere sobre sí mismo, que:

En nosotros debe existir primordialmente, vocación, esa vocación, ese amor por lo que enseñamos, ese amor por lo que queremos instruir en el niño, porque cuando se tiene vocación se tiene amor, espontaneidad para entregar el conocimiento, por querer ayudar, por querer que ese niño salga adelante; entonces, que no sea un docente que está atendiendo un niño, porque para eso le pagan o para eso recibe un sueldo, no, porque esos niños necesitan que quien los atienda realmente ame lo que hace. (E2/DA/CEI/SB)

Es decir, un docente con vocación, presto a atender la diversidad estudiantil o a escolares con discapacidad, es capaz de ser empático, de planificar sus actividades con apoyo de otros profesionales de la educación o especialistas de áreas afines a las diversas condiciones, mantener una estrecha relación con la familia y con todos los demás actores educativos involucrados en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Así lo reafirma el docente antes citado, quien al referirse a los escolares con NEE o discapacidad opina lo siguiente:

...cuando ellos sienten que el que los enseña, lo hace no por obligación, por deber, sino porque le gusta, porque los quiere y quiere que ese niño salga adelante; entonces, es allí donde juega un papel fundamental la vocación y el amor por lo que hace. (E2/DA/CEI/SB)

El que los docentes se vean impulsados por su vocación y valoración ante las Necesidades Educativas Especiales (NEE) o discapacidad, se constituye en un requisito indispensable para darle una mayor factibilidad a la inclusión educativa de estudiantes diversos; puesto que en las manos de estos profesionales de la educación recae, la responsabilidad del pleno desarrollo de las potencialidades de aprendizaje de cada uno de sus discentes. Al sentirse comprometidos con su profesión docente, se ven en la necesidad de buscar e implementar estrategias que les permita dar respuestas educativas

de calidad; así como, contar con una continua capacitación y actualización permanente, para responder con éxito a la inclusión educativa.

En tal sentido, han de considerarse algunos principios sobre la ética profesional de este docente, que estén debidamente relacionados con los valores de justicia social, anomía, solidaridad; pero sobre todo, con un profundo respeto hacia la dignidad humana; aseveración que se advierte en esta misma informante clave, al expresar lo siguiente: “ ...el amor tiene la capacidad de construirlo todo, si hay amor por nuestros estudiantes, amor por lo que hacemos, en favor de ellos, va a haber esa integración padres, representantes y hasta la misma comunidad” (E2/DA/CEI/SB).

Es de resaltar además, que otro de los grandes retos confrontados durante la inclusión educativa, son las adaptaciones, modificaciones, ajustes o acomodaciones que se hacen a los elementos básicos del currículo; es decir, *adaptaciones curriculares* en la metodología, en la implementación de estrategias de enseñanza, instrumentos o técnicas de evaluación; que no afectan los objetivos educativos, puesto que siguen siendo los mismos para el resto de los compañeros con los que convive el estudiante con discapacidad. A tal efecto, se ha de flexibilizar el currículo; lo que según el documento de Conceptualización y Política de la Educación Especial (MPPE, 2017), es definido como:

...un medio que hace posible la creación de condiciones favorables para el acceso a las oportunidades y posibilidades educativas, por parte de la población con necesidades educativas especiales y/o con discapacidad. En tal sentido, viabiliza la atención a la diversidad de las y los estudiantes con necesidades educativas especiales y/o con discapacidad, partiendo de la concepción de currículo abierto y flexible. (p.51)

Realizar adaptaciones curriculares, beneficia significativamente a los estudiantes en general; mucho más, a quienes presentan una NEE o discapacidad; ya que permite una mayor integración de estos, en todas las actividades escolares sin exclusión de ninguna índole. Es brindar igualdad de

oportunidades para todos, para que respondan a las exigencias del currículo en función de sus potencialidades, capacidades, habilidades intereses y motivaciones; aunque para ello se requiere, del respeto de los ritmos y estilos de aprendizaje de los escolares. Stainback y Stainback (2001) refieren con respecto a lo anterior, que:

Si un alumno necesita ciertos tipos de adaptaciones curriculares o herramientas y técnicas especializadas para desenvolverse satisfactoriamente en los planos educativo o social, se le proporcionan en el aula ordinaria y no en un sistema o medio diferente. Esto supone que, en vez de llevar al alumno al servicio de apoyo, es éste el que se acerca a él. (p.27)

Los autores antes citados, hacen mención de los servicios de apoyo, en la intención de referirse a aquellos ofrecidos por la educación especial; en la aserción de que no deberían atenderse a los estudiantes con discapacidad en contextos apartados de la educación ordinaria; sino que más bien, los especialistas de esta modalidad educativa deberían trasladarse a las escuelas de educación básica primaria, para brindar los respectivos apoyos a los docentes de aula regular, en cuanto a las adaptaciones curriculares requeridas por los discentes; a manera de satisfacer sus necesidades educativas en el ambiente natural de la clase.

Organizar y poner en práctica el proceso de enseñanza-aprendizaje, implica un complejo proceso de toma de decisiones, en el que el docente juega un papel preponderante, puesto que su rol es determinante durante la toma de decisiones curriculares; las cuales deben ser adecuadas, a la realidad de los alumnos; por tanto, depende en gran medida, de la habilidad que tenga ese docente, para reconocer las necesidades de sus alumnos; así como para ajustar la respuesta educativa, en función de sus requerimientos de aprendizaje.

Tal afirmación se corrobora, con la opinión emitida por uno de los docentes entrevistados, quien afirma en referencia a las adaptaciones curriculares, lo siguiente: "Me costó mucho, pero luego aprendí a tratarlo y a

entretenerlo con actividades que le gustaban, como colorear, escribir en la computadora, recortar y pegar, entre otras” (E1/DA/CEI/SB); por tanto, toda decisión que se tome al respecto, debe hacerse teniendo en cuenta el currículo nacional, los objetivos fundamentales y contenidos mínimos a los que debe acceder cualquier escolar durante las distintas etapas educativas; así como también, al proyecto educativo escolar, a la realidad socioeducativa del grupo o matrícula del aula y características individuales de los alumnos que la integran.

De esa forma, lograr la administración de recursos didácticos debidamente adaptados a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) o discapacidad de los estudiantes; tal y como lo refiere uno de los informantes clave, al indicar que se debe contar con la sapiencia y apoyo para la implementación de: “...recursos pedagógicos y didácticos para los sordos y ciegos. Toda maestra que tenga incluido un estudiante especial, debe contar con una auxiliar, esto permitirá brindar mejor la atención al niño con discapacidad, el currículo debe adaptarse según la discapacidad” (E4/DA/SEI/SB).

Para resumir, es de inferir que las creencias de los actores educativos (docentes, estudiantes, familia) concebidas desde las normativas de la inclusión educativa hacia los estudiantes con NEE o discapacidad, hacen referencia específica a la legislación que debe ser implementada desde la configuración de tres aspectos primordiales como son, los lineamientos de política educativa, los derechos fundamentales de las personas con discapacidad y los requerimientos de la educación inclusiva; para lo cual, en la primera de estas subcategorías, deben tenerse en consideración toda una serie de políticas educativas existentes, que hagan factible los acuerdos institucionales, bajo una visión y concepción educativa inclusiva, para el acceso, permanencia, prosecución y culminación de estudios de los estudiantes con NEE o discapacidad, en contextos de la escuela primaria.

La segunda, concerniente en los derechos fundamentales de las personas con discapacidad, se plantea desde la concepción implicada en los haberes reglamentados, cimentados y concernidos en las legislaciones, inherentes a todo aquel que ejerce una función ciudadana en razón de su dignidad humana y a favor de los derechos constitucionales. Dichos derechos y libertades, se encuentran establecidos en algunos instrumentos nacionales e internacionales, nombrados en párrafos anteriores y cuyo objetivo en común, buscan el establecimiento de medidas eficaces para lograr la igualdad y la participación plena de estas personas en la sociedad.

Por último, los requerimientos para llegar al éxito de la inclusión educativa, son muchos y variados; entre los que se tiene, que uno de los primeros se centra en el nivel de aceptación, compromiso y sensibilización que deben asumir los actores educativos (docentes, estudiantes, familias) y cuya función se orienta, en la promoción de aprendizajes significativos que faciliten la adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades, destrezas y competencias personales y sociales dentro de una sociedad más justa y equitativa; como segundo criterio, debe estar dirigido al trabajo cooperativo entre todos quienes se involucran en el proceso educativos del educando, con el propósito de identificar y solventar las barreras u obstáculos que puedan encontrarse dentro en la planificación y ejecución de las adaptaciones curriculares referidas; especialmente, para los discentes con discapacidad.

### **Categoría: Caracterización de la Educación Inclusiva**

La Educación Inclusiva, está diseñada para la atención de todos los estudiantes, con una gran variedad de necesidades, habilidades y niveles de competencias. Con ella, se proporciona el apoyo necesario dentro de las aulas regulares de la educación básica primaria, para atender a cada estudiante de acuerdo a sus requerimientos y necesidades educativas; así como, en igualdad de oportunidades y condiciones que los demás. Exige la necesidad

de atender a los estudiantes sin segregación ni exclusión del grupo; tal y como refiere la UNESCO (2003), quien alega que se trata de un modelo de escuela, en la que no existen requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. Arnaiz (1996) con referencia a ello expone, que este tipo de educación:

Es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. Una vez adoptada por una escuela o por un distrito escolar, debería condicionar las decisiones y acciones de aquellos que la han adoptado. La palabra incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo. (p.27)

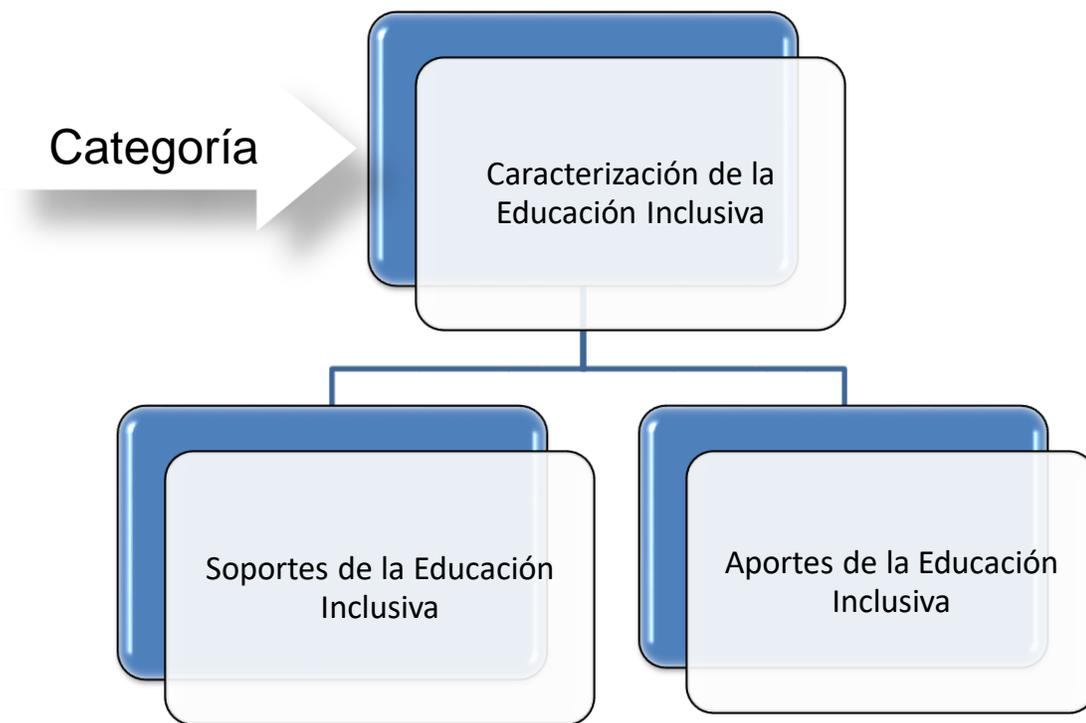
La esencia de este tipo de educación, se centra en cómo apoyar las cualidades y requerimientos educativos de cada uno de los estudiantes, en aceptar las diferencias humanas y diversidad estudiantil; en tanto que se corresponde, con el cúmulo de valores y creencias favorables; que sobre este enfoque, poseen los actores educativos (docentes, estudiantes, familia) y quienes por demás, son determinantes en el conjunto de acciones y decisiones que se deben tomar en cuenta, para dar respuestas oportunas y efectivas a las necesidades individuales de los discentes. Aunque una de las características fundamentales que la identifica, es el sentido de cooperación o apoyo que debe existir entre los actores educativos involucrados en este proceso.

En la escuela primaria, cada uno de estos actores educativos se constituye en un ente importante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que debe asumir responsabilidades y funciones específicas a desempeñarse desde su propio rol; con el firme propósito, de apoyar y facilitar el desenvolvimiento educativo de los estudiantes durante su etapa escolar. Por tanto, resulta consustancial, que las prácticas educativas se lleven a cabo dentro del contexto de la educación primaria; sin que tenga lugar ningún tipo de separación hacia otros contextos educativos, en alusión

de determinadas condiciones personales, sociales o culturales. Se debe concebir la idea, de una escuela donde todos tengan cabida de forma natural, armoniosa y sin conflictos significativos; de modo que resulte exitosa, a la hora de extraer el máximo potencial individual de cada uno de los estudiantes.

Di Fresco (2016), considera respecto al tema de la escuela inclusiva, que estos centros educativos deberían adoptar ciertas estructuras entre las que se destacan: (a) apreciar, conocer y tener una cálida relación con los alumnos; (b) estar abierta al entorno (familias, instituciones, cultura, empresa); (c) potenciar la participación de la familia en la organización y vida escolar; (d) diseñar y programar las acciones pedagógicas a través de un equipo interdisciplinario; (e) planificar para adaptar la enseñanza a los ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos; (f) poner atención especial en los alumnos con riesgo de fracaso y exclusión social; (g) que el proyecto educativo se conduzca bajo principios integradores, en fomento de los valores de colaboración, trabajo en equipo, formación integral, tolerancia y convivencia; (f) que la propuesta curricular común sea flexible, abierta y diversificada.

De modo, que los principios que rigen a una escuela inclusiva, son aquellos basados en el concepto de diversidad humana, en consideración de las diferencias de los intereses estudiantiles, en la individualidad de capacidades, ritmos y necesidades de aprendizaje. Es aquella que exige desde lo metodológico, un enfoque centrado en las características del alumno y no tanto en los contenidos; que flexibilice el currículo, los métodos de enseñanza y sistemas de evaluación.



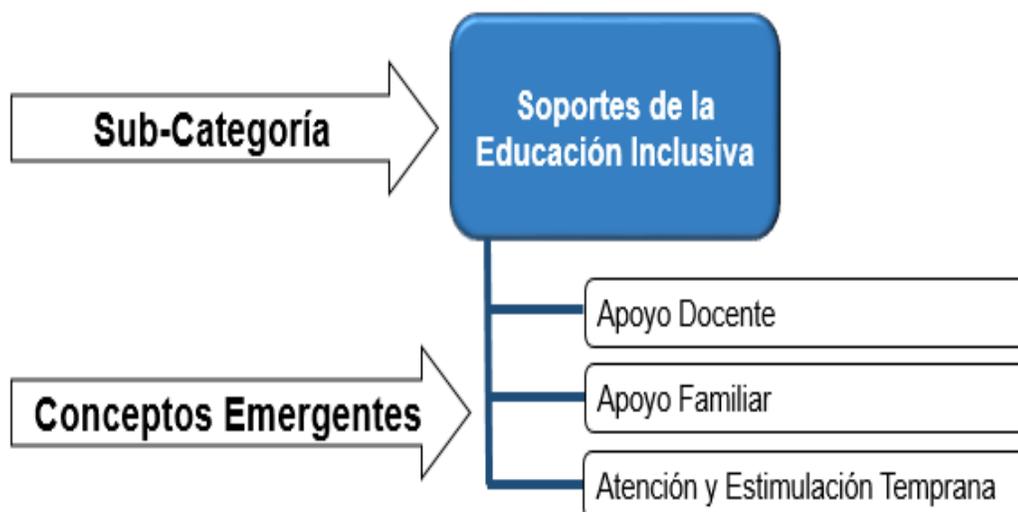
**Figura 5.** Caracterización de la Educación Inclusiva.

Así como que promoció y organice, todo aquello que ayude al fomento de valores de humanización, de libertad, democracia, justicia e igualdad de oportunidades, respeto mutuo, sentido de pertenencia, acciones cooperativas y solidarias. A su vez, que incremente la autoestima, brinde autonomía e independencia personal en los estudiantes; a efecto de desarrollar su personal de manera integral. Por otra parte, que contribuya hacia una mayor participación en las diversas actuaciones y actividades escolares; es decir, todo lo cual sirva de soporte y aporte para llevar a efecto la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o discapacidad; tal y como se representa en la Figura 5 antes reflejada.

**Sub-Categoría: Soportes de la Educación Inclusiva**

IncurSIONAR en el enfoque de la educación inclusiva, implica garantizar las condiciones de ingreso, permanencia y culminación de estudios en todos los estudiantes, sin distinción de ninguna índole; es decir, a través de lo cual se evita, la segregación escolar. Situación que en la actualidad sigue siendo un reto para los profesionales de la educación; principalmente, en las instituciones de la educación básica primaria; así como, una responsabilidad compleja de la sociedad; en especial, para quienes hacen parte o están involucrados en el proceso educativo de los escolares o como se suelen denominar en este texto, actores educativos (docentes, estudiantes y familiares).

En la figura 6 a continuación, se representan las sub-categorías y conceptos emergentes, obtenidos como resultados del proceso de investigación realizado sobre las creencias de los actores educativos antes mencionados, dentro del marco de la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o discapacidad, en el contexto de la educación primaria. En ellas, se definen los apoyos que requieren los docentes y las familias, para que los discentes desarrollen potencialidades hacia el logro de sus aprendizajes; por último, se resalta la atención educativa temprana, como medio indispensable para velar por la integridad de los estudiantes con discapacidad.



**Figura 6.** Soportes de la Educación Inclusiva.

Ahora bien, con respecto a los docentes como agentes promotores de la inclusión educativa; se requiere de estos, una interacción constante con el resto de los actores del proceso antes señalados, a fin de recibir un acorde *apoyo docente*; así como, comunicar y discutir acerca del trabajo realizado con sus estudiantes; con el firme propósito de promover, las mejores vías de avance y progreso académico en sus estudiantes.

Por otra parte, debería buscar los modos más expeditos y eficaces para eliminar las barreras del aprendizaje que puedan presentarse durante el proceso inclusivo; de modo que como indica Ortiz (2003) en referencia a ello, se debe destacar la importancia de lograr la participación de profesionales y docentes en la atención a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) o discapacidades halladas en el aula, como una condición para lograr los mejores resultados en rendimiento académico de los estudiantes y velar por una efectiva calidad educativa.

Aserción que se complementa, con lo manifestado por Calvo (2009), quien alude que: “La inclusión se logra cuando todas las personas, conjuntamente, organizan, planifican, gestionan la atención a la diversidad con

el fin de eliminar barreras que impidan al alumno su aprendizaje y preparación” (p.41) y para lo cual, el docente debe valerse de competencias y conocimientos; así como, hacer uso de sus habilidades comunicativas, para trabajar en equipo; pues solo de esta manera, se lograría la anhelada inclusión educativa.

Para Domínguez (2009), el ideal de inclusión para estudiantes con discapacidad, debe partir de una educación de calidad, donde se propicie el acceso a los aprendizajes escolares en igualdad de condiciones a los demás compañeros; lo que significa, ofrecer lo contemplado en el currículo nacional con adaptaciones precisas, en las que se utilicen recursos idóneos a los requerimientos de cada discapacidad; por ejemplo, en los sordos, contar con la figura del docente interprete como apoyo al docente de aula; o en su defecto, con el dominio por parte de los profesionales de la educación y compañeros de clase, de la Lengua de Señas; para así lograr entablar, una comunicación efectiva con los oyentes. Por otra parte, hacer un mayor uso de materiales visuales, puesto que se conforma en el canal sensorial de mayor potencial en el aprendizaje de este tipo de discentes.

Ahora bien, con respecto a la incorporación de estos docentes intérpretes de Lengua de Señas en las escuelas de educación básica primaria; es de acotar, que se ha venido convirtiendo en un requerimiento educativo para satisfacer los procesos inclusivos de estudiantes sordos o con deficiencias auditivas; connotación que se aprecia en la intervención hecha por una de las docentes entrevistadas, cuando indica lo siguiente:

Cuando tuve la experiencia con los sordos, fue más fácil; ya que la profesora intérprete de señas, me acompañaba siempre y yo le daba el contenido a ella y ella preparaba sus clases para los estudiantes, me ayudaba a evaluarlos, ella realizaba las exposiciones con ellos. (E1/DA/CEI/SB)

Por otra parte, uno de los estudiantes entrevistados; el cual presenta deficiencias auditivas, argumenta en sus expresiones, que las docentes de

aula regular son solidarias; pero en especial, si cuentan con el apoyo del docente intérprete de la Lengua de Señas; debido a que esta figura resulta un pilar fundamental dentro del proceso educativo; en tanto que expresa lo siguiente: "...las maestras chéveres, colaboradoras con nosotros y exigentes a veces. La docente intérprete, nos ayuda con todo, con nuestras exposiciones, parece nuestra mamá; nos regaña y se pone brava cuando no cumplimos con las actividades escolares" (E6/EDA/SB).

Generalmente, los docentes de aula en escuelas de educación primaria, carecen de preparación, conocimientos y dominio del sistema comunicacional empleado por la comunidad sorda; por lo que se les dificulta brindar una atención educativa efectiva a estudiantes con deficiencias auditivas; razón que conlleva, a que requieran de la figura del intérprete. Aunque en ausencia de esta figura y por la falta de formación especializada; no ha de extrañarse que estos docentes, tiendan a ignorar ciertos requerimientos, al momento de planificar estrategias de enseñanza; a menos que cuente con otra clase de apoyos, como tener la ayuda de los compañeros de clase; tal y como se manifiesta una de las docentes entrevistadas, al indicar que: "...a los muchachos les gustaba lo que ellos hacían y yo no tuve tanto trabajo; cuando ella faltaba, los alumnos los ayudaban en todo" (E1/DA/CEI/SB).

Tallavó (2014) es de la consideración, de que para que se haga efectiva la práctica educativa con estudiantes diversos incluidos en el aula regular o con aquellos que posean alguna condición de discapacidad; se hace fundamental el trabajo en equipo; tanto con la familia, como con el equipo interdisciplinario conformado por especialistas de apoyo; principalmente, por el docente de aula integrada. Así lo reafirma la misma informantes clave antes citada, al asegurar que en sus experiencias de atender a este tipo de discentes: "La docente del aula integrada, me sugería algunas actividades" (E1/DA/CEI/SB).

Aunque es de denotar, que otros de los especialistas que pueden ofrecer apoyo al docente de aula regular; de ser posible y oportuno, son los

psicólogos, terapeutas, fisiatras, médicos, entre otros; y que aunque su trabajo sea más desde una perspectiva multidisciplinaria que interdisciplinaria, permite la connotación de un trabajo colectivo, favorecedor de la búsqueda de asesoramiento y apoyo certero en la construcción de los procesos de planificación y evaluación de los aprendizajes de este tipo de estudiantes. En tanto que con referencia a ello, una de las docentes entrevistadas, asevera con respecto al docente de aula regular que:

...esa maestra debe tener unas auxiliares, profesoras que le ayuden, sí que la ayuden, porque para que el trabajo que realicen sea una satisfacción y no una carga, porque teniendo una ayuda y teniendo quien le colabore, el trabajo va ser más liviano, no lo va a sentir como una carga, sino que va a sentir satisfacción por el trabajo que está realizando. (E2/DA/CEI/SB)

Por otra parte, una de las familias entrevistadas coincide con tal aseveración, al indicar que el docente de aula regular debe: "...tener ayudantes, como la docente de aula integrada; pero todo el tiempo, que no salga del salón" (E11/FCEI/SB); por lo que como se aprecia en las expresiones de los docentes y familiares antes citados, existen en ellos creencias que connotan, que en las prácticas educativas de contextos inclusivos de la educación básica primaria, impera la necesidad de contar con un constante apoyo.

Tal es el caso, de auxiliares docentes o colaboración permanente del especialista de aula integrada; así como, de la ayuda fundamental de la familia, a fin de consolidar el éxito de tal propósito; de lo contrario, pudiesen aflorar de estos profesionales de la educación, sentimientos de inseguridad e incertidumbre, al considerar que se trata de un obstáculo en el quehacer educativo; así como lo refleja uno de los estudiantes entrevistados al asegurar que en referencia a una escolar con discapacidad:

La maestra explicaba la clase, nos ponía a nosotros para que copiáramos de la pizarra y a ellas le ponía dibujos y caligrafías, a ellas les gustaba hacer la tarea, no dejaban que nadie las ayudara, ellas no copiaban de la pizarra, la maestra decía que ellas no sabían copiar.(E9/ESDCEI/SB)

Ahora bien, otro de los elementos fundamentales en este proceso de inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad en el contexto de la educación primaria, se corresponde al *apoyo familiar*, el cual, en su rol de ofrecer un soporte importante y efectivo en el proceso educativo de sus hijos o representados, debe estar debidamente orientada a entender primeramente la discapacidad, para luego aceptarla; en tanto que las actitudes sobreprotectores y creencias negativas de los padres; resulta muchas veces, más limitante que la propia condición discapacidad en los estudiantes.

Desde el marco de acción de la Declaración de Salamanca (1994), se establece que deben ser estrechas las relaciones de cooperación y de apoyo entre los administradores de las escuelas: profesores, padres y representantes; a fin de procurar que estos últimos participen en la adopción de decisiones, en actividades educativas; tanto dentro del hogar como en la escuela; así como en la supervisión y apoyo del aprendizaje de sus hijos.

Torres (2003) por su parte plantea, que existen padres que son familias desarrolladoras o potenciadoras, puesto que: "...asumen una posición activa positiva en la preparación del hijo para su inserción efectiva en la vida social, involucrando a todos sus miembros" (p.94); en concordancia con ello, la autora enfatiza sobre el hecho de que las familias deben enfocarse en la fortalezas y capacidades de sus hijos, a manera de repercutir en las aspiraciones escolares y laborales de estos, con expectativas de logros optimistas, acordes a sus capacidades y potencialidades.

Este tipo de familia, es capaz de transmitir a sus hijos sentimientos de seguridad y confianza, valoración de sí mismo; así como promover, una adecuada autoestima; todo lo cual se constituye, en condiciones óptimas para

lograr un mayor éxito en la adaptación e inclusión escolar, como en el desarrollo personal y social de los estudiantes con discapacidad; lo cual se reafirma, con las opiniones de estudiantes con discapacidad, quienes han dado muestras sobre el interés de sus familiares, al indicar lo siguiente: “Mi mamá siempre se preocupó por mi educación, hasta que entré en la escuela especial” (E6/EDA/SB); “...mi mamá siempre ha estado allí, me ha educado y apoyado; mi papá también y mi hermano” (E9/ESDCEI/SB); así como también, en las expresiones de uno de los docentes entrevistados, quien especifica que:

...hay muchos grupos con discapacidad, que sus padres los han apoyado y han logrado un grado de desarrollo y de inclusión en la comunidad y podemos decir en todo su entorno. Han sido ejemplo de muchas grabaciones, que podemos ver a través de las redes sociales y el internet. (E5/DAI/CEI/SB)

Ese camino, en el que la familia apoya el proceso educativo de sus hijos, conduce a una educación inclusiva mayormente efectiva, en la que todos los actores del proceso educativo participan activamente hacia la transformación de una escuela basada en los principios de igualdad de derechos y oportunidades educativas; donde además, el respeto a la diversidad, impera como un valor o principio de acción en el que la familia y escuela; aunque desempeñen roles diferentes, son necesariamente complementarios y deben estar dirigidos a un objetivo común.

Lo anterior se confirma, en las expresiones de los familiares entrevistados, quienes manifiestan sus vivencias, al referir lo siguiente: “...yo hasta que no desayunaba, no me iba y llegaba mucho antes que salieran, para apoyar a la maestra con ella y ayudarla a hacer los trabajos que le ponían” (E12/FCEI/SB); participación que se logra, siempre que los padres crean y estén convencidos de la importancia del apoyo y trabajo cooperativo en el proceso educativo; lo cual facilita alcanzar el pleno desarrollo de la personalidad de sus hijos, para funcionar de modo más independiente y satisfactorio a nivel social: “...mi sueño es que mi hija; por eso es mi dedicación

con ella, para que ella cuando tenga su edad, pueda estar integrada en un trabajo laboral, hoy estoy con ella mañana, no sabemos” (E11/FCEI/SB).

La familia como agente corresponsable en la educación inclusiva, tiene un papel clave en el desarrollo y progreso estudiantil; en el cual y a pesar de ello, hay que tener muy en cuenta, que nadie por sí solo, ha de encargarse de la educación en exclusividad, ni en solitario; sino que todos los actores educativos: docentes, los propios estudiantes y sus familiares, deben analizar y determinar cuál es su función en dicho proceso, a fin de contribuir con el desarrollo integral del individuo; tenga este o no una discapacidad específica; así como para su efectiva inclusión educativa; de modo que se dé, una respuesta educativa de calidad.

Gross (2002) acerca de ello plantea, que es necesario que el personal docente y demás actores del hecho educativo, conozcan sobre el cómo atender las Necesidades Educativas Especiales (NEE); principalmente, aquellas derivadas de una discapacidad. Específicamente en referencia a los docentes; este autor señala, que deben saber cómo enseñar a un niño ciego a desplazarse; qué metodologías existen para que un alumno con discapacidad auditiva se comunique; cómo mejorar la postura de un niño con parálisis cerebral, cómo elaborar un tablero de comunicación para un alumno con sordera y cómo lograr que un niño con discapacidad intelectual sume o reste, entre otras tantas estrategias especializadas.

Otro de los soportes de la inclusión educativa que emergió de la investigación, se corresponde a la *atención y estimulación temprana* que debe ofrecerse a cualquier niño o niña, con algún pronóstico de riesgo a presentar más adelante una NEE, como exigencia de su desarrollo humano; en tanto que se corresponde a una condición necesaria, para garantizar una evolución óptima y dar una respuesta educativa requerida en su proceso de enseñanza y aprendizaje desde temprana edad y a lo largo de su vida.

Ahora bien, en los niños que nacen con una discapacidad, esta acción que en educación especial se conforma en un programa de apoyo de carácter transversal; cobra mayor importancia, debido al impacto que ejerce en la reducción o disminución de conductas disociales o discapacitantes durante el desarrollo evolutivo o desenvolvimiento personal del individuo. Sobre ello, una de las docentes entrevistadas alega lo siguiente:

...pero si son atendidos a tiempo, como te hablaba de la estimulación temprana, si pueden ir, pero te digo; siempre y cuando exista la atención oportuna adecuada...es que la inclusión educativa requiere de muchos elementos para que se dé, no solo que el muchacho con discapacidad sea tranquilo y se adapte, noo hay otras cosas. Yo pienso, que la atención clínica temprana, la estimulación temprana, el diagnóstico acertado es muy importante, eso que los padres no quieren saber que tiene el hijo y nunca terminan su evaluación por miedo a que se lo diagnostiquen con un retardo, esto debe darse en la familia.  
(E4/DA/SEI/SB)

A tal efecto, la familia necesita de mucha ayuda, apoyo y orientación, para sobrellevar el impacto que les ocasiona el aceptar que en su hogar cuenten con un niño con discapacidad; el cual debería ser atendido y estimulado a tiempo; es decir, a temprana edad, por una variedad de especialistas o profesionales que precisen sobre su diagnóstico y determine a través de evaluaciones conjuntas, el plan estratégico requerido en su atención educativa y sobre cuál sería la estimulación necesaria a ser implementada, para que el niño supere oportunamente las dificultades educativas que puedan presentarse y así, llegar a ser parte de una sociedad sin restricciones o limitaciones; más que la de su propia condición o discapacidad.

La Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (2001) en España, consideró la necesidad de avanzar hacia un modelo común de atención temprana, en el que se precise un marco regulador que garantice los contenidos de la prestación del servicio, los principios de actuación, el modelo de provisión, las condiciones de acreditación e

indicadores de evaluación; así como, la financiación regular y suficiente. Dicha Federación define a la atención temprana, como el:

...conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar. (p.7)

En este tipo de servicios o programas, intervienen por lo general, grupos de especialistas o profesionales como son: médicos, psicólogos, docentes, trabajador social, fisioterapeuta, terapeutas ocupacionales, entre otros; que se ponen en marcha la acción interdisciplinaria, para diagnosticar alguna discapacidad y posteriormente proceder, con la estimulación temprana requerida por infantes entre 0 y 6 años de edad. En Venezuela, a estos servicios conformados como unidades operativas adscritas a la modalidad de educación especial, se les denomina Centro de Desarrollo Inicial (CDI).

En estos centros, se ponen en práctica en orden sistémico y secuencial y con bases científicas, un conjunto de técnicas, medios y actividades, con el propósito de desarrollar al máximo, las capacidades cognitivas, físicas y psíquicas de los niños y así evitar la presencia de estados no deseados, durante el progreso del menor; sobre todo, apoyar a los padres y docentes de la educación básica, con la elaboración e implementación del Plan de Atención Integral Individualizado (PAI) de cada menor, en función del desarrollo evolutivo y contextualizado en el marco de la planificación prevista en el nivel de educación inicial (Maternal o Preescolar), a fin de garantizar una atención educativa integral.

Para garantizar y fortalecer este tipo de apoyo durante la atención educativa integral de educandos con discapacidad, el documento de Conceptualización y Política de la Educación Especial (MPPE, 2017) sugiere

dos líneas específicas de acción y de gestión educativa: la intrasectorialidad y la intersectorialidad; donde la primera, consiste en lograr la articulación política, programática y operativa entre la modalidad de educación especial y los diferentes niveles y etapas del sistema educativo venezolano, a fin de planificar y ejecutar acciones, con base a un seguimiento de programas educativos inclusivos. Esta fase, favorece la formación, asesoría, asistencia técnica y apoyo a la integración de los estudiantes a la escuela.

La segunda, la intersectorialidad, se corresponde con la articulación que desde la escuela se debe tener, con los sectores gubernamentales y no gubernamentales; así como, con las organizaciones sociales, para planificar, ejecutar y hacer el debido seguimiento a los programas de prevención, atención educativa integral, inclusión e integración social, familiar y laboral de los escolares con NEE y/o con discapacidad; cual se afirma, con la opinión de una docente entrevistada, quien expresa:

...cuando los entes nacionales, quienes como agentes de la educación se comprometan en algo para los estudiantes con discapacidad, es bueno que sea veraz, para que tengamos credibilidades y podamos las madres, porque yo soy madre de un joven con discapacidad y los representantes, estudiantes y docentes, así tener seguridad y credibilidad de que contamos con el apoyo de los entes gubernamentales y nacionales, para la conducción, progreso y la ayuda, en el aprendizaje de nuestros niños. (E2/DA/CEI/SB)

Se infiere con lo anteriormente expresado, que la inclusión educativa se constituye en la conjugación de una serie de elementos necesarios para hacer de tal proceso un hecho real. Entre estos se tiene, contar con apoyos significativos de parte de todos los entes involucrados; así como con la preocupación del Estado venezolano, en la implementación de políticas nacionales que respalden los contextos educativos inclusivos, en el que la sociedad se involucre para posibilitar, el que hayan estudiantes con discapacidad incluidos en las clases regulares o contextos de la educación básica primaria.

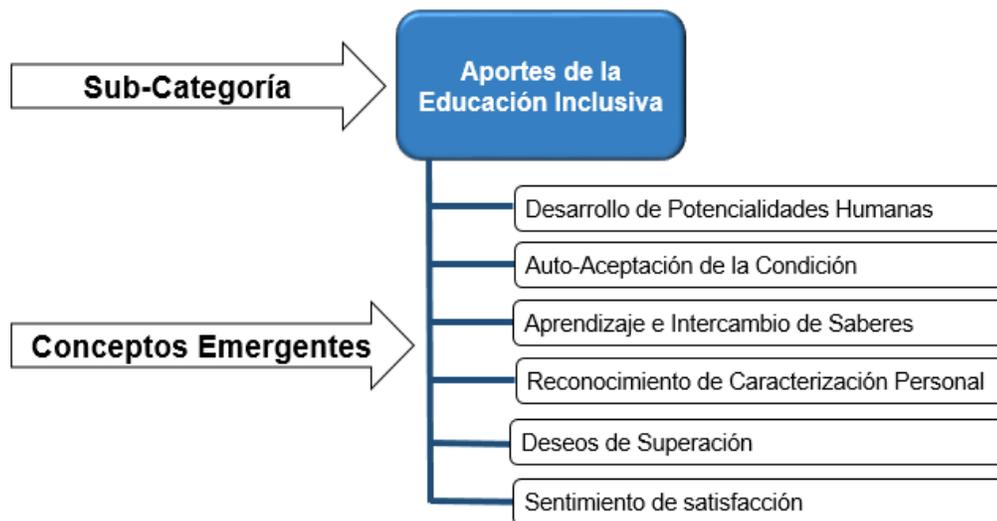
En tanto que se debe ofrecer a estos estudiantes, sin distinción de ninguna clase, la posibilidad de participar en programas educacionales y ayudarles a ser parte de la sociedad en sus diferentes formas. También se debe promover, la conciencia social sobre el papel ejercido por la institución educativa; principalmente, en cuanto a la proporción de oportunidades equitativas y de progreso a todos los educandos, dentro de un marco del respeto hacia las diferencias humanas y estudiantiles.

### **Sub-Categoría: Aportes de la Educación Inclusiva**

En la actualidad, son variados los aportes que desde la investigación se han forjado sobre la educación para llevar a un real efecto el proceso de inclusión, en la que se muestran las limitaciones de una educación segregada del estudiantado con discapacidad tanto en escuelas ordinarias, como en las aulas regulares y especiales, conforme a su rendimiento educativo y posibilidades de participación plena en la sociedad. Dichas contribuciones, han permitido identificar las prácticas que se llevan a cabo en los diferentes sistemas educativos inclusivos; así como sobre la exclusión social de estas personas, en el favorecimiento de su educación, junto a quienes no poseen una condición de discapacidad y que esté acorde a sus oportunidades de aprendizaje escolar.

A través de estos aportes se advierte, que cada estudiante es diferente en sus capacidades, habilidades, competencias, talentos, debilidades, en el desarrollo de sus funciones cognitivas, ritmos para aprender, comportamientos, razonamientos, formas de responder y enfrentar situaciones; es decir, son parte de un cúmulo de características individuales, que van cambiando a lo largo de la vida y son el resultado de diferentes variables externas o que se encuentran influenciadas por el entorno donde se desenvuelven, por la educación recibida y relaciones sociales, afectivas e interpersonales; todo lo cual permite, el desarrollo potencial en cada uno de

ellos. Tales aportes, en el caso específico que compete a esta investigación, se circunscriben a una serie de elementos o conceptos que emergieron del estudio; tales como los representados en la Figura 7 a continuación:



**Figura 7.** Aportes de la Educación Inclusiva.

Es reconocido, que la educación tiene un importante impacto en la vida de toda persona, en sus posibilidades de ser incluida socialmente; así como, en el desarrollo integral de su personalidad; mucho más aun, cuando dicha importancia se acentúa en el contexto de una sociedad donde la información y el conocimiento poseen valores incalculables, ante las competencias intelectuales necesarias para su selección y modos de ser procesados.

Sin embargo, según el Consejo Europeo (2000), se considera que aunque una sociedad basada en el conocimiento, resulte un gran potencial para reducir la exclusión social, también conlleva al riesgo de acrecentar las distancias entre aquellos que cuentan con mejor acceso al conocimiento y aquellos que ven limitado este acceso. Realidad que es común a todos; pero que afecta considerablemente de forma más severa, a los colectivos que

parten de una situación más desaventajada, como es el caso de los estudiantes con discapacidad.

Este tipo de escolares, gozan de características específicas; que por lo general se relacionan, con dificultades para adquirir el aprendizaje de los mismos contenidos y en las mismas condiciones que la mayoría de sus iguales; razón que precisa, la necesidad de identificación e implementación de prácticas educativas adaptadas y contextualizadas; que sobre la base de las diferencias individuales presentes en estos; es decir, a su individualidad, se les proporcione las herramientas necesarias para alcanzar el máximo *desarrollo de sus potencialidades humanas*. Concepto este, que emergió de la investigación con amplia significación; en tanto que fue considerado por todos los informantes claves, como uno de los principales elementos del proceso inclusivo, ya que se sitúa en el primer rango de coincidencias de opiniones emitidas por ellos.

Entre estas, proceder con la estimulación de competencias sociales y comunicativas; en las que juegan un papel preponderante, la capacidad para comprender, controlar, interactuar y participar en el medio social. Por otra parte, promover el funcionamiento personal a nivel cognitivo, motriz, perceptivo, emocional, afectivo, entre otros, necesarios para el desarrollo de una gran variedad de competencias y habilidades que incitan el desenvolvimiento y acorde participación de una vida social aceptable; tal y como lo plantea Villanueva (1995), quien alega lo siguiente:

El desarrollo de las potencialidades de los seres humanos es crucial para hacer realidad los procesos de transformación ya que el crecimiento abarca diversos campos de posibilidades: físicos, estéticos, morales, afectivos, del carácter, de la psicomotricidad, del intelecto, del trabajo, etcétera, estos derechos son parte integral de un sistema de vínculos que tiende a la auto conservación de la especie y al establecimiento de relaciones más productivas. (p.23)

En el desarrollo y desenvolvimiento de una persona con discapacidad; y sobre todo, de su capacidad para participar socialmente y poder llevar a cabo su propio proyecto de vida, no debería estar condicionado exclusivamente a su condición personal; sino más bien estar determinado, a las oportunidades y apoyos que su entorno pueda ofrecerle; en tanto que como afirma Palacios (2008), las causas que originan la discapacidad, no son debidas a las limitaciones individuales, sino a las restricciones sociales para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente, que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social.

Así lo corroboran algunas de las docentes entrevistadas; quienes al referirse a las limitaciones presentes en las personas con discapacidad, reflejan a través de sus expresiones, que: "...a pesar de ello, estas pueden alcanzar potencialidades de acuerdo a sus oportunidades...desarrollan habilidades de acuerdo a la ejercitación que tengan en el hogar y en la escuela" (E1/DA/CEI/SB). De igual modo, otro de estos profesionales de la educación indica que: "...son personas con discapacidad; pero que en medio de su discapacidad, poseen un alto porcentaje de capacidades" (E2/DA/CEI/SB).

Las personas con discapacidad, tienen mucho que aportar a la sociedad; tal y como lo podría hacer cualquiera otra persona que no presente una condición reducida; siempre y cuando se parta de la premisa, de que toda vida humana es igualmente digna, puesto que como indica Palacios (2008): "La vida de una persona con discapacidad tiene el mismo sentido que la vida de una persona sin discapacidad" (p.104); es decir, socialmente deben ser aceptadas tal cual son; ya que su contribución se encuentra íntimamente relacionada, con la inclusión y la aceptación de la diferencia.

En ellas, se deben tomar en cuenta mayormente sus capacidades, antes que acentuar sus limitaciones y entender que al igual que las demás personas quienes presentan una discapacidad, nacen igualmente dotadas de un importante potencial de capacidades; tal y como lo afirman las docentes

entrevistadas, al inferir que: "...los niños con discapacidad, aprenden con facilidad...pasan a otros niveles, se les enseña cómo defenderse en la vida" (E2/DA/CEI/SB); es decir, pueden llegar a desarrollar una gran cantidad de habilidades y destrezas, siempre que en ellos esté presente el propósito de ser verdaderamente incluidos y gozar de las mismas oportunidades que el resto de los seres humanos; todo lo cual, el medio ambiente y la sociedad en general son altamente decisivos.

Así como esta aseveración, se confirma en las opiniones de otras docentes, muestras de valoración y convicción, al señalar que se tratan de: "...seres especiales, con un desarrollo potencial enorme y que a medida que vayan avanzando, se pueden ir puliendo, porque son un diamante en bruto" (E3/DA/SEI/SB). Expresiones aportadas por los informantes claves, quienes dan reconocimientos, de que los estudiantes con discapacidad son portadores de grandes potencialidades y capacidades; las cuales deben ser estimuladas y reforzadas, desde el propio entorno donde se desenvuelvan; en tanto que se presenta como una condición favorable, al momento de darse la inclusión educativa en estos discentes. En concordancia con lo planteado, otra de estas docentes, manifiesta acerca del potencial creativo que desarrollan estos escolares, a través de expresiones como la contigua:

...yo no diría que es una discapacidad...aparte de esa discapacidad, ellos han desarrollado otras habilidades. Por lo menos el mayor, su discapacidad es el movimiento de las manos y las piernas...pero a nivel cognitivo, ha desarrollado habilidades; tantas, que él es quien narra los partidos allí en el liceo...no se puede decir discapacidad, porque tienen habilidades en otras circunstancias...no pienso que el muchacho tenga discapacidad por ningún lado; todo lo contrario, desarrollan más habilidades que ni las personas normales...hablan, sueñan hasta mejor que uno...lo que ellos no pueden hacer con las manos...lo hacen con los labios y te explican, puedes hacerlo...ahora dibuja, pero cuando se cansa se pone el lápiz en la boca, porque ya muy poco pinta con las manos, porque se le cansan y se mete el lápiz en la boca y va dibujando con ella, lo que él pueda hasta donde le alcance...ellos muchas veces le ganan a uno. (E3/DA/SEI/SB)

Lo alusivo por el informante clave, conlleva a la consideración de que el término discapacidad, hace ver a estas personas como seres sin habilidades; cuando por el contrario, se ha demostrado en el tiempo, que estas son capaces de desarrollar potencialidades en diversas áreas, donde no esté marcada su limitación y que pueden llegar a ser personas talentosas, capaces de dar lo mejor de sí, realizan trabajos con esmero y demostrar su potencial creativo; lo que pone de manifiesto, su lucha y entrega por vivir una vida plena. Del mismo modo, el informante refiere acerca de la normalidad en estas personas; cuya discapacidad debe ser entendida, como una condición personal, ajena a cualquier tipo de enfermedad.

Existen personas con discapacidad, que llegan a desarrollar un auto concepto positivo sobre sí mismos, lo que favorece en el desarrollo de sus capacidades potenciales y motiva su autorrealización como persona. Naranjo (2010) al respecto justifica, que: "...la autoestima positiva, la motivación, la comunicación asertiva y el manejo del estrés favorecen el desarrollo de una actitud positiva de la población estudiantil hacia las actividades académicas" (p.50); en tanto que con ello, alcanzan sentimientos de triunfo, de felicidad, se consideran persona valiosas aunque no sean perfectas, con capacidad para resolver problemas sin dejarse vencer por fracasos o dificultades, sentirse orgullo de sus logros. Aserciones que resultan coincidentes, con lo manifestado por uno de los estudiantes con discapacidad, quien señala que:

...toda persona con discapacidad, es una persona normal como cualquier otra, que puede lograr muchas cosas; así como yo eché para adelante, que nadie, ninguna persona con discapacidad motora como yo o con cualquier otra, que nunca se deje llevar por la discapacidad. Que siempre estén para adelante, que no volteen hacia atrás...pienso que una persona con discapacidad que se quede en la casa, está fuera de base, yo ando para arriba y para abajo, hago diligencias, los mandados de la casa y ando bien como una persona normal...pienso que si ellos tienen esa discapacidad, también tienen capacidades, que sigan pa'lante, que todo se logra en nombre de Jesús y si yo estoy aquí y me ha ido bien, ellos también pueden. (E8/EDM/SB)

Lo anteriormente expresado por el informante clave, quien presenta una discapacidad motora, son palabras alentadoras que hacen referencia, a la igualdad de derechos y condiciones que debe tener toda persona, para lograr las metas propuestas en la vida del ser humano; sin desvanecer, ni sentir que la discapacidad es una limitante que prohíbe alcanzar éxitos perseguidos en cualquiera de los ámbitos sociales; por tanto, se pone de manifiesto su alta autoestima; a través de lo cual este joven piensa, que su vida vale mucho; además, es poseedor de una gran confianza en sus capacidades, se acepta tal y como es, afianzado en su presente y con altas esperanza para su futuro.

Planteamiento que puede referenciarse como coincidente, con lo formulado por Satir (1981), especialista en relaciones humanas y quien se ha pronunciado al decir que: "...siempre hay esperanza de que la vida cambie porque siempre se pueden aprender cosas nuevas" (p.27); por lo que, el que estas personas desarrollen un alta autoestima, resulta consustancial para el logro de las metas propuestas y éxito en la participación e inclusión social. El que se desarrollen teniendo contacto con personas equilibradas, constructivas, constantes; conlleva a que sea más probable, que se desarrolle una personalidad sana, de actitudes positivas, que permitan desenvolverse con mayores posibilidades de éxito.

Es de resaltar aquí, opiniones emitidas por los estudiantes sin discapacidad; quienes refieren acerca de lo planteado, a través de expresiones como las siguientes: "Yo he visto programas de los niños con Síndrome de Down, que también puede ser alguien en la vida" (E9/ESDCEI/SB); donde se hace evidente, el reconocimiento que poseen las personas acerca de las potencialidades que pueden llegar a adquirir quienes presentan una condición de discapacidad; al punto que los llegan a considerar, como seres que aportan lo mejor de sí a la comunidad, hasta salir victorioso en lo que se propongan lograr. Sin embargo, tales potencialidades se hacen mayormente innegables, cuando se cuenta con una familia que motorice e incentive el desarrollo

personal de estos seres; puesto que como indican Aranda y Leppe (2010), el núcleo familiar es:

...el agente socializador por excelencia, es el primer espacio natural donde cada persona se desarrolla a nivel emocional, físico, intelectual y social, es en ella donde se entregan las bases para desarrollar aquellas habilidades y competencias personales y sociales que permitan a cada miembro crecer con seguridad y autonomía, siendo capaces de relacionarse y de actuar satisfactoriamente en el ámbito social". (p.99)

La familia, se identifica como clave para el desarrollo del individuo en todas sus dimensiones; cuando se reconoce este hecho, se evidencia que no existe otra ruta más que procurar la participación activa y efectiva de la familia en cualquier proceso personal o social de las personas; particularmente cuando uno de sus miembros posee una condición de discapacidad; es decir, toda persona generalmente crece, en un entorno familia o comunitario, donde se transmiten pautas básicas de comportamiento; a través de las cuales se aprende, a interrelacionarse con otros, a resolver conflictos, a compartir e interiorizar valores y creencias que determinan lo será de ese individuo en el futuro.

Por tanto, la familia desempeña un papel esencial en el desarrollo integral del individuo; mucho más, en quienes presenten una condición de discapacidad, puesto que según la Fundación Adecco (2017), son quienes promueven en primer orden, la adquisición de la máxima autonomía y desarrollo del potencial de estos individuos, de un modo mayormente normalizado. A tal efecto, se hace imperioso que a través de la familia, se impulse el desarrollo de las potencialidades humanas en estas personas; tal y como lo aseveran los informantes clave; quienes expresan, que a través de la influencia positiva, las personas con discapacidad: "...pueden llegar a alcanzar muchas cosas" (E11/FCEI/SB); así como, promover la adquisición de habilidades para la vida personal y social; específicamente, en competencias adaptativas y de independencia.

Las familias que participaron como informantes clave en esta investigación, al referirse a las personas con discapacidad, denotan en sus expresiones, el valor que adjudican a estos seres, al señalar que: "...son personas muy inteligentes...tienen la misma capacidad que tenemos nosotros que somos normales" (E13/FSEI/SB); convicciones que permiten prever, que estas personas son capaces de razonar y sopesar sus dificultades para desenvolverse socialmente; a manera de compensar sus limitaciones y lograr los objetivos propuestos; entre los que se tiene como fundamental, el de la inclusión educativa; pues a través de ella, se les brinda una participación en entornos escolares comunes, con la intención de consolidar el intercambio de saberes y conocimientos junto a sus coetáneos.

Otro de los conceptos que emergió de la subcategoría aportes de la inclusión dentro de la presente investigación, se corresponde a la *auto-aceptación de la condición* personal, como uno de los aspectos más importantes para que exista el desarrollo pleno en las personas con discapacidad; es decir, con aceptación de sí mismos, de quiénes y cómo son. Es admitir positivamente sus propios pensamientos, sentimientos y conductas. Idea sobre la cual Salazar (2006) sostiene:

La aceptación positiva e incondicional se manifiesta en una autoestima sólida, es decir cuando una persona tiene una buena autoestima se siente capaz de salir adelante en su vida, se siente valiosa, digna de respeto amor, confía en sí misma y siente que tiene el derecho a cuidar de su bienestar a respetarse (p.15).

A razón de lo anteriormente mencionado; es de inferir, que cuando una persona se acepta y se aprecia a sí misma, no necesita de constante aprobación de los demás, porque utiliza su propio criterio para la valoración de sí misma. No tiene una visión rígida ni estereotipada de sí, no es conformista; así como también manifiesta su aceptación, respeto a los demás y al mundo que lo rodea; afirmación que se aprecia en una de las expresiones hechas por

un estudiante con discapacidad motora, quien fungió como informante clave e indica que:

Bueno yo le digo, que yo ser así como yo soy, una persona con discapacidad, yo me alegro, porque hay personas que tienen sus pies buenos y lo mandan hacer un mandado y no quieren ir, porque tienen pereza...No camino, pero tengo fuerzas para pasarme a la cama y caminar agarrado por el cuarto, doy pasos cortos, agarrado con mucha dificultad, pero estoy mejor que antes...eso es lo que soy, una persona normal y porque tengo dificultades en mis piernas, no me voy a echar a morir. (E8/EDM/SB)

Aceptar las limitaciones, es ser capaz de tomar decisiones y conducirse con autonomía, sentirse que asume un rol importante en sí mismo y con respecto a los demás. Es pensar que puede realizar variadas acciones y sentirse seguro de alcanzar lo propuesto. Marshall y Paterson (2019) a respecto reseñan, que la auto-aceptación: "...no es una tontería de la psicología moderna que consista en estar frente al espejo y decirte que eres hermoso...consiste en acoger y aceptar sin juzgar ni calificar nuestros puntos fuertes, puntos débiles, limitaciones, rarezas, atributos tremendos y hábitos molestos" (s/p). Es reconocerse como ser completo, sin ignorar rasgos que resulten molestos ni deficientes. Aceptarse tal y como es, consciente de sus características favorables y de aquellas que necesitan ser mayormente trabajadas. Así lo plantea el mismo informante clave, al indicar que:

Bueno por un lugar, yo quisiera tener mayor mejoramiento y divertirme como los demás, pero yo no me quejo, porque he visto otras personas que están peores que yo. Púes le doy gracias a Dios porque puedo andar con la silla y me puedo mover poco, pero lo hago y hago mis cosas yo solo...pido ayuda a cualquier persona que vaya pasando, para eso Dios me dio boca, para hablar y pedir ayuda cuando la necesito, sin pena. (E8/EDM/SB)

Por consiguiente, cuando una persona parte de sí misma, de su propia aceptación, de lo que su organismo le dice como centro de su auto evaluación, se habla de valoración organísmica, idea sobre la cual Rogers (1985) sostiene

que se trata de un: "...proceso por medio del cual las experiencias se simbolizan adecuadamente y se valoran fluida y constantemente en función de las satisfacciones orgánicamente experimentadas. Involucra el concepto de que el núcleo de valoración se encuentra en el sujeto, en su experiencia" (p.44); afirmación que se corrobora, con la expresión de este informante clave, cuando indica lo siguiente:

...yo lo que le puedo decir al mundo entero y a toda persona con discapacidad, que uno se aflige un poco, pero que nadie se quede afligido para siempre, que uno tiene que salir pa'lante y echar pa'lante, porque pa'lante es pa'ya. (E8/EDM/SB)

Otro de los conceptos emergentes que surgió en la investigación, es el *aprendizaje e intercambio de saberes*, como aportes para la inclusión educativa; idea sobre la cual Freire (2005) especifica, que una educación que: "Reconoce al otro como sujeto responsable y actor de su propio destino" (p.29); resulta consustancial, puesto que se fundamenta en el respeto por los demás y en la práctica de relaciones horizontales; pero además, parte del reconocimiento, de que los seres humanos son inconclusos, al no lograr construirse en la interrelación social.

Se concibe por tanto, como una relación que se nutre de amor, humildad, esperanza, fe y confianza en el otro, donde ambos se hacen críticos en la búsqueda de algo y crean una relación de simpatía; es decir, cada persona llega a ser ella misma; solo si los demás llegan a serlo también; ya que como afirma una de las docentes entrevistadas, estas personas con discapacidad, aprenden mucho de los demás; así como también: "...se aprende mucho de ellos" (E1/DA/CEI/SB); es decir, a pesar de que cada persona es un mundo, en la interacción recíproca con los demás; tengan estas discapacidad o no, se logra un aprendizaje mutuo e intercambio de saberes, capaz de beneficiarlos; tal y como lo indica, otra de estas docentes entrevistadas a continuación:

...que los niños con discapacidad y los que no la tienen, lo que hacen es un intercambio de saberes, cada uno aprende del otro y están abiertos al aprendizaje. Nosotros de ellos también aprendemos y ellos de nosotros, porque tienen capacidades y porque mundialmente conocemos estadísticas, donde las personas con discapacidad no tienen nada que envidiarle al resto de la población. (E2/DA/CEI/SB)

Con referencia a ello, la Asociación Atades Huesca (2017) sostiene, con base a la experiencia ejercida en atender a personas con discapacidad intelectual, que la mayoría de estas personas no tienen prejuicios, son generalmente honestas y sinceras, capaces de establecer fuertes lazos de amistad y convertir una simple amistad en un vínculo que pueda durar para toda la vida, más allá de sus diferencias. Valoran la ayuda de los demás y el grupo por encima de todo. Para ellos, los retos son siempre una oportunidad, son capaces de afrontarlos de cualquier forma; puesto que generalmente se muestran en el afán de demostrar, que son capaces de hacer lo que se propongan; es decir, asumen la vida con una actitud muy positiva hacia los nuevos aprendizajes.

Características, que si se cotejan con las referidas a otras discapacidades, no suelen ser muy disímiles. La vida en estas personas, desde que nacen suele no ser tan fácil, puesto que se ven en la necesidad de tener que enfrentarse ante una serie de obstáculos y barreras que impiden su normal o aceptable desarrollo. Ahora bien, siempre que se acepten como son, como seres únicos y diferentes; esto les favorecerá positivamente, para enfrentarse a toda circunstancia adversa a la que se vean expuestos; todo lo cual a su vez les fortalece, para seguir adelante y alcanzar cualquier meta propuesta.

Son seres, que generalmente están acostumbrados a esforzarse más que cualquiera otra persona para superarse y evolucionar; en el que la flexibilidad y la adaptación hacia el cambio, son algunas de las competencias más valoradas en cualquiera de los ámbitos en donde estos se desempeñen. Las personas que adquieren competencias como estas, suelen ser personas

con capacidad para adquirir nuevas habilidades, crecer como persona y adaptarse a cualquier circunstancia.

Por ello debe promoverse, el brindar oportunidades donde estos escolares con discapacidad puedan relacionarse con sus iguales o compañeros de clase y que aunque estos últimos no presenten una condición semejante, puedan llegar a sensibilizarse y entender que toda persona es diferente; que con el trabajo cooperativo y solidario, se hace más fácil el avance, progreso o desarrollo integral de cualquiera que se conforme como estudiantado. Con la inclusión escolar, todo es ganancia, puesto que es una forma de que el colectivo perciba en estos seres diferentes, la existencia de un mundo de capacidades que van más allá de sus dificultades y que a través de la convivencia diaria y continua, se hace mayormente efectiva, la posibilidad de presencia, participación y aprendizaje de aquellos estudiantes que han sido por largo tiempo vulnerados.

De igual modo, lo confirma una de las docentes que fungió como informante clave; quien da argumentos certeros de que: "...un niño incluido al aula regular, se va a codear y va a interactuar ideas, razonamientos, conocimientos con los otros niños y no va estar aislado, sino que va estar incluido con el resto de la sociedad" (E2/DA/CEI/SB). Sobre la base de este pensamiento, es de inferirse que a través de la inclusión educativa, se radica en un estilo de educación, donde todos los estudiantes sin distinciones de ninguna índole y dentro de unos espacios, logren contactos físicos e intelectuales para conocerse entre sí y aprender acerca de la diversidad estudiantil.

Por lo antes expuesto, pareciera que en los contextos educativos inclusivos, los estudiantes tienen grandes facilidades para interactuar e intercambiar conocimientos que ponen a prueba la equidad en la sociedad; sin embargo, las personas sin discapacidad; a pesar de poseer mayores competencias cognitivas o de acceso a la información y a los conocimientos, no lo llegan a saber todo.

Mientras que en los discentes con discapacidad, suele existir una sabiduría intrínseca de saberes, que pueden llegar inclusive a transformar algunos criterios dentro de los contextos de las escuelas primarias; tal y como lo ha experimentado, la Asociación Atades Huesca (2017) antes mencionada. Aspecto sobre el cual, una de las familias entrevistadas brinda aportes significativos basados en sus propias vivencias, al considerar que un estudiante con discapacidad al entablar experiencias directas con otros niños que no presentan condiciones de este tipo, logra aprender con mayor facilidad; en tanto que alega lo siguiente:

...vi en la escuela regular, avances para mi hija; no vamos a decir, todo el resultado que se esperaba, pero si le vi avances; más que todo, en la relación con los demás niños. La niña rodeada de otros niños; viendo aprende, más el reforzamiento de la maestra...Una experiencia que tengo, es que mi hija todavía tiene grabado el cierre del proyecto que presentó, era relacionado al jojoto; por eso le digo, que ella aprende viendo a otros niños. (E11/FCEI/SB)

De igual modo, uno de los estudiantes con discapacidad auditiva previamente entrevistado, ofrece evidencias significativas por medio de sus expresiones orales, al señalar acerca de la importancia de llevar a cabo, la inclusión educativa en contextos de la escuela primaria; puesto que a través de sus ideas y pensamientos, da muestras de aceptación y tolerancia en el intercambio de saberes, cuando refiriere sus vivencias, en el siguiente aporte: "...los compañeros, bien también, amables, siempre quieren aprender la Lengua de Señas, nos abordan para que le enseñemos, pero no nos entienden muchas cosas y nos da rabia a veces. Algunos si aprenden rápido" (E6/EDA/SB).

En tal sentido, cabe destacar lo expresado por el anterior informante, al señalar que la presencia de un estudiante sordo o deficiente auditivo en este caso, dentro la escuela primaria; no se constituye en un motivo para generar rechazo, debido a la presencia de una condición personal diferente; sino que por el contrario, ha de ser factible la existencia de actitudes de aceptación

hacia ellos; dando indicios, de que la diversidad lejos de ser un problema, es una oportunidad para compartir saberes, conocimientos y experiencias distintas; en el que se haga posible, suprimir o eliminar barreras, tal y como se ejemplifica en el anterior comentario, a fin de lograrse una efectiva comunicación entre los iguales, con la adquisición o dominio del uso de la Lengua Señas Venezolanas (LSV). Así que como alegan Arismendy, Flórez, Góez, Perlaza y Pérez (1999):

...cuando se logra mejorar el desempeño de los niños en habilidades sociales, específicamente en autoestima, relaciones interpersonales y resolución de problemas a través de actividades que favorezcan procesos cognitivos, se logra al mismo tiempo mejorar la disposición del niño para acceder a los aprendizajes escolares. (p.67)

Ahora bien, al tener en cuenta las dificultades presentes en la población con discapacidad y retomar el hecho de que la conducta social y humana es aprendida, se rescatan teorías como la de Piaget y Vygotsky; quienes centran su atención, hacia el respeto del desarrollo de los procesos cognitivos del individuo, en sustento del aprendizaje cooperativo, intermediado, donde el seguir patrones e imitar conductas, juega un especial rol de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior, es una necesidad manifiesta en la familia; quienes por lo general abogan, por querer que sus hijos sean aceptados; sin ninguna clase de discriminación, en las escuelas de primaria y quienes suelen creer fehacientemente, que el aprendizaje por observación u imitación, se constituye en una de las muchas contribuciones hacia la perspectiva del aprendizaje de sus hijos con discapacidad; lo que según Bandura (1996), este tipo de aprendizaje, tiene lugar cuando alguien realiza una acción, otro observa y adquiere la capacidad de repetir el acto; todo lo cual demuestra, que este tipo de estudiantes, requieren de apoyos específicos, para realizar las actividades escolares.

Donde además, las actitudes, sentimientos, vivencias; y sobre todo, las relaciones afectivas, con las cuales se relacionan los estudiantes en sus contextos educativos, son la base de su progreso y satisfacción personal; puesto que dan muestras de alegría, felicidad, paz y gozo interno, cuando cumplen y logran los propósitos propuestos; tales como, sentirte útil socialmente; así como, aprender a disfrutar la vida en todas sus dimensiones.

Como otros de los aportes de la inclusión educativa, emergió el concepto referido al *reconocimiento de caracterización personal*; a través del cual, se ofrecen apoyos ajustados a las condiciones particulares de cada una de las discapacidades presentes, atribuidas a cada una de las condiciones o necesidades educativas evidentes en los estudiantes; puesto que solo de ese modo, se podrían ajustar las herramientas de ayudas a los requerimientos de estas personas.

Ahora bien, para tal reconocimiento se hace necesario identificar y tener claro, una serie de informaciones particulares del estudiante; que permita entender en qué consiste su discapacidad, nivel de compromiso, causales de origen y demás datos concernidos al orden social y demográfico de estos escolares (sexo, edad, nivel de educación, dinámica familiar, condiciones de vida, entre otros); y no solo conformarse con reconocer, que se trata de una condición personal; tal y como se aprecia en las expresiones de los informantes clave a continuación: “Pienso que la discapacidad es una condición que presentan algunas personas” (E1/DA/CEI/SB); como bien dice otra de estas docentes: “Pienso que es una condición, que los hace limitantes a nivel de su desarrollo social” (E4/DA/SEI/SB); afirmación esta que se corrobora con la expresión de otra docente informante clave al expresar:

Se aprecia además, en las manifestaciones hechas por unas de las familias entrevistadas, cuyas expresiones orales un tanto sugestivas sobre las personas con discapacidad señalan que: “Yo diría...no la llames diferentes, sino con una condición” (E11/FCEI/SB); creencia que se suscita probablemente en la presunción, de que esta familia conciba a la discapacidad

desde otra perspectiva; así efectivamente, lo refiere tanto la Ley Para las Personas con Discapacidad (LPPD, 2007), como el manual de Clasificación Internacional del funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (OMS, 2001); documentos en los que se especifica claramente, que la discapacidad es una condición de vida de una persona, manifestada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual, motriz, sensorial e incluso, en la conducta adaptativa.

Pero también se enfatiza, que estas personas pueden llegar a desarrollar capacidades para aprender, progresar, sentirse útiles y productivos; solo ante la necesidad ser aceptados sin discriminación alguna; y principalmente apoyados, en el ajuste de condiciones físicas, ambientales, actitudinales, comunicacionales, entre otros, que faciliten su acceso a la información y llegar a tener un desenvolvimiento social aceptable.

La discapacidad por tanto, debe ser vista; tal y como lo plantea el modelo social, no como una enfermedad sino como el resultado de condiciones, estructuras, actividades, relaciones interpersonales insertas en el ambiente donde personas como estas se desenvuelven; por lo que exigen ciertos requerimientos: apoyos personales o técnicos de su entorno social, indispensables para satisfacer las necesidades específicas a su condición. La Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (OMS, 2001) al respecto reseña, que: “La discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto/entorno social” (p.22).

Esto se evidencia, en las limitaciones o desventajas presentes en estas personas, dentro de cualquier contexto social, que es lo que define su estatus de discapacidad; donde además confluyen con gran significado, las creencias y actitudes positivas de los actores educativos; especialmente de los docentes de las escuelas de primaria, pues son elementos clave para desarrollar un efectivo proceso inclusivo a nivel educativo; donde su experiencia práctica ante la atención de la discapacidad y respeto por las diferencias estudiantiles,

debe constituirse como un factor consustancial y fundamental en la calidad educativa dirigida a este tipo de educandos en especial.

Ahora bien, al hacer referencia sobre el *deseo de superación*, como otro de los conceptos emergentes de la investigación y aporte consustancial en el proceso de inclusión educativa de quienes presentan una condición de discapacidad; es de resaltar, que al igual que cualquiera otra persona se trata de una determinación personal, es algo voluntario del ser, un compromiso para proseguir en la vida, donde augura la intención de perseguir y alcanzar diversos logros, metas u objetivos propuestos; y que según Alvear (2008), se corresponde a un: “Impulso enérgico de una persona fuertemente motivada que aspira a ser o hacer más, haciendo mejor las cosas. Es una combinación de distintos factores entre los que se encuentran: la motivación, la automotivación, la autoestima, y especialmente la actitud” (p.3). En dicho deseo de superación, según formula Peralta (2016), la motivación se constituye un factor preponderante, puesto que se asocia al:

...impulso que conduce a una persona a elegir y realizar una acción entre aquellas alternativas que se presentan en una determinada situación...y empuja al individuo a la búsqueda continua de mejores situaciones a fin de realizarse profesional y personalmente, integrándolo así en la comunidad donde su acción cobra significado” (p.14).

Aseveraciones como estas, bien puede corroborarse con expresiones como las emitidas por algunos de los estudiantes con discapacidad previamente entrevistados, quienes dan muestras y manifestaciones, de sus aspiraciones afirmativas, al acotar comentarios como el referido a continuación: “...con el favor de Dios, me voy a graduar de bachiller” (E6/EDA/SB). Así como este otro comentario; a través del cual se señala que con la constancia y perseverancia, se puede conseguir avances y progresos; en tanto que este estudiante indica que:

Me trajeron aquí al ambulatorio y al CDI hacerme terapias, porque ya yo había perdido las piernas por completo, no caminaba y a fuerza de terapia e ir todos los días al CDI, agarre mejoramiento muscular fuerzas y fui recuperando la vista. (E8/EDM/SB)

Ahora bien, sobre este tipo de presunciones; bien vale la pena señalar, que en las opiniones de los docentes y familiares también es factible hallar creencias válidas y positivas sobre los deseos de superación de los estudiantes con discapacidad; puesto que como señalan algunos de los familiares entrevistados, se trata de personas que: "...a pesar de que nosotros somos normales, nos cohibimos y ellos no, ellos quieren salir adelante y enfrentarse al mundo así como son" (E13/FSEI/SB)

Por tanto, el deseo de superación en ellos, se confluje en un proceso de crecimiento personal, en cualquiera de los ámbitos de su transcurrir de vida; lo que a su vez se corresponde, con lo planteado por esta misma informante clave, al afirmar lo siguiente: "Parto del principio, que ellos son niños maravillosos, me gustan como son y que a ellos les gusta salir adelante a pesar de que son niños con discapacidad" (E13/FSEI/SB).

Las personas con NEE o con discapacidad; se han convertido por mucho tiempo, en uno de los colectivos más desfavorecidos de la sociedad; razón por la cual, se han visto en la necesidad de ir venciendo barreras que obstaculizan el acceso de los diversos espacios, medios de comunicación e información; así como variados aspectos de la vida social de los cuales se ven afectados para cumplir sus metas y objetivos propuestos.

Para ello, han requerido además de la implementación de políticas promotoras de la inclusión social y educativa; donde ha de cambiarse, las creencias negativas hacia estos, contar con apoyos humanos y materiales, que les lleve a dejar de ser un grupo en riesgo de exclusión. Donde se dé amplio valor, a que sus logros estén dirigidos al fortalecimiento personal y profesional, donde persista el control de sus vidas, logren tomar decisiones autónomas e independientes; así como demostrar sus potencialidades,

disfrutar de la igualdad de oportunidades y superarse en cualquier ámbito de la sociedad que se propongan.

Los *sentimiento de satisfacción*, es otro de los conceptos que aflora como emergente en la investigación; a través del cual se identifica la particularidad de cada ser; es decir, se relaciona según Márquez (2013), con el bienestar subjetivo y psicológico de la persona; en este caso, de quien tiene una condición de discapacidad, en el que se incorporan las ideas de contenido con la situación de sí mismo y felicidad o grado de optimismo acerca de la propia vida y de lo que va a ser en el futuro.

Es la comprensión ideada por esta persona sobre sí misma, debido a que se constituye en parte del yo, de sus costumbres, valores y personalidad, suscitado en la interacción establecida con otras personas, con o sin discapacidad; es decir, se corresponde con el auto concepto formado por cada individuo sobre sí mismo, con respecto al conocimiento de su interacción social; enmarcado a su vez, en un valor y significado emocional. En este sentido, el individuo construye su identidad social, por medio de la conexión entablada con el resto de personas o grupo, por las cuales se conforma su comunidad.

Por tanto, uno de los apoyos más eficientes para avanzar en el proceso de inclusión educativa, es contar con el recurso humano que conlleve a la promoción de contextos más participativos, activos, solidarios y ventajosos; de modo que facilite el aprendizaje a aquellos estudiantes más desfavorecidos, se tenga una mayor aceptación y valoración de la discapacidad y se ofrezcan reales oportunidades de convivencia y sensibilización humana entre todos quienes participen; así se denota, en una de las expresiones hechas por uno de los estudiantes con discapacidad entrevistado; quien presenta discapacidad auditiva (sordera) y que a través de sus expresiones, presenta argumentos como el siguiente:

...la inclusión es buena, me siento contento de estar aquí, de contar con la profe intérprete, de tener amigos y que todos sean

mis amigos. Me siento feliz, yo vengo de la escuela especial y allí avanzamos mucho en la Lengua de Señas. (E6/EDA/SB)

Por tanto, la Lengua de Señas forma parte esencial para la inclusión de los estudiantes sordos, la misma se constituye como una forma estructurada de comunicación; que precisa en quienes la adquieran, el logro de una mejor interacción, diálogo e intercambio de información, con la persona sorda. Ahora bien, en una de las expresiones hechas por otro de estos estudiantes con discapacidad; en este caso con impedimento motor, se aprecian afirmaciones como muestra de su satisfacción y placer vivido en el contexto de la educación primaria, al expresar lo siguiente:

Que le puedo decir, tantas cosas buenas he vivido aquí, ya casi me voy, este año salgo para el liceo...he vivido cosas muy bonitas aquí. Mis maestras han sido excepcionales, me han enseñado todo lo que yo he querido aprender: matemáticas, lectura, escritura; y me han tratado muy bien... mis amigos se portan bien conmigo, son amables...me dicen: vas a comprar algo en la cantina, ven yo te lo compro, una arepita, una empanada; y ellos me hacen el favor, se preocupan por mí. (E8/EDM/SB)

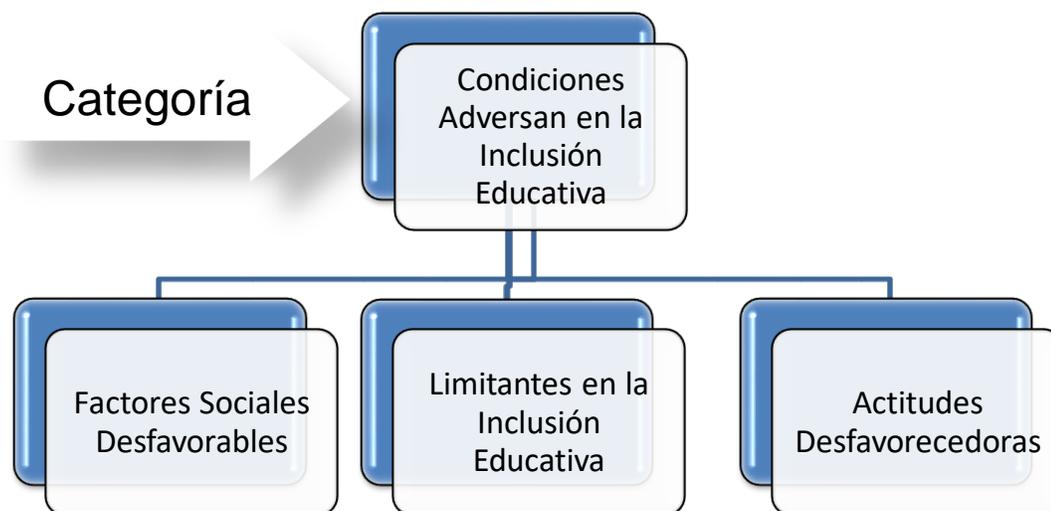
A razón de todo lo anteriormente mencionado; es de inferir, que el respeto y reconocimiento positivos, que los docentes y compañeros de clase tengan hacia los estudiantes con discapacidad, conlleva a combatir las desigualdades y la discriminación; con ello, consolidar el compromiso ético de la inclusión educativa; lo cual resulta, altamente enriquecedor y generador de sentimientos de satisfacción personal, en cada una de las personas que hacen parte, actúan y se involucran en el mencionado proceso; pero que se hace mayormente evidente, en el grupo estudiantil que tiende muchas veces a verse afectado o vulnerado, por presentar una condición de discapacidad y que de no contar con los debidos apoyos y ayudas por parte de los docentes y

familiares; así como del entorno que le circunda, suele limitárseles aún más, sus funciones habituales.

De modo que ofrecer apoyos ajustados a las condiciones particulares de cada discapacidad, precisa de los actores educativos (docentes, estudiantes y familiares), la identificación y reconocimiento de la caracterización personal atribuida a cada una de estas condiciones o necesidades educativas evidentes en los escolares; entre ellas además; en tener en cuenta, los soportes y aportes que la educación ofrece para llevar a efecto un proceso de inclusión educativa en estudiantes con una condición especial; a fin de que con ello, se ajusten los medios, herramientas y recursos necesarios, que servirán de ayudas a los requerimientos de estas personas.

### **Categoría: Condiciones Adversas en la Inclusión Educativa**

Existe una diversidad de condiciones o factores contrarios al adecuado desarrollo del proceso inclusivo de la educación, dirigido específicamente a la población con alguna necesidad educativa especial o discapacidad, que se contraponen y actúan como barreras e impiden o dificultan las reales oportunidades en estas personas para poder desenvolverse dentro de los contextos de la educación básica primaria.



**Figura 8.** Condiciones Adversas en la Inclusión Educativa

Entre los que se vislumbran como resultado de la investigación (Ver Figura 8), aquellos referidos a los factores sociales desfavorables relacionados con el nivel socioeconómico y familiar, a las limitantes u obstáculos coexistentes; tales como, falta de recursos, experiencias y existencia de normativas institucionales para atender la diversidad estudiantil, rigidez curricular, deficiencias en las adaptaciones de los métodos de enseñanza y sistemas evaluativos, a manera que satisfagan las necesidades individuales de los estudiantes; así como, presencia de prejuicios y actitudes inadecuadas de quienes se conforman como actores del proceso educativo.

### **Sub-Categoría: Factores Sociales Desfavorables**

En la actualidad, aún existen factores desfavorables que impiden el pleno desarrollo de las personas con discapacidad, concebidos como barreras que limitan el proceso de inclusión educativa dentro de los contextos educativos; principalmente en la educación básica primaria; donde resulta usual encontrarlas de diversos tipos: organizativas, arquitectónicas, de

comunicación, actitudinales, de convicción o creencias erróneas o de cualquier otro, que impide el ejercicio del derecho a la igualdad de oportunidades.



**Figura 9.** Factores Sociales Desfavorables.

En esta investigación específicamente, se hace notorio una serie de factores desfavorables que se manifiestan como barreras en la inclusión educativa (Ver Figura 9); en las que se resalta como primer término, la exclusión educativa como producto del rechazo que aún impera hacia las personas con discapacidad; por otra parte, las ambigüedades y sentimientos lastimeros que aún persisten hacia estas personas; así como el impacto, sentimientos de negación y sobreprotección; que por parte de la familia, coexisten ante la presencia de un hijo con discapacidad; por último, a las limitaciones socioeconómicas, como limitantes para ejercer un adecuado diagnóstico, evaluación y tratamiento en estas personas.

El primero de estos factores divergentes de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, que se manifiesta con reiterativa recurrencia en las opiniones de todos los informantes clave, hace alusión a la *exclusión educativa*; en tanto que se trata de un proceso complejo en el que confluyen múltiples elementos, dinámicas y contextos, en consideración de que no solamente se corresponde a un marco de referencia, sino a un dispositivo de

acción para definir la construcción de mecanismos de atención a estudiantes desventajados o en marginación socioeducativa. Es definida por Karsz (2000), como: "...formas de discriminación negativa que obedecen a reglas estrictas de construcción en una sociedad dada" (p.66); y que puede presentarse, como consecuencia de la disminución de los derechos consagrados de las personas que la padecen o que se encuentran significativamente vulnerables.

Un sistema escolar, que se fundamente en la diversidad y se comprometa con brindar una educación para todos, permite evitar las desigualdades y favorecer la convivencia estudiantil; por supuesto, que no se constituye en la única condición para prevenir la exclusión; donde generalmente se manifiesta un rechazo constante, poca empatía hacia los demás e incumplimiento por el valor de lo diverso; pero no cabe duda, que juega un papel fundamental para combatir dicha problemática. A tal efecto, resulta indispensable detectar a la población que la esté padeciendo, a fin de analizar las causas y delinear estrategias efectivas, que logren su efectiva inclusión y permanencia dentro del sistema educativo.

En ello, el rol que desempeña la comunidad educativa para resolver tal situación, se hace esencial; principalmente, en la identificación de los posibles factores que se asocian a la exclusión y para proponer en forma conjunta, alternativas que propicien el desarrollo escolar hacia una mayor calidad educativa. En referencia a ello, la UNESCO (2000) sostiene que: "La educación puede ser un factor de cohesión social si procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser (ella misma) un factor de exclusión social" (p.59).

En este sentido, reviste un gran desafío para todos los actores involucrados en el proceso educativo (docentes, estudiantes y familiares); el abordaje de compromisos importantes para evitar la exclusión educativa; así como reflexionar, sobre la realidad educativa de los estudiantes que se ven afectados por una condición de discapacidad y que usualmente ameritan, ser

atendidas sus Necesidades Educativas Especiales (NEE), por medio de las consideraciones de los alcances educativos en acciones conjuntas. Aunque de estos, es de consustancial relevancia que el docente asuma un rol preponderante, puesto que para garantizar la inclusión educativa, se hace necesario de este profesional, la atención individualizada de sus escolares; fundamentada en el respeto de la diversidad y de adaptaciones del proceso de enseñanza, a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.

Puesto que si estos escolares llegasen a ser abordados de manera homogénea, sin considerar sus particularidades, en concordancia a los requerimientos de su propia condición de discapacidad, quedarían rezagados o excluidos en relación al grupo general de escolares; y en vez de propiciar aprendizajes significativos, se llevaría a que estos se sometan a situaciones de constante frustración, conduciéndolos al fracaso escolar. De allí que sea pertinente mencionar, lo expresado por una informante clave del grupo de docentes entrevistados, quien manifestó lo siguiente:

...por ejemplo, si tenemos un niño autista o limitaciones visuales dentro de un aula regular y el docente no está preparado para facilitarle; vamos a decir, en colocarlo en el conocimiento que el docente este propiciando en ese momento, él va a quedar excluido, él estaría allí presente en el aula, pero no se está empoderando del aprendizaje; por lo tanto, siempre va a estar, vamos a decir como excluido. (E5/DAI/CEI/SB)

En tanto que le corresponde a los entornos educativos, minimizar la exclusión que aparece como discriminación, en tratos desfavorables o en desprecio inmerecido a determinadas personas; en este caso, en quienes poseen una discapacidad. Al respecto, se hace importante destacar, que en Venezuela desde la existencia de la educación especial, como variante o modalidad del sistema educativo nacional, se ha venido dirigiendo la atención a estudiantes; que por razones diversas, no se consideran puedan alcanzar

un aprendizaje satisfactorio dentro de los espacios compartidos por el común de la población estudiantil; razón que conlleva a discurrir, que estos centros se consideren ambientes exclusivos, puesto que dicha atención se da, en instituciones apartadas, conforme a la condición de discapacidad que presenten los estudiantes.

Este grupo poblacional de escolares, debe gozar del mismo derecho que tiene el común estudiantil, para acceder a la información contemplada en el currículo nacional, basado en las mismas oportunidades que el resto, dentro de la educación básica primaria; claro está, que para ello se debe contar, con las debidas adaptaciones educativas. Por tanto, se debe promover la creación de espacios menos restrictivos posibles dentro de estas escuelas, donde impere la consciencia y sensibilización de los docentes y demás miembros de la comunidad educativa, para aceptar la diversidad de condiciones humanas y subyugar la igualdad de oportunidades para todos.

Para muchas personas, el reto de la inclusión es realmente complejo, más cuando se posee la creencia, de que estas personas necesitan de una atención especializada y conocimientos exclusivos para trabajar con ellos; así como de cuidados esenciales a su condición de discapacidad. Sobre tales argumentos, se considera la opción de que sean atendidos exclusivamente en institutos de educación especial; sin percatarse, de que esto puede generar en estos educandos, grandes desventajas e incursionarlos hacia la exclusión educativa; lo que se ratifica, en expresiones como en la que a continuación se muestra; que se constituye en un aporte hechos por uno de los familiares previamente entrevistados:

...no me gustaría que un niño especial estuviera en una escuela regular; si yo tuviera un niño especial, yo no lo metería en una escuela normal; no, ni loca, ellos necesitan de escuelas especiales para ellos solos, exclusivamente para ellos. No pero con esto, no quiere decir que los estoy discriminado no; por el contrario, que me gustaría que fueran escuelas solamente para ellos, para niños especiales, no que sean incluidos con los otros niños, no tienen el mismo pensar de ellos...considero que no, que

las escuelas no deben ser inclusivas, que para eso existen escuelas especiales, ellos están mejor atendidos allá. (E13/FSEI/SB)

Lo anterior, se constituye en una necesidad manifiesta de la familia; en la consideración de que los escolares con discapacidad, no deben ser aceptados en escuelas primarias; debido a que según ellos, no son los espacios más aptos para ser atendidos; en tanto que deben contar con especialistas y ambientes físico debidamente diseñados, a los requerimientos demandados por su condición especial.

Por otra parte, los estudiantes con discapacidad, conforme a la actitud que asumen algunos docentes en cuanto a inclusión educativa; aportan opiniones diferentes, asociadas a experiencias en la que manifiestan, que algunos docentes manejan adecuadamente sus emociones y canalizan sus sentimientos hacia la búsqueda de soluciones oportunas y eficaces; mientras que otros; por el contrario, resultan intolerantes frente a estos estudiantes; por lo que asumen una conducta poco ética y humana, caracterizada por excluir y hacer sentir mal a los que poseen una condición de discapacidad; al extremo de sugerir la opción, de que sean atendidos en instituciones especiales; por lo que es imperante citar a uno de estos estudiantes entrevistado, quien hace referencia de lo siguiente:

...yo estudie allá hasta el 5to. Grado, algunas maestras calidad, otras odiosas, yo nunca aprendí a leer, ni a muchas cosas, hasta que la maestra le dijo a mami que me llevara para la escuela especial y me llevaron para que me enseñaran a leer y luego me voy otra vez para allá. (E7/EDI/SB)

Por su parte, una de las familias entrevistadas, expone acerca de la discriminación; que desde su experiencia sufren, sus hijos con discapacidad y argumenta como factor preponderante de la exclusión educativa, el desconocimiento que sobre la atención de la discapacidad impera en el docente de aula regular; lo cual según alega, se correlaciona con la falta de habilidad para controlar el grupo de estudiantes y la poca disponibilidad por

parte de estos docentes, para proponer estrategias diversas; de igual forma hizo referencia, que los estudiantes carecen de valores como el respeto, la solidaridad, tolerancia; lo que dificulta significativamente, para que la inclusión educativa sea ventajosa. Así mismo, hace mención sobre la excesiva matrícula en el aula de clase y al escaso apoyo por parte de la docente especialista. Todo lo cual se corrobora, en la contigua intervención:

Bajo mi experiencia, la inclusión educativa no debe darse; es más, uno sale como frustrada, el salón un desorden total o será la maestra que le tocó a mi hija, hay una señora que tiene una niña especial también y dice que la maestra es muy cariñosa, pero que igual hay muchos niños en el salón y que la maestra sola no puede atenderlos a todos. (E12/FCEI/SB)

La escuela de educación básica, puede convertirse en un factor de exclusión; siempre que no esté condicionada al enfoque inclusivo, en el que se dé cabida a la diversidad estudiantil; así lo refiere una de las docentes entrevistadas al señalar que en: "...el deporte, el niño no se integra y en otras áreas tampoco...pienso también, que la nota es apreciativa, él no hace nada, yo no lo veo adelantado" (E3/DA/SEI/SB); es decir, resulta todo un proceso complejo para este estudiante; ante lo cual se debe reflexionar, sobre las prácticas educativas implementadas, que han generado acciones exclusivas en los mismos.

El propósito de esto, es no continuar con tales ejercicios u operaciones; sino más bien sustentarlas en principios rectores y factores favorables que promuevan la inclusión real y efectiva de todos los estudiantes; así como, la participación en la vida escolar. De manera, que experiencias como la suscitada en las familias, expresadas por una de estas, deben servir de base y fundamento para corregir esos errores de exclusión:

Que no, que eso no se puede dar profesora, eso era solo un sueño mío, que mi hija estudiara en la escuela regular, los peores meses de mi hija y los míos lo hemos vivido aquí...mi hija estudió preescolar en la escuela regular, las maestras me decían que

cuando mi niña saliera para primer grado, debía ir a la escuela especial; yo siempre me oponía a eso, me ponía brava cuando me lo decían, estaba renuente a que mi hija fuera a esa escuela, ahí hay muchos niños enfermos, mi niña no es así...pienso que cada quien debe estar donde le corresponde, eso me costó entenderlo. (E12/FCEI/SB)

El *rechazo hacia la Discapacidad*, al que generalmente se exponen los seres portadores de una condición especial cuando acuden a las instituciones de educación primaria; es otro de los conceptos que se destacan en esta investigación; el cual es propinado muchas veces, no solo por los docentes de aula regular, sino por todos aquellos que se conforman como colectivo de la comunidad educativa, que fungen como actores del hecho educativo y en los que se incluye a la familia y la comunidad en general; pero aún más alarmante resulta, en quienes debieran sentirme mayormente preparados, como son los docentes de aula integrada; quienes según afirman los informantes clave, se niegan a atenderlos según argumentos de no tener una adecuada preparación para ello. Así lo confirma una de las docentes entrevistadas, al referir:

A mí me vienen a llorar, para que les diga a las maestras, que se los acepten en las aulas y yo qué puedo hacer. Las maestras regulares y las de aula integrada, se niegan a aceptarlos porque ellas solo atienden dificultades de aprendizaje. (E3/DA/SEI/SB)

Como se aprecia en el comentario anterior, el rechazo hacia estas personas; se debe en gran parte, a sentimientos de incertidumbre, desconocimiento y creencias desfavorables acerca de la discapacidad; lo cual a su vez conlleva, a una negación absoluta por parte de algunos docentes para atender a este tipo de estudiantes; así como a promocionar injustamente, su sometimiento a la exclusión.

Tal negación se constriñe al hecho, de que para atender a este tipo de discentes, se debe reflexionar sobre una práctica pedagógica asociada a procesos especializados; que requieren un importante ajuste en el modelo ordinario de educación; en tanto que se plantean una serie de dificultades en

los docentes; específicamente relacionadas con la realización de adaptaciones curriculares acordes a los requerimientos y condiciones de cada discapacidad o con las formas idóneas de ofrecer las ayudas para que estos accedan a los contenidos programáticos.

Arnaiz (1999) al respecto sostiene, que: "...este enfoque de diversidad hace resonar en el profesorado la idea de alumnos distintos que necesitan respuestas distintas, lo que provoca una perspectiva que genera procesos de exclusión en los que la diferencia no es considerada como valor educativo" (p.147); por tanto, el rechazo denotado por los docentes hacia los estudiantes con discapacidad; suele deberse en gran parte, a las exigencias en los cambios de sus prácticas educativas y que a pesar de que muchos de estos profesionales de la educación conozcan sobre la existencia de legislaciones educativas que ampara específicamente a este grupo de estudiantes, se niegan a aceptarlos.

Se aprecia en la cita anterior, que aún existen docentes con creencias referidas, a que la responsabilidad de la formación de los estudiantes con NEE o con discapacidad; debe recaer de modo exclusivo, en las escuelas de educación especial o docentes especialistas, aferrados a ideas tradicionales y un tanto obsoletas, donde sin ni siquiera darse la oportunidad de conocer a cabalidad al estudiante y su posibilidad de rendir académicamente en entornos comunes, acuden a actitudes prejuiciosas y etiquetadoras, en la convicción de que se tratan de personas incapaces e improductivas, solo porque presentan una condición de discapacidad, que reduce tan solo algunas de sus funciones.

También es usual verse en la práctica educativa, docentes que evadan la responsabilidad de atender a este tipo de escolares, por razones argumentadas en el hecho; de que ello implica, dedicar mayor tiempo y trabajo; lo que a su vez provoca en sí, sentimientos de desesperación, de contrariedad, ansiedad e impotencia, por no poseer los conocimientos apropiados durante el abordaje educativo de estos estudiantes. Así lo refiere una de las familias que fungió como informante clave; quien alega, que el proceso inclusivo de su

hija no resultó nada fácil, puesto que como señala a continuación: “En septiembre comenzó su primer grado; todo es diferente, la maestra copia todo en el pizarrón, es poco tolerante, grita mucho a los niños, no tiene dominio de grupo” (E12/FCEI/SB).

Muchas veces puede manifestarse tal rebeldía del docente, en comportamientos como: pérdida del control y dominio del grupo, dificultades para entablar relaciones acordes con los discentes, prevalencia de decidia, apatía y despreocupación; o cualquier otra clase de situaciones impropias, en las que se evidencia el rechazo y menosprecio por quienes presentan una condición de discapacidad. Así se destaca en una de las expresiones inferidas por uno de los estudiantes con discapacidad, con base a su experiencia, al afirmar que: “Uno le decía a la maestra...y ella no le paraba a uno, siempre con el celular; o si no, hablando con las otras maestras” (E7/EDI/SB).

De lo que se deduce, que a muchos docentes les resulta difícil aceptar, que con su disposición, sensibilidad, vocación y constante formación, se haría factible el logro de cambios favorables a nivel educativo, basados en una perspectiva más inclusiva y que a partir de la reflexión constante de su práctica educativa, pudiesen llegar a constituirse en docentes transformadores del hecho educativo y contribuir al desarrollo social, con la participación plena de sus estudiantes, sin distingo y predominio de la igualdad de oportunidades para todos. Al respecto, González y Triana (2018) argumentan lo siguiente:

El arraigo de las creencias de los profesores respecto de sus alumnos puede convertirse en un obstáculo a la hora de emprender acciones conducentes al beneficio de los estudiantes con NEE. Las creencias son el alimento de la resistencia al cambio, dado que este implica modificaciones tanto en la forma de pensar como en la de proceder. No es fácil moverse de lo que ya se conoce y se tiene como cierto, hacia lo desconocido, y resulta difícil para los docentes romper con sus rutinas e implementar nuevas prácticas. (p.208)

Es importante tener claro entonces, que para llevar a efecto la inclusión educativa, no se establecen requisitos de entrada en las escuelas; de modo

que no debe existir discriminación alguna a nivel estudiantil; más bien garantizarse, el derecho de una educación para todos, donde se promueva la participación escolar, basada en los principios de igualdad de oportunidades, respeto por la dignidad humana y por las diferencias individuales; de lo contrario, han de suscitarse situaciones como las antes señaladas en los docentes; e incluso, en los propios estudiantes con discapacidad, el que no se sientan a gusto o cómodos dentro de los entornos educativos.

A tal efecto, es de tomar en cuenta, que la inclusión educativa se introduce como política educativa, tanto a nivel nacional como internacionalmente, con el objeto de zanjar la exclusión de estudiantes diversos o que por poseer cualquier condición personal o discapacidad, les resulte complicado acudir a las escuelas de educación básica primaria. Este tipo de educación, debe fundamentarse principalmente, en la generación de oportunidades educativas accesibles, inclusivas, pertinentes y de calidad; es decir, se debe velar por el ejercicio de todos los derechos educativos; donde todos los escolares, sin exclusión de ningún tipo, cuenten con el acceso, permanencia y culminación académica; así como disponer de los servicios requeridos, que garanticen su desarrollo y aprendizaje, en condiciones equitativas.

Como otro de los conceptos emergentes surgido como factor social desfavorable para la inclusión educativa, se corresponde a las *ambigüedades acerca de la discapacidad*; muchas veces puestas de manifiesto, en la enorme diversidad de creencias que se condensan detrás del término discapacidad, por parte de los actores educativos (docentes, estudiantes o familiares), reflejadas en estereotipos o aludidas al desconocimiento pleno; cuando en realidad, la discapacidad resulta ser una amalgama de ideas e imágenes tras las cuales no parece existir una conciencia muy clara de lo que supone, representa y conforma cada una de las múltiples situaciones que se pueden encontrar entre las personas con discapacidad. Con respecto a ello, Dewey (1998) es de la aserción, de que la creencia:

...abarca todas las cuestiones acerca de las cuales no disponemos de un conocimiento seguro, pero en la que confiamos lo suficiente como para actuar de acuerdo con ellas, y también cuestiones que ahora aceptamos como indudablemente verdaderas, como conocimiento, pero que pueden ser cuestionadas en el futuro. (p.24)

Esto implica, que se trata de afirmaciones positivas o negativas acerca de situaciones de la realidad social en la que se vive, de la cual se tiene plena convicción sobre eso y que se van alimentando de las experiencias cotidianas; lo cual va a permitir, sean modificadas en el futuro; y por su convicción de verdadera, repercute en la forma de pensar y de actuar de las personas. Ahora bien, durante siglos, se han ido formulando diversas creencias en cuanto a las personas con alguna discapacidad, autores como Casado (1991), el Instituto Interamericano del niño (OEA, 2001), Palacios (2008), han formulado, que durante el transcurrir de los tiempos, las creencias concebidas hacia las personas con discapacidad, han ido evolucionando de acuerdo al contexto histórico y a la interacción de estos en la sociedad.

Entre las creencias más devastadoras del pasado, se hallan aquellas en las que se les consideraba a estas personas, que no valían nada y a tal razón, eran sometidas al infanticidio. Del mismo modo, fueron consideradas como objeto de maleficio y castigo divino, por ser el resultado de pecados cometidos por sus padres. Posteriormente, se consideró que discapacidad tenía un origen biológico, natural o científico; por lo que podían rehabilitarse. A partir de allí, se reflexionó acerca de la posibilidad de que recibieran educación e institucionalizadas en centros asistenciales. Finalmente, se llega a la convicción sobre el origen social; en tanto que se determina, que la discapacidad no era religiosa ni científica, sino producto de las limitaciones de la sociedad y que estas personas pueden llegar a dar aportes significativos, siempre y cuando su entorno se transforme para fortalecer las potencialidades desde su propia condición humana.

Tal asección es contraria al modelo social, el cual se puede corroborar en una de las opiniones emitidas por una madre, informante clave, quien refiere lo siguiente: "...pienso que las personas con discapacidad no tienen aquel desarrollo como una persona normal" (E11/FCEI/SB); lo que le hace pensar, que se les imposibilite llegar a alcanzar los mismos propósitos que el resto del estudiantado. Asimismo confiere en unas de sus expresiones, uno de los estudiantes con discapacidad; al alegar, que quienes podrían beneficiarse del sistema educativo regular; no serían todos lo que cuenten con una condición especial, sino aquellos que como indica a continuación: "...no sé profe, será las que están en sillas de rueda o sordas y ciegas" (E11/EDI/SB), puesto que son los que menos compromiso presentan y pueden aprovechar los recursos y programas que dicho sistema ofrece.

En la cultura del siglo XXI, se han generado cambios trascendentales a nivel mundial, donde las nuevas tecnologías, la globalización, el impacto de las telecomunicaciones, la crisis económica, social y política en general, han conllevado a los seres humanos, a un estado de desconfianza, incredulidad, incertidumbre e impotencia, que los induce a la búsqueda; muchas veces, de respuestas apoyadas de espiritualidad o hacia un camino de paz y diálogo, expresado en el amor hacia los seres humanos.

Con referencia a ello, Tacey (2004) plantea, que en la actualidad los seres humanos atraviesan una revolución espiritual, en la que se experimenta un despertar hacia el interés por la espiritualidad y sus efectos de sanación en la vida, salud, comunidad y bienestar; motivo que según los que vivencias este tipo de prácticas, resulta beneficioso para toda la humanidad; por tanto, son cada vez más las personas, que han renunciado a otro tipo de creencias (religiosas, políticas, científicas, culturales e históricas, entre otras), hasta llegar al extremo que todo lo cuestionan y sienten que ya no pueden creer en nada; es decir, se encuentran en un escepticismo sin precedentes, donde cualquier opinión vale tanto como la de cualquiera. Situación que puede estar

generada ante alguna necesidad que experimenta el ser humano, idea sobre la cual, Nolan (2007), plantea que:

Esta necesidad...se experimenta de diferentes formas. Algunos...con la necesidad de algo que les dé fuerza interior para afrontar la vida, o paz de espíritu y libertad frente a los sentimientos de miedo y angustia. Otros...al verse a sí mismos desintegrándose y sentir la necesidad de algo mayor...que les dé unidad. Otros se sienten heridos, maltratados, rotos y necesitados de sanación...Son cada vez más las personas, especialmente jóvenes, que sienten la necesidad de entrar en contacto con el misterio que está más allá de...ver, oír, oler, gustar, tocar o pensar...Algunos experimentan el hambre de espiritualidad, simplemente, como ansia de Dios. (p.33)

El ser humano, lo que busca es relacionarse con Dios de forma libre, sin ataduras, sin seguir pautas, rituales o convicciones, solo necesita enfrentar sus necesidades, lograr su desarrollo espiritual y el control interno de sí mismo, donde la espiritualidad no obedezca a ninguna religión instaurada; tampoco, a ninguna estructura jerárquica, sino que sea algo personal, vivido en la particularidad del hombre o en forma comunitaria; en el que la necesidad de una religión o de creer en Dios, estén incluidas en la espiritualidad.

Lo anterior lleva a la reflexión, sobre la complejidad del pensamiento humano, de lo que relaciona y entrelaza su conocimiento; así como, que hay que vivir cada día interconectado con todos los elementos del todo. Conduce además, a la toma de conciencia de que se trata de un modo de vivir un mundo mejor; por lo que resulta significativo encontrar, convencimientos en algunas personas, de que la discapacidad se debe a razones divinas, producto de que son seres especiales enviados por Dios, seres celestiales o ángeles del cielo que poseen un don divino y que quienes cuentan de su compañía, son privilegiados de una bendición de Dios. Creencias que se constituyen en aspectos notables dentro de las distintas formas de concebir la discapacidad, pues da reflejos en estas personas, de que es una manera de mantenerse mayormente relacionado con su espiritualidad.

Muestra de ello, son los planteamientos formulados por algunos de los docentes informantes clave, quienes manifiestan al respecto, lo siguiente: "...son los ángeles del cielo y que son enviados por Dios, porque tener esas criaturas en la casa son una bendición" (E3/DA/SEI/SB) y que a pesar de que en los argumentos aportados, se connota aceptación de cierta normalidad en estos individuos con respecto al resto de las personas, se vislumbra en el comentario emitido, cierta creencia de índole dogmática y religiosa.

Surge como otro de los conceptos emergentes, el *sentimiento lastimero* que se produce en los actores educativos (docentes, estudiantes y familiares) ante los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad; el cual se asume como una limitante para el proceso inclusivo; en tanto que va referido al conjunto de actividades, acciones y escenarios, que suele confluirse como un sentir conjunto; es decir, como parte de un colectivo común; a través de lo cual se considera, que la funcionalidad y desarrollo de las personas con una condición especial, se ven realmente restringidas en su vida cotidiana.

Lo antes referido, hace alusión a las limitaciones que poseen para adquirir conocimientos o impedimentos para desenvolverse de manera normal a como lo hacen otras personas; en lo cual no es de extrañar, que en algunas personas de este común, se generen sentimientos lastimeros hacia las personas con discapacidad; principalmente cuando se tiene contacto directo con ellas, como ocurre en el caso afirmado por uno de los estudiantes entrevistados, quien manifestó que: "...son pobrecitas profe...me dan cosa, pero...son calidad, chéveres, bien" (E7/EDI/SB).

Cuando en realidad, el principal problema coexistido en ellas, no son sus deficiencias; sean estas físicas, sensoriales o mentales, sino la manera en que son vistas y tratadas por la sociedad: con pena, menosprecio o indiferencia. Lo peor es que la gente, no suele darse cuenta de que la discapacidad es una condición que invita inconscientemente a la discriminación; cuya modo de evitarla, es tomando conciencia del constante

peligro de una inesperada irrupción de estos sentimientos y connotaciones de inferioridad, de lástima o de pena, que reaparecen de manera inadvertida en el trato con estas personas y que muchas veces, se alejan de lo que corresponde a un trato neutro o igualitario, puesto que este tipo de actitudes negativas, tienden a manifestarse en los peyorativos o etiquetas que suelen usarse para referirse a la discapacidad.

Castro (2016) sugiere al respecto, que los estudiosos en materia de discapacidad, están buscando todas las formas para divulgar la terminología más idónea o correcta a ser utilizada en referencia a estas personas; por lo cual, debería evitarse el empleo de términos con connotaciones negativas relacionadas a la discapacidad. Planteamiento que resulta coincidente con lo formulado por uno de los informantes clave, quien expresa algo semejante, al indicar:

...yo siempre he dicho eso, pues quisiera que sean llamados como uno –normal–, no que tienen una discapacidad ni nada, que ese término se quite, porque ese término los limita a algo, hay el pobrecito, no ellos, no son pobrecitos nada. (E3/DA/SEI/SB)

En los docentes también resulta factible encontrarse, que estén cargados de sentimientos lastimeros, cuando de atender la discapacidad se trata; lo cual puede perjudicar considerablemente a los estudiantes con NEE o con discapacidad; puesto que ello les lleva a ejercer prácticas pedagógicas discriminatorias, en las que imperan los obstáculos o barreras que impiden el adecuado desarrollo educativo de los escolares. Cuando no se aplican estrategias de aprendizaje acordes y evaluaciones centradas en la individualización, aceptación y desempeño de los discentes con discapacidad, puede llegar a resultar insatisfactorio el proceso educativo y llegarse al fracaso escolar.

Aunque de igual forma, se constituye en una realidad, el que algunos docentes removidos por la conmoción o lástima hacia este tipo de escolares, terminen promoviéndolos de grado o de nivel académico, sin haber adquirido

las competencias básicas requeridas; lo cual es menester, de otro tipo de exclusión educativa. Con referencia a esto, una de las docentes que aportó información clave en esta investigación, concuerda con esta idea, al referir lo siguiente:

...entonces, el niño va y viene a la escuela y al representante se le llama la atención, porque el niño no avanza...en la parte cognitiva y el niño quizás llega a ingresar al nivel de educación media y no esté preparado, los docentes lo van peloteando y pasándolo por amiguismo con el representante o por lástima. (E5/DAI/CEI/SB)

La educación inclusiva, según sostiene López (2011), no consiste en un simple emplazamiento de los estudiantes con discapacidad en entornos áulicos donde se comparta con compañeros no discapacitados; es decir, no es mantenerlos en un sistema intacto, donde el profesorado solo se encargue de dar respuestas educativas al alumnado común dentro de la escuela ordinaria; sino que se trata de un proceso, en el que se aprende a vivir con las diferencias de las personas, donde predomine la humanización, el respeto, la participación y la convivencia; así como, saber identificar las barreras que obstaculizan el aprendizaje. Es por tanto, adquirir un compromiso ético hacia la lucha de las injusticias, las desigualdades y discriminación.

Es de advertirse al respecto, situaciones que contrarían ese deber ser de la inclusión educativa; principalmente cuando algunos docentes por intentar ayudar, terminan actuando bajo sentimientos lastimeros; tal y como lo asevera uno de los afectados a continuación: "...algunas son calidad, la que me tocó en 4° grado era calidad, conversaba conmigo, pero no aprendí nada, me dejaba ir para la casa sin hacer nada, ni copiaba" (E7/EDI/SB); lo cual puede deberse, a la incredulidad de un verdadero progreso en estos discentes o a la poca aceptación de la discapacidad; del mismo modo, un estudiante sin discapacidad informante clave alega lo siguiente: "...hay que entenderlos porque tienen discapacidad" (E10/ESDCEI/SB), afirmaciones como estas, llega a reducirse la calidad educativa para atender las necesidades de

aprendizaje; lo que más que favorecer, lo que hace es perjudicar; pues dicha actitud impide, el adecuado desarrollo educativo e incumple con los principios de igualdad de derechos y oportunidades.

De allí que surja, otro de los factores sociales desfavorables como condición adversa en la inclusión educativa; como es, el *impacto familiar*, la llegada de un hijo con discapacidad. En cada familia, existen conflictos que deben ser asumidos y resueltos dentro de su propia dinámica; pero uno de los eventos más impactante que debe afrontar la familia, es la aparición de un miembro con discapacidad; ello conlleva, a que tal dinámica, experimente un desequilibrio profundo al enfrentarse con la llegada de un hijo especial y por ende, es usual que se susciten, una serie de sentimientos encontrados, en el que la culpa es uno de sus principales impresiones.

Se considera la familia, como el primer contexto socializador por excelencia, responsable de satisfacer en primera instancia, las necesidades básicas de los menores. En ella, los miembros que la conforman, evolucionan y se desarrollan a nivel afectivo, físico, intelectual y social. La unión familiar tiende a asegurar a sus componentes una estabilidad emocional, social económica; por tanto, será la encargada de sobrellevar el impacto que supone tener en miembro con discapacidad en el entorno familiar.

Paniagua (2002) describe esta fase de impacto, como un estilo de shock, en el que se produce un bloqueo o aturdimiento al conocer el diagnóstico del hijo; lo cual impide comprender adecuadamente, la información que sobre el caso pueda estar trasmitiéndole el médico o especialista; asimismo lo infiere Torres (2003), quien plantea que la primera etapa por las que transita la familia con hijos que tienen una discapacidad, es el impacto de shock y que el mismo se produce, desde el momento en que reciben la noticia y tiene la vivencia directa de que el niño no es como los otros, pero lo acepta como real. Durante este transitar de emociones, algunos autores consideran, que los padres presentan una actitud que pudiera parecer indiferentes,

incomprendidos o llegar a manifestar expresiones cargadas de dolor y descontento.

La llegada de un hijo con discapacidad en la familia, es uno de los sucesos más relevantes por lo que puede transitar una familia, pasan por una serie de estados emocionales que ponen en desequilibrio la vida familiar, la confusión y los sentimientos de rabia, rechazo, dolor, desesperanza, lástima, aceptación, resignación, indiferencia, incomprensión y culpabilidad; los cuales se mezclan de manera incesante, por la escasa o ninguna preparación de los padres, para la atención y estimulación, surgiendo constantemente las preguntas de los porqués.

Es decir, el impacto familiar se compone de acontecimientos por lo que pasa una familia y que pone en peligro el sistema familiar; los cuales pueden originar una desestabilización temporal o permanente de la familia y sus miembros. En el evento surgido por el nacimiento de un hijo con discapacidad, es usual que se produzcan desadaptaciones, que pueden ser impactantes y repercuten significativamente en la dinámica familiar; puesto que el hecho se percibe como algo inesperado, extraño y raro, que rompe las expectativas sobre el hijo deseado.

Sin embargo, cada familia asume de forma distinta tal situación; ya que esto tiene que ver, con el crecimiento y desarrollo personal alcanzado; así como, por la armonía y estabilidad lograda en la historia familiar; lo que conlleva que unas familias busquen alternativas de solución para enfrentar los acontecimientos, se recuperen, aceptan y salgan adelante a pesar del impacto, otros por su parte, no logran superar la crisis o lo hacen progresivamente.

De este modo, la nueva situación cambia los esquemas de toda la familia y la mayoría de los padres; quienes a pesar de tener confirmado un primer diagnóstico, en su incredulidad inician un recorrido por distintos especialistas, esperando encontrar una valoración diferente o al menos más benigna; esto se afirma con la opinión de una de las familias entrevistadas, quien expresa lo siguiente: "...desde que el médico me dijo que mi hija tenía

un problema, ha sido todo tan triste y difícil” (E12/FCEI/SB); lo que se suma además, a sentimientos de temor por el futuro incierto de sus hijos. Así lo corrobora Torres (2003), al afirmar que:

La incertidumbre por sus posibilidades de inserción laboral, sus angustias por el temor a la falta de espacios y oportunidades ante el rechazo en los centros de trabajo. El desconocimiento, la falta de preparación las dudas de cómo enfrentar la orientación de su sexualidad y la posibilidad de construir una pareja son inquietudes que provocan un gran estrés en la vida familiar. (p.91)

Lo que lleva, a que surjan expresiones como la que a continuación se indica y que se corresponde a un aporte por parte de una de las familias entrevistadas, quien manifiesta que: “...no es fácil, tener una hija con discapacidad. Yo solo pienso cuando yo no esté, con quien se va a quedar, por eso lloro” (E11/FCEI/SB); es decir, se prosigue a una segunda fase, como es la *negación familiar*, que además, se constituye en otro de los conceptos que emergió de la investigación y que según Paniagua (2002), resulta como consecuencia de un impacto inicial en la familia, al saberse que uno de sus miembros, presenta un problema debido a una condición especial.

En esta fase, se sobrevienen sentimientos de privación, en el intento de olvidar o ignorar el problema suscitado. Se cuestionan los diagnósticos y se intenta vivir como si no sucediera nada. El estancamiento en esta fase, resulta perjudicial por su efecto paralizante, que no permite tomar medidas importantes en relación con la situación. Torres (2003) al respecto, considera que en esta fase de negación, generalmente se hace frecuente que los padres corran de una consulta médica a otra, buscando nuevas respuestas que desmientan la información inicial. Hay percepción intermitente de pérdida, pero que trata de no creer. Es la forma más simple y primitiva que viene acontecida

del primer impacto, al recibir la noticia que su hijo viene con una condición especial, lo que no se acepta como real.

Planteamiento que resulta coincidente, con las manifestaciones hechas por gran parte de las docentes entrevistadas. Una de ellas, alega tener experiencia expresa al decir que: “Durante mi carrera he visto muchos padres que se niegan a aceptar que sus hijos tienen retardo mental, quieren que los dejemos aquí en la escuela y es una lucha constantes para que los lleven a la escuela especial” (E3/DA/SEI/SB). Otra de estas docentes objeta al decir: “Tengo muchos casos, la mayoría de los representantes no aceptan que su niño tiene una limitación, aunque se les trata de orientar; no, no lo aceptan, son muy pocos” (E5/DAI/CEI/SB); lo que a su vez se corresponde con la afirmación hecha por otra de estas docentes, quien infiere lo siguiente:

...si un niño con discapacidad llega a un hogar, sus padres son las primeras personas que lo reciben y son quienes tienen la responsabilidad de...esa parte de la aceptación, tendría que ser como que el equipo médico...desde el principio pues, los padres sean atendidos bajo una orientación...que ellos puedan aceptar, porque muchas veces son los padres que no aceptan y ya son grandes los niños y los niños no tienen nada y esa es una limitante de la no aceptación, que ellos no propicien la evaluación médica y todo lo demás, para que el niño pueda recibir la ayuda médica también y esa parte preventiva también. Son muchas las cosas que se pueden prevenir, si se le da la atención necesaria y a tiempo y no se da porque el padre no acepta. (E5/DAI/CEI/SB)

Es de resaltar además, que se está de igual modo en esta fase de negación, cuando algunos padres se reusan a aceptar que sus hijos especiales; quienes por presentar un mayor grado de compromiso cognitivo, requieren de una atención diferente a lo que se les podría ofrecer en la escuela regular; por lo que se recomienda, acudir a una institución de educación especial, a fin de recibir una atención más personalizada o individualizada.

Ahora bien, se agrega otro factor desfavorable en la inclusión educativa, referido a la *sobreprotección familiar*; constituido como principal obstáculo en el logro de la independencia personal de los discentes con discapacidad.

Zambrano y Pautt (2014) son de la consideración, de que la psicología moderna la define como un exceso de celo en el cuidado de los hijos. Algunas familias recurren a este sentimiento de protección, como modo de aliviar la carga de tener un hijo con una condición de discapacidad; o simplemente, porque subestiman sus capacidades hasta minimizar su potencial y provocar en ellos, un crecimiento totalmente adherido no solo a los padres, sino a todo aquel miembro cercano de la familia, quienes fomentan un amparo excesivo que conlleva a la consolidación de un ser humano inseguro.

Todo lo cual resulta contrario, a lo que debería ser la promoción de acciones independientes, primordiales para la responsabilidad personal y habilidades de convivencia social. Ahora bien, cuando en las familias existen actitudes de sobreprotección y de condescendencia; por lo general no se permite, la generación de elementos que ayuden al niño con discapacidad a la búsqueda de su autonomía personal; así se formula en el caso citado a continuación, donde se hace referencia a familias; quienes desde su óptica, consideran que los hijos con discapacidad no son capaces de realizar actividades cotidianas, correspondientes a sus cuidados personales. Con referencia a ello, se puede leer el testimonio de una de las informantes clave, quien manifiesta que:

...ellas necesitan mucha ayuda para lograr hacer sus cosas, si uno no las ayuda, ellas no pueden lograr nada. Mi niña si no hubiera sido por mis cuidados y dedicación, imagínese que hubiera sido de ella. Por eso yo no la dejo con nadie, solo con su papá y hermano, que ellos si saben cómo tratarla. (E12/FCEI/SB)

La anterior acotación, deja clara la sobreprotección que la familia posee ante su hija con discapacidad; situación que es principalmente propiciada por la madre hacia el resto de los familiares y que más allá de procurar el acompañamiento para fortalecer las actividades que guíen hacia la autonomía e independencia personal en estos menores, se suprimen en una serie de creencias sobre la discapacidad, que difuminan todo propósito de

emancipación en estos seres; aun cuando pudiese llegar a su mayoría de edad. Aserción que se complementa con esta otra intervención hecha por la misma informante clave, en la cual indica:

...mientras yo viva, la voy a ayudar en todo. A mí me dicen que la deje, que ella puede sola; pero yo pienso que si Dios me la envió así, es para que yo la cuide y la haga feliz. Conmigo, a ella no le va a faltar nada mientras yo viva, después esta su papá y hermano, ellos saben que la deben cuidar, yo se los digo siempre.  
(E12/FCEI/SB)

Las docentes que atienden a estos estudiantes con NEE o con discapacidad, también aseveran acerca de la sobreprotección que algunos familiares mantienen hacia sus hijos; lo cual según ellas, trae repercusiones considerables en su evolución o desarrollo socio afectivo; específicamente, en la necesidad de autonomía e independencia personal. Una de estas aserciones se corresponde con el hecho de que: "...hay padres que no permiten que sus hijos hagan nada, porque tienen una discapacidad; se lo hacen todo, no los dejan ni vestirse" (E1/DA/CEI/SB).

Circunstancias que en gran parte de las ocasiones, se suscitan debido a que aflora en estas familias, sentimientos de lástima hacia la discapacidad, en consideración de que estos seres están desprovistos de facultades para realizar ciertas actividades y asumir responsabilidades como el resto; ello les imposibilita, un adecuado progreso hacia su independencia, a la aceptación de su condición humana y a la configuración de un autoestima, que genere en ellos mayor seguridad personal; así como también, los limita en su aprendizaje y los subordina en su responsabilidades escolares; tal y como se denota en el comentario siguiente, emitido por una familia informante clave: "Mi niña no quiere venir a la escuela, tengo que quedarme con ella, llora y la maestra me dice que está así porque yo no la dejo sola" (E12/FCEI/SB); así como por el de una docente, quien alega lo siguiente:

Pienso que los padres de los estudiantes con discapacidad los ven con lástima, sienten que ellos no pueden hacer las cosas bien, le hacen todas las tareas, no los obligan hacer nada, se molestan cuando uno les dice que solo deben ayudarlos y no hacerles los trabajos. Que si lo hacen feos; así como les quede, será valorado su trabajo; pero nada, ellos tienen baja autoestima y así hacen sentir a sus hijos, que no pueden, que todo se lo deben hacer. (E1/DA/CEI/SB)

El problema de la sobreprotección familiar, se agrava aún más, cuando los padres no tienen la capacidad de darse cuenta o entender, que deben adaptar las exigencias a las posibilidades del niño, pero nunca llegar a pensar que son incapaces; por tanto, para favorecer su evolución, no se debe renunciar al establecimiento de reglas y disciplinas; a través de las cuales, se les brinde la oportunidad de adquirir costumbres y hábitos acordes a lo normado o pautado como aceptable a nivel social. De esta forma, se logra alcanzar la superación de muchas de sus limitaciones, hasta conseguir la independencia y autonomía necesaria. Es importante que la familia conciba, que no siempre tendrán a sus padres al lado; por lo que deben aprender; ya que de adultos no se enfrentarán a situaciones en las que cuenten con la protección de alguien.

Aunado a todos estos factores antes mencionados, es de acotar que surge otro elemento que puede desfavorecer significativamente en la inclusión de estudiantes con discapacidad; el cual tiene que ver, con las *limitaciones socio-económicas* que presentan las familias; puesto que muchos de estos discentes, requieren de tratamientos médicos, atención pedagógica y terapéutica extra a su escolaridad; así como recibir el respectivo diagnóstico, tratamientos o medicamentos; en los que suelen incurrirse, costos adicionales para lograr mejorar su calidad de vida y alcanzar condiciones mayormente

equivalente a las de las personas consideradas como normales; idea sobre la cual, Torres (2003) sostiene que:

El soporte económico familiar es un factor importante porque frecuentemente la atención de estos niños reclaman una reorganización de la economía, para dar respuesta a las demandas de atención especial (medicamentos, tratamientos quirúrgicos, dietas especiales, etc.). En algunas ocasiones el tratamiento obliga al abandono del empleo por parte de una de las personas de la familia o costear los cuidados que asuma otra persona, si la familia no dispone de los recursos económicos necesarios, es una razón más para reforzar la crisis y el estrés. (p.97)

En hogares donde se cuenta con un miembro de la familia que presenta alguna discapacidad; si no es muy solvente su situación económica, esta puede afectar considerablemente la dinámica familiar; así como generar cambios significativos en su presupuesto, puesto que suelen ocasionarse gastos extras destinados a la atención médica y psicoterapéutica en estos menores, a fin de mejorar sus condiciones de salud y calidad de vida. Ello depende según sea el caso o discapacidad que posea. Connotación que se aprecia en la afirmación de una docente informante clave, cuando indica que:

...cuando vamos a la parte de recibir el tratamiento médico, pues hay una gran limitante, que es la parte económica, alegan que no la consiguen o que no tienen el dinero para comprarla, hay otros que tratan, pero la consulta neurológica, luego el psicólogo; y generalmente allí se pierde, por los gastos, cuanto no cuesta eso. Luego el tratamiento, muchas veces no se consiguen las medicinas e imagínate la preocupación para el representante de no tener para la consulta y al tener, no encontrar los medicamentos, es más todavía. (E5/DAI/CEI/SB)

Según el aporte de esta informante, la posición económica con la que cuenta el grupo familiar, parece resulta determinante para el desarrollo de potencialidades en una persona con discapacidad; lo cual es refutable; ya que existen familias, que a pesar de contar con un nivel adquisitivo bajo, son

capaces de asimilar el tema de la inclusión social de su hijo, de una forma efectiva; sin necesidad de invertir tanto de su presupuesto; lo cual va a depender del potencial familiar con que estas dispongan.

Así lo refiere Torres (2003), al plantear que las familias desarrolladoras o potenciadoras, son aquellas que proporcionan confianza y seguridad a sus hijos como condición necesaria en el éxito de vida. Este tipo de familias, hacen que los seres con discapacidad, participen plenamente como un miembro más de la familia, sin limitar sus posibilidades de acción; por lo que se les facilita el logro de una adecuada representación de las metas y aspiraciones desde un enfoque más objetivo y realista.

Por otra parte, se halla en estos grupos familiares, quienes no le dan mayor importancia a su situación económica; debido a que aunque no cuenten con los recursos presupuestarios disponibles, buscan opciones y oportunidades, en las que se acarrea un menor costo; o simplemente, no devengan gastos. Resulta indiscutible aceptar, que entre mayores posibilidades económicas se tengan, son mayores las oportunidades de acceso de estos individuos, a medios que posibiliten sus avances o desarrollo personal; tal y como lo infiere una de las entrevistadas a continuación:

Todo esto influye en el nivel de vida y la posición económica que tenga la persona; por ejemplo, si es una persona de bajos recursos, sus posibilidades de desarrollo son limitantes; en cambio, si tiene dinero, recibe atención temprana, buenos colegios, lo llevan a desarrollar su talento, por eso tenemos una cantidad de personas con síndrome de Down que tocan instrumentos musicales, van a olimpiadas, tienen trabajo, montan empresas; todo esto, es porque la familia que tienen recursos, los apoya y les ayuda a desenvolverse en la sociedad. Triste es cuando un niño nace en una familia sin recursos. (E4/DA/SEI/SB)

Sobre este tema, bien vale la pena mencionar el estudio realizado por Jiménez y Huerte (2010), quienes recogen información específica sobre el agravio comparativo económico que origina la discapacidad. Dichos autores alegan, que en la revisión bibliográfica existe a nivel internacional,

investigaciones en las que se asienta sobre la relación entre discapacidad y el acceso a unas condiciones de vida dignas y que en líneas generales, las personas con discapacidad presentan resultados inferiores al resto de los ciudadanos, en lo que se refiere al acceso de los recursos básicos para el desarrollo de sus vidas.

De acuerdo con la información proporcionada en los resultados obtenidos de la aplicación de la Encuesta sobre Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia (EDAD, 2008), publicados en el año 2009 en España, entre los conceptos principales de gastos ocasionados en los hogares por motivo de discapacidad se destacan, aquellos relacionados a la autonomía personal y cuidado de la salud; de las cuales, las ayudas técnicas, adaptaciones y gastos necesarios para sufragar la asistencia personal, se conformaron en un tercio de las respuestas recogidas y los tratamientos médicos, terapéuticos, habilitadores, rehabilitadores y fármacos, en otra tercera parte de las respuestas.

Mientras que el último tercio, se asoció a gastos de transporte y desplazamiento, vestido y útiles personales de uso común, equipamiento y suministros del hogar; así como, a la adquisición y adecuación de viviendas. Los gastos relacionados con la educación, formación, aprendizaje y adiestramiento, realización de trámites y gestiones, administración de bienes, defensa de los derechos y previsión económica voluntaria, se agruparon entre los de menor presencia, concernidos a las partidas principales de gasto monetario directo. De lo que se puede corroborar, que tal estudio no discrepa de lo aportado por los informantes clave en lo coexistido en la realidad estudiada en esta oportunidad.

### **Sub-Categoría: Limitantes en la Inclusión Educativa**

La inclusión educativa, es un proceso complejo que abre la brecha a nuevas expectativas en el ámbito de la atención de la diversidad; en tanto que

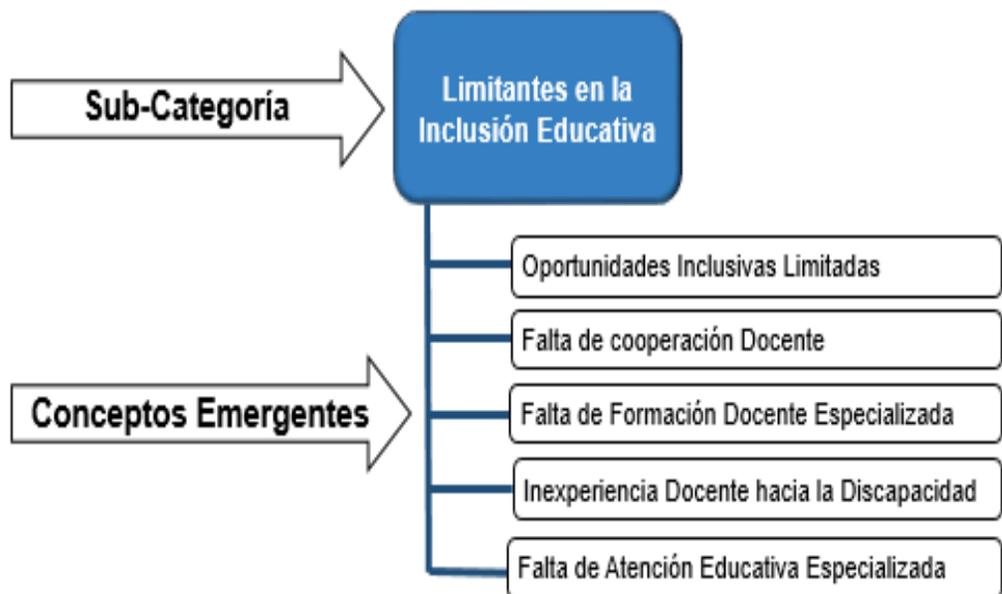
optar por un modelo desde esta perspectiva, exige la realización de cambios y transformaciones consustanciales; no solo en los ámbitos educativos, sino en el entorno sociocultural del cual se es parte, a fin de contar con una sociedad en la que las personas con discapacidad hagan parte integral de la vida cotidiana. Ello implica, garantizar una educación para todos, donde la igualdad de oportunidades de estudio se constituye en un principio fundamental.

Sin embargo, este proceso tiende a enfrentarse a diversas limitantes, que imposibilitan y obstaculizan el normal desenvolvimiento de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad dentro de los contextos de la educación primaria; todo lo cual explica, el hecho de que la investigación arroje resultados referidos a las limitantes en la inclusión educativa, como una subcategoría importante a ser considerada en la escolarización de este tipo de discentes.

Se trata de dificultades u obstáculos en torno al ámbito educativo, que como refiere el Consejo Educativo de Castilla y León (CYL, 2017), es un término límite, que evoca siempre a un territorio cercado; es decir, un espacio delimitado, donde hay algo que ocurre dentro diferente a lo de fuera; y que en el caso de la inclusión educativa, bien pudiesen ser convertidos en retos u oportunidades, para la creación de escuelas dispuestas a asumir un carácter integrador, accesible y preparado para recibir a estudiantes diversos o con variadas dificultades para adquirir conocimientos en sus aulas; de tal modo, que ha de concebirse la generación de acciones conscientes, que conlleven al establecimiento de principios basados en la justicia, equidad e igualdad de oportunidades; tal y como lo argumenta Blanco (2013) en la siguiente aserción:

...la equidad se relaciona con la creación de las condiciones óptimas de aprendizaje de forma que cada alumno pueda desarrollar al máximo sus capacidades, sin que el origen social, situación psico-física y/o socio-económica u otras condiciones generadas por la escuela, sean un obstáculo en su proceso de aprendizaje. (p.8)

Por otra parte, contar con la participación y cooperación de todos los involucrados en el proceso, con una formación especializada; principalmente de parte del docente de aula primaria; para así atender la diversidad estudiantil y establecer el respeto hacia el derecho constitutivo que en estos escolares inviste, a fin de recibir una educación de calidad en cualquiera de los subsistemas educativos. Todo lo cual se contrapone, a lo que del estudio emergió como factores adversos, advertidos en: oportunidades inclusivas limitadas, falta de cooperación y de formación docente especializada, inexperiencia docente para atender la discapacidad, carencias en la individualización de la enseñanza, que permita una atención educativa más personalizada (Ver Figura 10).



**Figura 10.** Limitantes en la Inclusión Educativa.

Cada uno de los estudiantes; tengan o no una discapacidad, goza de un sinfín de cualidades y atributos personales; así como actitudes y aptitudes particulares, que deben ser tomadas en cuenta de manera individual, para llevar a cabo todo un proceso de enseñanza ajustado y obtenerse a través de

ello, un aprendizaje más significativo y de calidad; por lo que resulta importante destacar, que ya de por sí los constantes cambios en la sociedad; provocan que por naturaleza, todos los seres humanos sean diferentes y al no considerarse esta situación como una característica relevante en los procesos escolares, se estaría perdiendo la oportunidad de aprovechar cada una de las habilidades que como persona puedan ser compartidas y aprendidas en su interacción con los demás compañeros de clase y de los propios actores del proceso educativo.

Por lo tanto, resulta trascendental enfocarse en las necesidades educativas y/o requerimientos propios de la discapacidad coexistida en el aula de clase, con miras a propiciar un aprendizaje más trascendental y valioso para el transcurrir de la vida de estos discentes; y así cumplir, con el derecho de la no discriminación ni exclusión educativa; argumentada en el hecho, de poseerse una condición especial o discapacidad.

De modo tal, que solo si se logra transformar las instituciones educativas en espacios lo menos excluyentes posibles, se haría factible una inclusión educativa mayormente efectiva y contrarrestar las *oportunidades inclusivas limitadas*; tal y como lo asevera una de las informantes clave a continuación, cuando indica que: "...estoy muy de acuerdo con la inclusión, pero que conjuguen todos los elementos de los que hablamos y que se dé la inclusión como debe ser" (E5/DAI/CEI/SB).

Crear por tanto, las condiciones para el aprendizaje de todos los estudiantes sin ningún tipo de discriminación debido a su condición personal, es el fin que se persigue con la inclusión educativa; aunque en estos tiempos, a pesar de los avances que sobre este tema se han logrado a nivel mundial; no es de extrañarse que aun existan creencias desfavorables en el colectivo humano, acerca de la discapacidad y su posibilidad de acceso a la escuela primaria; situación que se corrobora; a través de la expresión de una de las docentes entrevistadas, quien declara que:

...no todos los estudiantes con discapacidad pueden ser incluidos en la escuela regular. Creo que el sordo, el ciego y el motriz pueden estar en una escuela regular; ellos son tranquilos y se adaptan con facilidad al nivel académico, pero el síndrome de Down y los autistas no podrían ir a la escuela, ellos son diferentes. (E4/DA/SEI/SB)

Según esta docente, no todos los estudiantes tienen las competencias cognitivas que le permitan aprovecharse de los programas curriculares impartidos por la escuela primaria. Planteamiento que se aprecia en lo formulado por uno de los estudiantes previamente entrevistado, que presenta una discapacidad auditiva y quien desde su experiencia, manifestó el grado de exclusión perpetrado a quienes poseen una discapacidad intelectual, al referir lo siguiente:

...no sé, a mí me ha ido muy bien, pero creo que algunos deben quedarse en la escuela especial. Yo que estuve allá, pienso que algunos no deben venir para esta escuela, porque aquí hay que estudiar mucho y ellos no hacen caso, ni prestan atención, otros son agresivos y se portan mal. Aquí hay unos que se dan golpes todos los días y se porta mal, no hacen caso, él debe irse para la escuela especial y luego que se acomode, venir para acá, el de silla de rueda está aquí tranquilo, no se mete con nadie, pero el otro con retardo, es malo, se porta mal. (E6/EDA/SB)

Este informante clave, emite una opinión un tanto fuerte; pero que no escapa de la realidad implicada en el hecho, de que es incomparable el nivel de aprovechamiento de estudios dentro de los programas regulares; de quienes no posean un compromiso a nivel cognitivo, con respecto a quienes si la posean, puesto que se hace mucho más fácil el proceso de adaptación; es decir, de estos hacia su entorno y de quienes conforman el contexto educativo hacia ellos; tal es el caso, de quienes presentan una discapacidad auditiva y motora.

Para este estudiante entrevistado, la razón de que se susciten inconvenientes por motivos de adaptación al medio, debido a la presencia de un estudiante con discapacidad intelectual, se advierte como situaciones de

maltrato o de conflicto entre los iguales o como conductas desadaptadas (disruptivas, desobediencia, entre otros); motivo que justifica en él, el que deban permanecer en las escuelas especiales; en tanto que como lo expresa en uno de sus comentarios:

...ellos allá aprenden una labor, hacen otras cosas, aprenden diferente, no evalúan como aquí, las maestras tienen paciencia y no pelean tanto; en cambio aquí, es un solo pleito y se dan golpes, a mí no me gusta eso. (E6/EDA/SB)

Por lo que desde esta perspectiva, se visualiza que el tipo de discapacidad que el educando presente, condiciona o limita; en mayor o menor grado, el acceso a las escuelas de primaria. Por ejemplo, estudiantes que presentan un compromiso a nivel intelectual o funcionalidad reducida en su área cognitiva, se les hace más difícil obtener oportunidades inclusivas en estos espacios educativos; aun cuando se deba reconocer, que toda condición de discapacidad, necesita de una atención educativa especializada, a fin de lograr el máximo del desarrollo de sus potencialidades humanas; así como, un aceptable desenvolvimiento social, personal y académico.

El enfoque educativo inclusivo, comprende que todas las personas; tengan o no una discapacidad, logren el acceso, permanencia, prosecución y culminación de estudios en la escuela regular o educación básica; idea sobre la cual, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2009), establece que debe ser: "...capaz de hacer ajustes y responder a todos sus alumnos y alumnas...que, por encima de cualquier otra característica, prohíbe las prácticas discriminatorias, promueve la valoración de la diferencia, acoge la pluralidad y garantiza la igualdad de oportunidades" (p.5).

Tal y como acontece según uno de los casos reseñado por una de las docentes entrevistadas, quien refiere que; "...yo le dije a la directora que todos los años me los daban a mí, que este año quería descansar de esa responsabilidad, es mucho trabajo y dedicación, aunque es bonito"; sino que

por el contrario, se promueva la valoración hacia las diferencias estudiantiles, se acoja a la pluralidad y garantías de la igualdad de oportunidades.

Y en el caso específico de estudiantes mayormente comprometidos en cuanto a su funcionalidad, el informe de la Campaña Mundial por la Educación (2013), hándicap Internacional titulada: *La educación inclusiva para niños con discapacidad*, reivindica el derecho a una educación inclusiva de estos niños, al exponer que: “Los profesores han de poder recurrir a ayuda especializada de compañeros con más especialización y experiencia trabajando con niños con discapacidades, sobre todo cuando se trata de niños con deficiencias sensoriales o intelectuales” (p.24); así se haría para estos docentes más fácil enfrentar el reto de atender a estos escolares; como para estos últimos, tener igualdad de oportunidades que el resto.

Ahora bien, desde otra perspectiva pero no menos apreciable, surge una nueva restricción en la inclusión educativa de personas con discapacidad; la cual según una de las docentes entrevistadas, se corresponde al soporte económico familiar, puesto que puede llegar a convertirse en una oportunidad limitada para hacerla efecto. Las familias con mayor poder adquisitivo, tienden a tener mayores facilidades para enfrentar los costos referidos a la atención médica y/o especializada (diagnóstico, tratamientos, terapias de estimulación, medicación, entre otras) y que de modo particular, varios de estos seres lo ameritan para alcanzar; primeramente, un estado de salud aceptable; así como acceder a otro tipo de actividades extracurriculares y privadas, que favorezcan su desarrollo potencial; situación que no resulta fácil, cuando las familiar son bajos recursos económicos. Así lo refiere al señalar que:

...me refiero a que cuando las personas tienen dinero, puede costear el tratamiento, inscribirlos en algún deporte, comprarle un instrumento musical, pagarles profesores privados que los enseñen; a eso me refiero, que la calidad de vida de la persona con discapacidad es mejor. (E4/DA/SEI/SB)

También se tiene entre otro de los factores identificados como limitantes en la inclusión educativa; en tanto que se destaca de las opiniones de los informantes clave, a la *falta de cooperación docente*; principalmente, de parte del docente especialista o docente de aula integrada; quien que según ellos alegan, no cumple cabalmente con su función de cooperar con el docente de aula regular, en pro de brindar una adecuada atención a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o discapacidad; a efecto de garantizar, un adecuado avance escolar; así como,

El trabajo cooperativo entre docentes, demanda que los profesores desarrollen proyectos conjuntos, en favor de aplicar estrategias y recursos didácticos adaptados, según sea el requerimiento del escolar; en tanto que la dura labor profesional diaria desde una perspectiva inclusiva y diferenciada, necesita ser compartida con otros docentes; especialmente, si estos están formados en el área de la educación especial; así como de todos los demás actores educativos; solo así se podría lograr, una mayor efectividad del proceso y velar por una educación inclusiva de calidad.

A razón de ello, los docentes de aula integrada, tienen específicamente la responsabilidad de orientar e informar acerca de todo lo concerniente al proceso de inclusión de escolares con Necesidades Educativas Especiales (NEE); independientemente de la discapacidad que se posea; así como sus implicaciones teóricas y prácticas, a fin de apoyar al docente de aula de primaria. Por otra parte, tienen el deber de sensibilizar a toda la comunidad educativa y a la sociedad en general; situación que pareciera no llevarse a cabalidad; según lo aportado por las docentes entrevistadas, quienes en una de sus expresiones señalan que:

Ellas estaban en las aulas cuando la reforma, atendían al niño y le daban orientaciones a las docentes, pero como eso fue para atrás nuevamente, se fueron a su aula, sacan a los niños cuarenta y cinco minutos y no les dan atención a las maestras.  
(E3/DA/SEI/SB)

En tal comentario, se evidencia la falta de cooperación y de profesionalismo por parte de la docente especialista de aula integrada, con respecto a la orientación que debe brindar a la maestra de aula regular, sobre el cómo abordar las Necesidades Educativas Especiales (NEE) o como dirigir estrategias específicas conforme a los requerimientos exigidos por la discapacidad que presente el escolar; situación que termina convirtiéndose en una limitante para el proceso de inclusión educativa; más aún cuando se trata de atender a estudiantes que poseen una discapacidad diferente a una simple dificultad específica de aprendizaje. Así lo formula una de las docentes informantes clave a continuación:

...ellas ahorita lo que trabajan es la parte de dificultades en el aprendizaje, de los muchachos...que todavía no saben leer, escribir, que parafrasean y ellas en su planificación abordan esa situación... más que todo se enfocan en la parte de dificultad del aprendizaje; en los actuales momentos, no hay casos concretos ni evaluados, sino todos son de dificultad en el aprendizaje y en eso es a lo que ellas se enfocan. (E3/DA/SEI/SB)

La acción que el docente especialista debe ejercer dentro del ámbito de la escuela regular o de educación primaria, debe basarse en un trabajo coordinado y cooperativo con el docente del aula, donde fundamentalmente propicie la acción pedagógica integral e integradora. El rol que se le asigna al docente especialista es determinante en el hecho educativo; participación que se complica y amplía cada vez más, puesto que tiene la responsabilidad de desempeñarse en distintos ámbitos (en cooperación docente con el docente de aula regular, en atención individual o pequeños grupos dentro del aula regular, en prevención y atención integral temprana y en la acción comunitaria).

Razón que precisa, que profesional reciba durante su preparación académica, una serie de elementos teóricos en el área de educación especial, para prestar la atención educativa que debe brindarse a la población correspondiente; pero que a falta de esa cooperación que debe existir con el

docente de aula regular o de educación primaria, surgen apreciaciones como la manifestada por una de las informante clave a continuación: "...ella se lo llevaba a su aula 2 veces a la semana por 45 minutos; de los cuales, no sé qué hacía con él durante ese tiempo, él me decía que jugaba cartas, ludo y que le leía cuentos" (E1/DA/CEI/SB).

Entre estas, es menester de ellos sentirse apoyados por estos profesionales especializados en el área de la discapacidad; quienes en su consideración, son lo que deberían estar a cargo de coordinar y cooperar con todos los demás actores del proceso educativo (docentes, estudiantes, familia), a fin de dirigirse en conjunto, hacia la búsqueda de las mejores condiciones y así dar respuestas educativas más ajustadas a la diversidad estudiantil y a las NEE halladas en el salón de clases; idea sobre la cual, Jiménez y Nieto (2013) sostienen que:

...es necesario recurrir a los profesores de apoyo, quienes pueden intervenir de manera directa o indirecta, porque saben asesorar a los profesores o bien realizar un trabajo coordinado con ellos; algunas de las funciones que realiza el profesor de apoyo son: la elaboración de los programas o adaptación de éstos a las NEE requeridas; establecer observaciones y evaluación a los alumnos; y el apoyo en la elaboración del material didáctico; brinda apoyo a las familias. (p.47)

Las autoras antes citadas, esclarecen las funciones que deben cumplir las docentes especialistas o de aula integrada en las escuelas de educación primaria; lo que se contraría a lo suscitado en las escuelas objeto de estudio; puesto que según afirmaciones hechas por varios de estos informantes clave, se advierte incompetencia por parte de estos docentes para cooperar y brindar orientaciones específicas sobre las dificultades presentes en los escolares tanto a los docentes de aula como a la propia familia. Tal aserción se aprecia en uno de los comentarios hechos por una de las docentes de primaria entrevistadas; quien asegura que la docente especialista:

Se lleva al estudiante a su aula...2 veces a la semana y no pasa ni evaluación ni nada...creo que no está preparada para el cargo; para ese cargo, deben ser docentes preparadas; en estos casos, especiales...uno le preguntaba y con evasiones, por eso dudo de su profesionalismo en estos casos". (E1/DA/CEI/SB)

Según el relato de esta docente de primaria, a la especialista de aula integrada se le dificulta ejercer sus funciones de manera acorde, debido a que aparte de que excluye a los estudiantes del aula para atenderlos en otro espacio apartado, no da informes ni registros de sus acciones. Se muestra evasiva cuando se le consulta sobre algún aspecto referido a los avances de los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) o discapacidad; así como, cualquier otra interrogante pertinente al caso; eso le lleva a pensar, que sea incompetente en su cargo, que no está preparada para ejercerlo o que simplemente desconoce cuáles son sus funciones.

Lo cual refleja, la poca coordinación y cooperación que debería existir, entre las docentes de aula integrada y la de aula regular; puesto que se evidencia en el comentario, que cada una trabaja por separado, de manera fragmentada, caracterizada por la escasa colaboración, preocupación y afán de solucionar de manera conjunta, las dificultades presentes en los estudiantes; donde, el docente de aula regular debiera ser el responsable directo de la planificación y de las adaptaciones curriculares, pero que tal acción se hace mayormente eficaz, si contara con el apoyo del especialista en esta área en específico; razón que precisa en Jiménez y Nieto (2013), el que refieran aspectos como los acotados a continuación:

Generalmente los docentes encomiendan al profesor de apoyo el papel de experto dejan en él toda la responsabilidad de la educación de los niños con NEE, lo cual no es así ya que todos deben trabajar en conjunto para ofrecerle al niño un aprendizaje adecuado a sus necesidades, pero al mismo tiempo significativo, no olvidando que el profesor es quien mantiene el orden en las actividades que se realizan dentro del aula, pues a pesar de contar con un maestro de apoyo o especialista, es el docente quien dirigirá principalmente la clase. (p.48)

De lo que se estima, la existencia de otro tipo de creencias erradas en estos docentes de aula regular, con referencia al papel que deben ejercer los especialistas de aula integrada, puesto que más que considerarlos como un docente orientador, los presumen como un auxiliar de aula. Claro está, que de ello gran responsabilidad tiene el propio especialista, al no hacer valer su función como docente de apoyo; así se confirma en la opinión emitida por otro de estos docentes entrevistados, quien señala que: "...ella opina si uno le pregunta y si no, no te dice nada, pareciera que no lleva la batuta del estudiante, como si solo fuera la responsabilidad de uno" (E1/DA/CEI/SB); percepción, que de igual modo se evidencia en lo manifestado por una de las familias entrevistadas, al indicar que:

En cuanto al aula integrada, yo no estoy de acuerdo que la maestra sea de ratico. Pienso que la maestra del aula integrada, debe estar todo el tiempo con la maestra del aula, porque ella tiene de 30 a 35 muchachos y se le hace difícil ver de los especiales. (E11/FCEI/SB)

Según esta representante, uno de los principales obstáculos coexistidos en la escuela primaria, para hacer efecto la inclusión educativa de escolares con discapacidad, está relacionado con la falta de apoyo requerido por la docente de aula regular, para atender a quienes presentan una condición especial; así lo expresa este entrevistado, cuando dice: "...la maestra con poco dominio de grupo, necesita ayuda como una auxiliar para atender a los niños como mi hija o a la docente de aula integrada; no sé, alguien que la ayude" (E12/FCEI/SB).

Se infiere de lo antes acotado, que hay docentes de aula regular, carentes de experiencia, de habilidades, capacidades, conocimientos y de creencias favorables, necesarias para atender a estudiantes con NEE o discapacidad dentro de los espacios áulicos comunes y que a pesar de que la escuela cuente con profesionales del área de educación especial; es decir, de aula integrada; expertos en atender dificultades de aprendizaje, no se

evidencia un trabajo cooperativo en ellos, ni su proyección hacia la familia y comunidad en general; todo lo cual dificulta, el que se dé un efectivo proceso de inclusión educativa en estos discentes; así como, una falta de atención educativa especializada.

Por otra parte, la *falta de formación docente especializada*, se constituye en una de las importantes limitantes para la inclusión educativa, debido a que como plantea Martinic (2008), la teoría y práctica en este proceso, implica: "...que uno de los elementos que más incide en el proceso de aprendizaje de los estudiantes tiene que ver con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes y con las expectativas sobre los logros de sus alumnos" (p.13).

El informe publicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 1992, en Vaillant, 2009) a propósito de la calidad en la enseñanza, presentó como nuevos desafíos y demandas en las escuelas, la necesidad de disponer de suficientes profesores con la formación adecuada para todos, capaces de acomodarse a los continuos cambios, tanto en el contenido de su enseñanza como en la forma de enseñar mejor; lo que explica, que se conciba la implementación de una educación inclusiva en defensa del derecho de los niños con discapacidad, a una educación de calidad; conforme a lo planteado, por la Campaña Mundial por la Educación (2013) y a las aserciones de Rubiano y Lozada (2015), quienes sostienen que se hace necesario que:

El profesional de la docencia ganado a la inclusión, requiere doblemente de una formación que se ajuste a las necesidades educativas de cada uno de sus educandos, que le permita "observar" e interpretar cada una de las señales que ellos emitan, que valoren las dificultades, cualidades, potencialidades; que entiendan de formas y estilos de aprendizaje. Es decir, que exista una coherencia entre lo que sabe, tanto a nivel de sus conocimientos académicos y pedagógicos, como la puesta en práctica de los mismos. (p.225)

Planteamiento, que se hace contradictorio a la mayoría de las opiniones aportadas por las docentes entrevistadas, quienes dan fe en sus expresiones, de no sentirse preparadas ni formadas para atender a estudiantes con discapacidad. Argumentos que se vislumbran en sus relatos a continuación: “Bueno, estaría de acuerdo; siempre y cuando, el sistema educativo esté preparado para eso, porque esas personas necesitan algunos cuidados especiales, que los docentes del aula regular no están preparados, capacitados para dárselo” (E5/DAI/CEI/SB).

De modo tal, que para alcanzar una inclusión educativa efectiva de estudiantes con discapacidad, se hace imperativo fomentar una formación idónea tanto en los docentes de aula regular como en los de aula integrada; para así dirigir la atención a cualquier persona con cualquier tipo de discapacidad (deficiencias sensoriales, motoras, intelectual, entre otras) y no solo centrarse en aquellas referidas a las dificultades de aprendizaje.

En tanto que la intención fundamental es, alcanzar una educación de calidad, donde se incluyan a todos los estudiantes sin ningún tipo de discriminación; menos aún, aquellas razonadas por una condición personal diferente; es decir, se requiere de una formación donde el docente sea capaz de dar respuestas acordes a cada una de las exigencias propias de las condiciones de estos estudiantes; lo cual junto a los docentes especialistas, posibilitaría el ofrecimiento de una atención educativa integral de calidad para todos. Sin embargo, este tipo de situaciones, no resulta fácil de cristalizarse en la realidad práctica, puesto que como indica esta informante clave:

...aquí dicen, viene un niño con síndrome de Down y la profesora ya está a la defensiva, ya la profesora dice que no sabe que va hacer, porque ella tiene 36 niños más ese serían 37, que como se dedica ella el tiempo a ese niño y a los otros niños, que va hacer al momento de una hiperactividad, yo no tengo las herramientas necesarias, ni la preparación para atenderlos. (E3/DA/SEI/SB)

Este tipo de afirmaciones preserva vigencia, al presentarse enormes dificultades en la formación docente, para seguir el ritmo de un mundo en

constante transformación y para asegurar una educación inclusiva, de calidad para todos; puesto que desde las mismas políticas educativas del nivel superior, no se prevé la necesidad imperiosa de formar a un futuro docente, capaz de atender la diversidad estudiantil; tal y como lo formula una de estas docentes entrevistadas a continuación:

...acá en la escuela, han habido y hay niños con discapacidad que no se les ha brindado el apoyo necesario; porque...no estamos preparados..., los mismos docentes de aula integrada, que es el servicio de educación especial que funge acá en la institución, no estamos en capacidad completa, porque yo como docente, como profesora de aula integrada, pues no me siento preparada para atender un niño con limitaciones visuales, auditivas o con síndrome de Down...no tengo las herramientas, las técnicas. No fui formada desde la universidad en esas áreas. (E5/DAI/CEI/SB)

Lo anterior, es una necesidad manifiesta de los docentes, por querer dar respuesta a la diversidad; siempre y cuando sean formados, para poder dar atención educativa a los estudiantes con cualquier tipo de discapacidad; para lo cual ameritan, de contar con conocimientos especializados y proveerse de herramientas que le permitan acudir a estrategias innovadoras; así como, material didáctico adecuado para cada discente, conforme a su condición particular; con ello, impulsar a la eliminación de las barreras que obstaculizan el aprendizaje de estos discentes.

Es de acotar al respecto, que el docente especialista de aula integrada debiera ser, quien se encargue de velar porque a los escolares con discapacidad, se les atienda adecuadamente en los centros de educación básica primaria; para lo cual, debe implementar acciones cooperativas con el docente de aula regular. Sin embargo, es de encontrarse en la realidad práctica, que dichos especialistas suelen dedicarse solo a la atención de quienes presenten una dificultad específica de aprendizaje o quienes estén propensos a fracasar escolarmente; sin tener esto relación alguna, con aquellos estudiantes que poseen una discapacidad sensorial (sordos o ciegos), un compromiso intelectual (retardo mental) u otra condición como el

autismo; puesto que tienden a rehusarse para abordarlos, en consideración de que no han sido especializados para ello.

El docente, debe estar preparado dentro de su accionar educativo, para vivir la realidad cuando en su aula se presente un niño con discapacidad; por lo que necesita crear mecanismos de apoyo dentro y fuera del ámbito educativo (familia-escuela-comunidad), a fin de activar acciones corresponsables, en pro del desarrollo integral de estos educandos y promover cambios de paradigmas o creencias erróneas; que hasta el momento han imperado en este tipo de población; en correspondencia, a que resulta imposible hacer efectivo el proceso de inclusión educativa de estos escolares en las escuela primaria.

Los docentes, no están exentos a enfrentarse a diario con estudiantes que aprenden de formas diferentes, que lo hacen a un ritmo menor o mayor al que lleva la mayoría de los discentes; en tanto que deben estar preparados para saber responder a las NEE o discapacidades presentes en sus escolares. Se trata de necesidades que deben ser solventadas con profesionalismo; a fin de lograr, el máximo aprendizaje posible en sus estudiantes. A tal efecto es importante recordar, que el propósito principal de la inclusión educativa, es que cada estudiante, sin importar su condición personal, desarrolle el máximo de su potencial y logre un aprendizaje significativo.

Situación que no es fácil advertir en las aulas de educación primaria, puesto que una gran cantidad de docentes que laboran en este nivel educativo, no han recibido la formación especializada para enfrentar adecuadamente tales necesidades; lo que conlleva, a que el docente desarrolle actitudes de indiferencia y distante hacia la atención educativa de este tipo de discentes; así como también puede deberse a otro factor que limita el proceso de inclusión educativa, adjudicado a la *inexperiencia docente para atender la discapacidad*.

El docente, forjado para la atención de la diversidad y presto a la educación inclusiva, no solo se destaca por su profesionalismo, sino que

acentúa sus emociones y valores hacia la connotación de sus creencias, pensamientos y actitudes, en el reconocimiento y aceptación de estudiantes con discapacidad; como también manifiesta en su práctica educativa, una mayor apertura, disposición y solidaridad para enfrentarse a tales experiencias; tal y como lo refleja, una de las docentes entrevistadas en una de sus expresiones orales, donde señala que: “Ya van tres, pero este año no me toco ningún estudiante con discapacidad” (E1/DA/CEI/SB).

La inclusión educativa, exige de los docentes una práctica pedagógica; en la que según sean tales experiencias o vivencias, se van adquiriendo diferentes creencias, convicciones y escalas de valores; que sin lugar a dudas, son transmitidas a los estudiantes en general y principalmente, a quienes presentan una condición de discapacidad. Dichas experiencias, pueden estar a favor o en contra del fortalecimiento de las potencialidades humanas en estos seres; quienes conscientes de sus limitaciones y obstáculos coexistentes en su normal desenvolvimiento y entorno social; se ven en la necesidad, de poner todo su empeño para superarlos; a través de lo cual se evidencia, el espíritu de superación, que casi siempre resulta en ellos, mucho más fuerte que sus propias dificultades.

Por tanto, este profesional de la educación debería tener la habilidad para diseñar planes y promover estrategias de evaluación de modo especial y ajustado a las necesidades de aprendizaje de los discentes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con algún tipo de discapacidad; por lo que resulta un elemento esencial en la enseñanza-aprendizaje de estos niños; situación que denota lo complicado que resulta para el docente de educación primaria, cuando emite opiniones como la siguiente:

...mi experiencia con alumnos con discapacidad, deja mucho que desear, a veces me sentía impotente, no sabía qué hacer, me las ingeniaba, buscaba información, pedía consejos, ni te imaginas todo lo que tuve que hacer para lograr que los estudiantes pudieran avanzar. (E1/DA/CEI/SB)

Estos docentes, deben realizar adaptaciones curriculares pertinentes a los diversos estilos y ritmos de aprendizajes de sus escolares, a fin de velar por reducir al máximo, el mayor número de obstáculos que imposibilitan las oportunidades de estudio en quienes presenten NEE o discapacidad; lo que se torna difícil de lograr, si se cuentan con docentes inexpertos; pero aún más complicado, si se enfrentan a casos como el que se refiere a continuación:

Pero cuando me tocó un niño con retardo leve, fue más difícil, no sabía leer, la letra la tenía grande y las transcripciones de la pizarra eran difíciles, aglutinaba todo lo que escribía, no se le entendía nada. Se le dificultaba acatar órdenes, se salía de clases, hacía berrinches cuando no lo dejaba salir a ver los niños en la cancha; eso me ponía de pelos y el salón se me desordenaba todo. (E1/DA/CEI/SB)

Ahora bien, para garantizar este tipo de atención educativa; que además de ser especializada, sea integral y de calidad, resulta indispensable que tanto los docentes especialistas como los docentes de aula regular, comprendan la importancia de implementar decisiones y acciones sobre la base de una serie de principios fundamentales en la inclusión de escolares con discapacidad; entre los que se tienen, aquellos expuestos por Santiuste y González (2005) donde: (a) la intervención debe estar basada en un diagnóstico previo; (b) atender la valoración del alumno; (c) la enseñanza debe ser individualizada; el programa debe ser estimulante y motivador; (d) centrarse en el entorno del educando (escolar – familiar); (e) llevar una evaluación continua del progreso del alumno; (f) utilizar métodos de eficacia comprobada.

Sin embargo, de acuerdo a las expresiones emitidas por uno de los informantes clave, en representación del grupo de familias entrevistadas; tales principios resultan difíciles de conferirse en la escuela de primaria, puesto que como lo formula en uno de sus comentarios uno de estos padres, hay *falta de atención educativa especializada* por parte de la docente de aula regular hacia los escolares con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con

discapacidad; en tanto que afirma con referencia a su hija, que: “Cuando me voy, no hace nada en el cuaderno. Cuando llego, la encuentro como la dejé, sentadita en la silla, sin tocar ni el cuaderno, creo que me equivoque en ponerla en esta escuela” (E12/FCEI/SB).

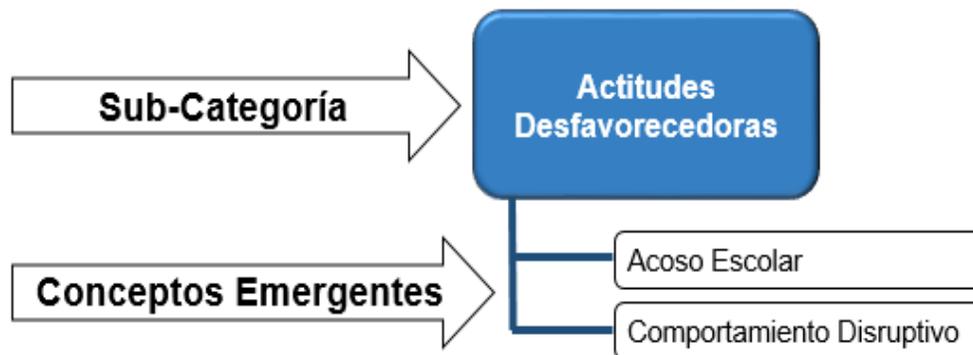
Es decir, según este informante, no se ajustan las actividades a las necesidades de la educando; de modo que pueda aprovechar los programas académicos allí impartidos; así como beneficiarse, del tiempo de estadía o permanencia durante la jornada escolar. Esta representante asevera, que la docente del aula primaria a cargo de su hija, se justifica al decir: “...que ella solo puede trabajar con la niña una vez a la semana, porque tiene muchos niños con problemas” (E12/FCEI/SB); probablemente en la convicción, de que no es su responsabilidad directa, sino que es atribución del docente especialista hacerse cargo de este tipo de escolares con NEE o con discapacidad; puesto que por lo general, estos docentes poseen expectativas variadas hacia los profesionales del área de educación especial.

### **Sub-Categoría: Actitudes Desfavorables**

La educación inclusiva conlleva a dar respuestas al estudiantado que se encuentra escolarizado en centros educativos de la educación básica regular; independientemente de sus características y necesidades. Ello supone cambios metodológicos y organizativos de gran envergadura a nivel curricular; pero principalmente, en las actitudes del cuerpo profesoral o demás miembros que conforman la comunidad educativa; de manera que respondan a las realidades suscitadas en el contexto educativo y en las aulas de clases.

En este caso específico; emergieron de la investigación, dos conceptos relevantes relacionados con las aptitudes desfavorables; los cuales suelen apreciarse como condiciones adversas a la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad y que son: acoso escolar, al que muchas veces se ven expuestos estos escolares; así

como conductas disruptivas, que en ellos se manifiestan dentro de estos ámbitos educativos (Ver Figura 11).



**Figura 11.** Actitudes Desfavorecedoras.

Para Fishbein (1967), las actitudes son una predisposición aprendida; a través de lo cual, se responde de una manera favorable o desfavorable ante un objeto dado. Desde la teoría de la acción razonada, las actitudes, tienen el fin de predecir el comportamiento de los individuos; el cual estaría determinado, por creencias y estas a su vez, influyen en la formación de la actitud; en tanto que las creencias se refieren, a la información que el individuo tiene acerca del objeto. Noe (2002) por su parte, considera que las actitudes, se corresponden a una combinación de creencias y sentimientos, que predisponen a una persona a comportarse de una determinada manera.

A tal efecto, dentro del contexto social se encuentran barreras actitudinales desfavorables reconocidas como una de las dificultades más fuertes y arraigadas en la sociedad, por lo que influyen diferentes factores asociados (cognitivos, afectivos y conductuales), que conducen a situaciones de discriminación y exclusión. Para evitar tales realidades adversas a la inclusión educativa de estudiantes con NEE o con discapacidad, los docentes principalmente, deben adoptar una actitud o postura favorable hacia la atención de la diversidad estudiantil; a manera de beneficiar el proceso

educativo, con la administración de estrategias de organización y manejo efectivo del aula; así como, con acciones que conlleven a la implementación de métodos de enseñanza y actividades de evaluación adaptadas a los requerimientos o exigencias coexistidos en los discentes.

Puesto que tal y como lo señalan Antonak & Livneh (2000), las actitudes negativas hacia las personas con discapacidad, crean obstáculos reales en el desempeño de su actividad en la sociedad; e incluso, en el logro de su proyecto de vida. Este tipo de actitudes, tienden a vincularse a una serie de comportamientos contraproducentes, que se desencadenan como conductas disruptivas, desobediencia, rechazo, indiferencia, apatía, desasosiego, maltrato escolar; o toda una serie de actuaciones, que pueden ser manifestadas por cualquiera de las personas que compartan espacios con estos seres especiales; tan solo por el hecho de tener una condición diferentes de los demás.

Entre los compañeros de clase, puede llegar a suscitarse el fenómeno del *acoso escolar* o ahora llamado bullying; el cual está aumentando en los últimos años de forma preocupante en la etapa de educación primaria; principalmente hacia escolares con características diferentes, como quienes presenten una discapacidad de cualquier índole. Tal y como lo refiere Urribarrí (2016) en su estudio referido al Trastorno del Espectro Autista (TEA), se concibe que: "...el acoso escolar es un factor limitante en la inclusión educativa de niños con TEA, donde las características propias de este trastorno influyen notablemente en la ocurrencia de episodios de violencia dentro de las escuelas" (p.311).

Y que como estos, cualquier otro escolar; sea cual sea su condición de discapacidad; según los informantes clave, tienden a no ser bien recibidos y aceptados dentro de los entornos áulicos o contexto escolar en general. Así lo afirma un docente de aula de primaria, quien alega que: "...algunos les hacen maldades, se ríen, se burlan, tú sabes cómo son los niños ahora de tremendos" (E3/DA/SEI/SB).

Para Saucedo y Guzmán (2018), el acoso escolar se ha convertido en el mayor problema de las actitudes desfavorables para la inclusión educativa; a través de lo cual, los estudiantes con discapacidad son más propensos a recibir maltratos por parte de sus coetáneos, por tratarse de una población vulnerable. Es necesario acotar en tal sentido, que en el acoso o bullying escolar, se da una relación de poder entre la víctima y el agresor; lo cual no puede verse como un rito inofensivo de la infancia, ya que puede afectar negativamente el acceso y permanencia de los estudiantes a la educación.

El bullying, es un término en inglés utilizado para referirse al acoso u hostigamiento en las escuelas; idea sobre la cual Borjas (2012) plantea, que se trata de aquellas situaciones en las que el abuso se realiza a menudo o siempre e incide en un cúmulo de conductas relacionadas con la amenaza, tiranización, aislamiento, humillación, sobre una o varias víctimas señaladas. Avilés (2006) lo define como:

La intimidación y el maltrato entre escolares de forma repetida y mantenida en el tiempo, siempre lejos de la mirada de los adultos, con la intención de humillar someter abusivamente a una víctima indefensa, a través de agresiones físicas, verbales y /o sociales con resultados de victimización psicológica y rechazo grupal. (p.82)

A razón de todo lo expuesto, es de inferir, que el acoso puede presentarse en cualquier estudiante; aunque los que tienden a ser mayormente afectados, son los más vulnerables; tales como, quienes presentan una discapacidad o una condición personal especial. Según Díaz, Martínez y Martín (2004), estas situaciones de maltrato se dan a nivel escolar, a espaldas de los adultos y usualmente el grupo de estudiantes participa de él, asumiendo diferentes roles: de observador, como testigos pasivos o activos, colaboradores; e incluso, de incitador al acoso.

Este tipo de aseveraciones, bien pueden corroborarse, en las expresiones aportadas por una de las familias que fungió como informante clave y quien alega que: "...en las escuelas regulares; por ejemplo, aquí

ahorita tenemos mucho billying, no respetan, los empujan, les pegan y ellos son así, tan delicaditos, que no me gustaría que estuvieran con esos niños que lo que le van hacer es daño” (E13/FSEI/SB). Aunque conforme a la opinión emitida por una de las docentes, no es una situación que requiera de mucho alarmarse; en tanto que según ella:

...pero a veces como niños al fin pelean, se fastidian porque ellos no hacen las cosas como ellos quieren, se burlan cuando cometen un error o hablan cosas sin coherencia en momentos, pero en los juegos si los integran y comparten con ellos con facilidad.  
(E1/DA/CEI/SB)

Para esta docente, es natural que todo niño, independientemente que tenga o no una condición especial, tenga conductas un tanto bruscas y agresivas, cuando de compartir con otros niños de su misma edad se trata. Sin embargo, de las opiniones de los estudiantes entrevistados, surgen expresiones desde otra perspectiva; en tanto que lo asumen como acoso escolar suscitado en quienes presentan una discapacidad intelectual; al respecto infieren que: “...hay situaciones difíciles con ellos y los otros muchachos se burlan de ellos, les pegan, le ponen apodos, los hacen llorar, yo siempre los defiendo y me quedo con ellos para que no les hagan nada” (E10/ESDCEI/SB).

Tal comentario, da muestras de cómo los escolares con una condición de discapacidad, se ven expuestos a ser rechazados y maltratados por sus compañeros de clases en ambientes comunes de la educación básica; aunque de igual modo, estos en algunas otras circunstancias, pueden llegar a adoptar una postura de acosador hacia otros alumnos más pequeños; como bien lo expresa, uno de estos estudiantes entrevistado: “Yo tenía un amigo que cuando iba, le pegábamos a los muchachos más pequeños, los encerrábamos en el baño y luego los hermanos nos perseguían pero no nos agarraban y cuando nos agarraban, nos molían a palos” (E7/EDI/SB).

Este tipo de situaciones, de no ser controlada a tiempo por parte de las autoridades escolares; así como, por los actores educativos involucrados, puede llegar a complicarse al extremo, de crearse ambientes hostiles y conflictivos que vayan en detrimento de lograrse una efectiva inclusión educativa de estos discentes en entornos comunes; por ende, que favorezcan el debido proceder para atender la diversidad estudiantil, que muchas veces deriva, en Necesidades Educativas Especiales (NEE). De allí que surjan creencias como las planteadas por uno de estos escolares con discapacidad; quien hace una connotación de lo que para él representa la escuela regular con respecto a lo experimentado en la escuela especial:

No profe, esa escuela no es como esta, aquí todo es diferente...los muchachos de allá son malos, hay que agarrarse a golpes todos los días y los chamos de aquí están pequeños...yo quiero estar allá en la escuela regular, porque mis amigos están allá y me da pena que me vean aquí y me digan que yo estoy en la escuela de locos...yo les digo que yo no soy loco, que me están enseñando es a leer, por eso yo me escondo cuando los veo...porque si me ven, se empiezan a meter con uno y me llaman loco y a mí me da rabia eso; y por otro lado, yo me siento bien aquí porque me enseñan muchas cosas. (E7/EDI/SB)

Lo expresado anteriormente; tiende a presentarse con mayor predisposición, en estudiantes con discapacidad intelectual, por ser los menos comprendidos por quienes acuden a la escuela regular. Sin embargo, estos menores suelen muchas veces ser sometidos a diferentes tipos de tratos provenientes de sus compañeros; en tanto que unos se encargan de protegerlos, en vista de que los consideran desprovistos de mecanismos para defenderse por sí mismos; razón por la cual, acuden a su auxilio cuando son acosados.

Otros por su parte, los maltratan física y verbalmente; demostrando con ello, un gran placer ante los sentimientos provocados en ellos, como: impotencia, rabia y tristeza. En ocasiones, se refieren a estos, llamándolos de forma despectivas como locos o dementes; también pueden llegar a ser

considerados como bufones u objeto de diversión, puesto que los provocan para divertirse ante sus reacciones. Tal asección se corrobora, con la expresión realizada por una estudiante, quien manifiesta lo siguiente:

Algunos niños las trataban mal...se burlaban de ellas, como una se hacía en los pantalones, les decían cochinas, sucias; ósea, cosas así antihigiénicas; entonces, como la otra era gordita, le decían gorda, fea. Porque usted sabe, la cara de ellas son así como redonditas y entonces, ellos las trataban mal.  
(E9/ESDCEI/SB)

Uno de los estudiantes entrevistados, defiende su opinión acerca del acoso escolar y su implicación en los discentes con discapacidad intelectual, en la asección de que tal situación muchas veces se presenta, por la imposibilidad que estos menores tienen para defenderse por sí mismos; así como por el hecho, de que los padres no los orientan para confrontar tales circunstancias. Escenarios, que no suele ocurrir en quienes presentan otro tipo de discapacidad, como ocurre en su propio caso; quien padece de una discapacidad motora. Así lo refiere al decir que:

...considero que a esos niños los golpean y se meten con ellos, es porque ellos dan por dónde, yo no me meto con nadie y nadie conmigo. En el recreo, mis amigos colaboran conmigo...nunca se meten conmigo...en cambio hay algunos que se caen a golpes todos los días y la maestra dice que esos niños deben estar en la escuela especial, porque se portan mal y no son como yo, ellos están enfermos y parecen como locos no hacen caso a nadie, pero eso es culpa de sus padres que no le meten respeto.  
(E8/EDM/SB)

De la anterior acotación se infiere, que dependiendo de la discapacidad que posea el estudiante, el acoso se puede hacer más evidente en unos que

en otros; en tanto que desde la perspectiva del joven con impedimento motor, su realidad en los entornos educativos regulares o de la educación básica primaria, se constituye en algo totalmente diferente; puesto que sus compañeros de clase tienden a ser más cariñosos, lo respetan, cooperan y le colaboran; es decir, pareciera que el trato discrepa con relación a aquel que presenta un compromiso a nivel intelectual o cognitivo, debido a que funcionalmente; los que tienen una discapacidad motora, no se ven tan limitados para desenvolverse académicamente; sino que simplemente, su dificultad radica en la posibilidad reducida para desplazarse de un lugar a otro.

Del mismo modo, una de las familias que fungió como informante clave, refirió acerca del acoso que sufren los estudiantes con discapacidad dentro de los contextos educativos de educación básica y sobre lo cual infirió que su hija tuvo experiencias poco alentadoras, puesto que: “Cuando ella estaba en el preescolar jugaba poco con los niños, porque me la hacían caer. Ella les tenía miedo cuando corrían, siempre estaba pegadita a su maestra” (E12/FCEI/SB); por su parte, uno de los estudiantes informantes clave resaltó lo siguiente:

A veces vienen las mamás a poner quejas a la maestra y en dirección, porque hacen llorar a los niños y porque se meten con ellos, la maestra la manda para donde la directora y dice que deben estar en la escuela especial, que hay menos niños, que es difícil atenderlos en la escuela. (E10/ESDCEI/SB)

En estas expresiones, se percata un sentimiento desfavorecedor para la inclusión educativa; como es la falta de sensibilidad y la exclusión por parte de los docentes y compañeros de clases para con aquellos quienes presentan una discapacidad; es decir, ante la diversidad estudiantil. Se configuran en actitudes que generalmente provienen de quienes poco o nunca han convivido con personas con limitaciones, debido a una condición personal. A tal efecto, estas familias entrevistadas, son de la aserción de que antes que ser

sometidos al acoso escolar dentro de los espacios de la educación primaria; tal y como le ocurrió a uno de estos estudiantes informantes clave y que se aprecia en la siguiente expresión:

Ellos son malos profe, me encerraban en el baño, me daban golpes, me hacían maldades, me golpeaban, se burlaban de mí, pero siempre me agarraban entre todos, yo no me podía defender y cuando la maestra me preguntaba algo y no sabía, se burlaban.  
(E7/EDI/SB)

Para varios de estos informantes, sería preferible, que estos discentes incursionen estudios en ambientes específicos como los de las escuelas de educación especial; sin embargo, no sería el propósito perseguido por la inclusión educativa; cuya clave se centra, en la eliminación de barreras que hacen imposible, obstaculizan o impiden, que los estudiantes con discapacidad participen de manera activa en entornos escolares comunes; es decir, consiste en crear espacios que permitan dar la bienvenida a estos escolares, en sustento de los principios del respeto, aceptación, solidaridad y tolerancia hacia la diversidad del ser humano; donde además se busquen alternativas diversas, para consolidar una educación en igualdad de condiciones para todos y sin discriminación, ni exclusión de ninguna índole.

Por último, es de considerar a los *comportamientos disruptivos* presentados por los estudiantes con discapacidad en las aulas de las escuelas primarias, como otro de los conceptos emergentes de la investigación; en tanto que se corresponde, a otra de las actitudes desfavorables para hacer efectiva una real inclusión educativa de estos discentes. Sepúlveda (2012) sobre este aspecto reafirma, que se entiende: "...por conducta disruptiva aquella que influye de manera negativa en el proceso docente y supone un grave trastorno para el normal desarrollo de la vida del niño. En resumen, es aquella conducta que genera conflictos en el aula" (p.17).

Se trata entonces, de aquellos comportamientos demostrados por los estudiantes, a quienes se les dificulta llevar un ritmo adecuado durante el

proceso de aprendizaje, dentro de los entornos áulicos; lo cual repercute de forma negativa en su progreso estudiantil. Este tipo de conductas distorsionadoras, son agrupadas por Gotzens (1986) citado por Sepúlveda (2012) en cinco categorías diferentes:

(a) Motrices: estar fuera del asiento, dar vueltas por la clase, saltar,...desplazar la silla, ponerse de rodilla sobre la misma, balancearse. (b) Ruidosas: golpear el suelo con los pies y con las manos los asientos, dar patada a la silla o a la mesa, dar palmadas, hacer ruido con el papel, rasgar papel, tirar libros u objetos, derribar las sillas o mesas. (c) Verbales: conversar con otros, llamar al profesor para conseguir la atención, gritar, cantar, silbar, reír, toser, llorar. (d) Agresivas: pegar, empujar, pellizcar, abofetear, golpear con objetos, arrebatarse objetos o trabajos pertenecientes a otros, destrozar la propiedad ajena, lanzar objetos. (e) De orientación en la clase: volver la cabeza y/o el cuerpo hacia otro compañero, mostrar objetos a otro, observar a otros largamente en el tiempo.

Situaciones estas, que se advierte en algunas opiniones emitidas por los informantes clave y quienes argumentaron acerca de algunos aspectos que se aprecian en sus conversaciones, referidos al comportamiento disruptivo evidenciado en unos de estos escolares con discapacidad: “A ellas no les gustaba que le dijeran eso, no eran groseras, pero puyaban con el lápiz a los niños y en oportunidades les rompían los cuadernos cuando se metían con ellas” (E9/ESDCEI/SB).

Por su parte, las familias también acotaron acerca de sus propias experiencias, sobre el hecho de que este tipo de conductas tienden a suscitarse en las aulas regulares; expresión que se evidencia en el siguiente comentario: “En el salón hay 35 estudiantes con la mía, todos gritan juntos, eso es horrible” (E12/FCEI/SB); de igual modo, otra de estas familias, refiere lo siguiente: “La mía se le salía del salón y ella tenía que salir a buscarla y había veces, que no hacía nada, porque no le daba tiempo de atenderla a ella sola, era difícil” (E11/FCEI/SB).

Ahora bien, el rechazo escolar; muchas veces se presenta como consecuencia del acoso o bullying, al que son sometidos los estudiantes con características diferentes o con algún tipo de discapacidad; principalmente, quienes presentan una condición en el que se vea comprometido su intelecto; puesto que son quienes tienden a ser más vulnerable y mayormente afectados por este tipo de comportamientos disruptivos; situaciones que muchas veces generan en ellos, sentimientos de desgano, ineficacia, miedo, inseguridad; e incluso, hasta irritabilidad, puesto que desconocen, la manera de canalizar esas emociones.

A los estudiantes que se les dificulta la posibilidad de demostrar sus habilidades a través de las estrategias implementadas por la docente; es usual que conlleve en ellos, a un estado de bloqueo que los limita para dar respuesta cónsonas ante las exigencias planteadas; por lo que generalmente toman como única alternativa, la evasión para asistir a clases y al bajo compromiso asumido ante sus asignaciones escolares, como respuesta a la imposibilidad de resolver de manera adecuada, las diversas situaciones escolares.

Este tipo de situaciones presentadas como condiciones adversas en la inclusión educativa; además de limitar la permanencia de los estudiantes con NEE o con discapacidad en los contextos de la educación primaria; perjudica en gran medida, a una inclusión educativa real y efectiva, puesto que no se adjudican las condiciones mínimas indispensables para contribuir de manera favorable, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de estos discentes. Ahora bien, desde el punto de vista en que la educación debe ser concebida como un deber y una oportunidad para todos; independientemente de que se presente o no una discapacidad; situaciones como las planteadas con anterioridad, se convierten en un problema serio, porque normalmente conlleva a consecuencias significativas y adversas, asociadas a un pobre rendimiento escolar o al fracaso estudiantil.

## Discusión de Resultados

Los elementos que surgieron del análisis de la información, son de fundamental importancia para el conocimiento del objeto de estudio, puesto que emergieron factores inherentes a la inclusión educativa de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad en el contexto de la escuela primaria; a su vez, en ellos se dan a conocer las creencias que poseen los actores educativos (docentes, estudiantes, familias), con referencia a la posibilidad de acceso, permanencia y culminación de estudios en estos discentes, dentro del mencionado nivel educativo.

Como categorías de la investigación, subyacen las normativas, caracterización y condiciones adversas dentro del proceso de inclusión educativa de estudiantes con NEE o discapacidad. La primera de estas, referida a las normativas necesarias para llevar a efecto la inclusión educativa; la cual se relaciona, con los lineamientos de políticas implementadas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) y cuyo fin se constituye, en dar respuestas concernidas a la atención integral de calidad a estos educandos dentro de los contextos comunes de la educación básica primaria; por ser quienes generalmente se ven vulnerados y restringidos, para optar al ingreso a estos programas educativos; de modo que se tienen que enfrentar, a los desafíos implicados en dicho proceso.

Existe una gran cantidad de legislaciones internacionales y nacionales, que datan desde el siglo XX, a favor de la inclusión educativa de personas vulnerables de ser segregadas a nivel educativo; entre las que se cuentan, con quienes poseen una discapacidad y a través de las cuales, se busca construir sociedades más justas e igualitarias; por lo que se deben desarrollar modelos educativos equitativos, que afronten con justicia los desequilibrios existentes a nivel mundial, en este aspecto en especial.

Por tanto, es obligación de los Estados, el velar por los avances educativos del mundo, en garantías de que todos los estudiantes tengan igualdad de derechos educativos y sobre todo, respeto hacia sus ritmos y estilos de aprendizaje, con miras a una educación inclusiva para todos, sin discriminación de ninguna índole. De igual forma se apoya, la implementación de políticas educativas inclusivas nacionales con asesorías y recursos, a fin de catalizar el desarrollo nacional.

La Educación Inclusiva es un modelo de escuela, conformado por todo un sistema de valores y creencias, que propician la no exigencia de requisitos para acceder a la educación y tener oportunidades de participación en contextos escolares de la educación regular; es decir, a través del mismo se garantizan los derechos que toda persona tiene para ingresar, permanecer y culminar estudios en cualquiera de los nivel educativos del sistema venezolano, en igualdad de condiciones y oportunidades; así como, sin discriminación de ninguna índole. Por otra parte, debe ser un modelo preventivo, en el que se brinde atención y estimulación temprana, a los educandos desde temprana edad, a manera de favorecer en su progreso.

Este modelo, debe centrar su atención en brindar apoyos y ayudas educativas; de manera particular, a cada uno de los estudiantes que asisten a cualquiera de los subsistemas educativos; de modo que con ello, se acepten las diferencias estudiantiles, en respeto de la diversidad e individualidades de las capacidades humanas, de la variedad de ritmos, estilos de aprendizaje y necesidades presentes en los discentes; así como, de las particularidades asociadas a alguna condición de discapacidad; es decir, intenta dar respuestas oportunas, adaptadas y efectivas a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) de los escolares; a través de la implementación de recursos y estrategias flexibles y ajustadas a los requerimientos estudiantiles, como con la participación conjunta y cooperativa de los actores educativos (docentes, estudiantes, familia) debidamente involucrados en el proceso.

Es por tanto, aquella escuela que exige una metodología educativa centrada en las características e individualidades del escolar, donde los contenidos programáticos conlleven a la flexibilización del currículo básico nacional; es decir, a la implementación de métodos de enseñanza y sistemas de evaluación adaptados a los requerimientos de aprendizaje de los estudiantes. Se basa en un enfoque totalmente humanista, socializador, democrático e igualitario, donde preponderan los valores hacia el respeto humano, a las acciones solidarias y cooperativas entre quienes participan del proceso educativo; así como, hacia la promoción del máximo desarrollo personal y participación social en el escolar.

Este modelo de escuela inclusiva, radica en un estilo de educación donde todos los estudiantes sin distinción alguna, comparten los mismos espacios educativos, establecen lazos de interacción y comunicación; que facilita en ellos, el intercambio de saberes, la solidaridad y apoyo, en un mundo diverso. Sin embargo, aun cuando en Venezuela los lineamientos o normativas legales se enmarcan hacia la transformación de un sistema educativo dentro de contextos más inclusivos; no deja de ser una quimera el que tal propósito se pueda alcanzar con éxito, puesto que las personas con discapacidad tienden por lo general, a confrontar grandes obstáculos o barreras educativas que les impide el logro y desarrollo de su potencial humano; así como, participar efectivamente a nivel social.

Barreras que pueden darse a nivel organizacional, arquitectónicas o de infraestructura, culturales, de formación, didáctica o curriculares, de comunicación, actitudinales, entre otras, que obstaculizan el logro de interacción y participación plena de los estudiantes con discapacidad en entornos educativos de primaria; por ende, impide que se logre con éxito el proceso de inclusión educativa.

De igual modo, la implementación de políticas educativas inclusivas, no siempre han sido acogidas favorablemente por los actores que conforman los espacios educativos; sean estos docentes, estudiantes o familiares; puesto

que ellos precisan, que deben realizarse esfuerzos más profundos, a nivel de las estructuras y organización escolar, a fin de alcanzar las condiciones requeridas que facilitarían tal proceso; entre lo que cuenta principalmente, el disponer de una formación o capacitación docente especializada, debido a que el profesional de la educación tiene la responsabilidad directa de confrontar las dificultades que coexistan en sus aulas con sus estudiantes.

Es importante destacar, que los conocimientos asumidos por los profesionales de la educación no son acabados; por lo que se requiere de ellos, el estar dispuestos a mantenerse en constante actualización y tener una dialógica interactiva con los demás miembros involucrados en este proceso (directivos, docentes especialistas, estudiantes, familiares, comunidad en general, entre otros), a fin de cumplir con todas las acciones que permitan determinar a tiempo y eficazmente, con los mecanismos de intervención necesarios para atender las NEE derivadas en gran parte, de una discapacidad; tales como: diagnosticar, diseñar soluciones y tomar decisiones que sirvan para proponer las mejores alternativas de tramitación e implementación de prácticas educativas inclusivas favorables.

Con respecto a ello, resulta una realidad en la actualidad educativa, encontrarse con que los profesionales de la educación; específicamente los docentes de aula regular de las escuelas de educación básica primaria; les resulte complicado asumir la responsabilidad de atender de manera específica e individualizada, las Necesidades Educativas Especiales (NEE) o discapacidades coexistidas en los escolares; así como incursionar en acciones conjuntas y corresponsables con los demás actores educativos (docentes, especialistas, estudiantes y familiares).

De lo cual resulta oportuno concebir, la necesidad de instaurar cambios y reformas en las políticas educativas, que conlleven a la ejecución de prácticas escolares que brinden una atención de calidad a todos los estudiantes, en consideración de sus diversidades y diferencias; de modo que

así se acabe, con la exclusión y segregación de aquellos estudiantes que presentan una condición especial o discapacidad en particular.

Debiera tratarse de una enseñanza, donde imperen los principios de equidad, democracia, justicia social y se desarrollen procesos reflexivos y de concientización en todos los actores educativos, hacia una mayor aceptación de la discapacidad; donde además se cuente, con apoyos y servicios educativos; así como con orientaciones metodológicas y curriculares, capaces de dar respuestas a las particularidades de aprendizaje asumidas por los estudiantes, con la implementación de medidas y recursos adaptados.

Las políticas educativas inclusivas, deben estar enmarcadas a ofrecer una educación de calidad y flexible; así como contar con recursos humanos y profesionales especializados, que estén acorde a dar respuestas a las necesidades de impartir una enseñanza dirigida a la diversidad estudiantil; de igual modo, ser capaces de articular acciones con los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo; para así prestar una atención más integral a los estudiantes mayormente vulnerables; tales como, quienes presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) o algún tipo de discapacidad.

Es por ello, que el docente de educación básica primaria, requiere de una formación especializada, aportada por aquellos profesionales quienes gozan de conocimientos específicos en el abordaje de la atención educativa especial de las diversas discapacidades; de modo que así se brinde, un apoyo cooperativo e interdisciplinario a los profesores de los diferentes niveles o etapas del sistema educativo, a fin de atender de manera integral y ajustada, a los requerimientos o necesidades individuales de los estudiantes, con la implementación de herramientas que garanticen el desarrollo de su máximo potencial creativo y pleno ejercicio de su personalidad; así como que se asuma, el rol corresponsable que debe persistir en toda la comunidad educativa, con respecto a acciones que optimicen la inclusión educativa de estos discentes.

Ello implica, la participación de todos los actores sociales a nivel educativo (docentes, especialistas, estudiantes y familiares), quienes estén debidamente involucrados con el proceso de formación de los educandos y que sirvan de agentes mediadores y conscientes de las restricciones potenciales de tales escolares, a fin de adecuar las estrategias, en satisfacción de los intereses y necesidades de cada uno de ellos. Se hace necesario, plantear un trabajo conjunto y cooperativo entre los mencionados actores educativos, cónsono a los requerimientos de las demandas establecidas por las particularidades o especificidades de los estudiantes, en cuanto a su natural proceso de aprender y para lo cual se necesita, no solo del apoyo del o los docentes que hacen parte del proceso, sino del grupo familiar como agente fundamental en el hecho educativo.

De allí la importancia, de contar en las escuelas de educación básica primaria con personal docente especializado, dotado de competencias y capacidades específicas para facilitar y garantizar el ingreso de estudiantes con discapacidad, que vele por la permanencia, prosecución y culminación de estudios de estos escolares. Además, de docentes de educación especial o especialistas del área de dificultades de aprendizaje, quienes atienden generalmente las aulas integradas; así como cualquier otro profesional, que pueda facilitar conocimientos específicos sobre las diversas condiciones de discapacidad (psicólogos, terapeutas, fisiatras, médicos, entre otros); a manera de que proporcionen apoyo y orientación específica a los docentes de aula regular; para satisfacer a través de acciones conjuntas y cooperativas, la atención de las necesidades implícitas en los estudiantes.

Es por tanto, importante contar con la intermediación, apoyo y cooperación de especialistas en el área de la discapacidad, a fin de determinar a tiempo y oportunamente un diagnóstico que esté debidamente definido en los escolares afectados; así como acordar acciones conjuntas, en cuanto a la implementación de estrategias de intervención ajustadas a las necesidades de estos educandos; por lo que cabe resaltar, que el tipo de discapacidad

presente en estos estudiantes, se constituye en una variable fundamental para establecer el apoyo educativo pertinente.

Ante ello, una barrera educativa mayormente reflejada; está referida, a la formación de los docentes en aspectos relacionados con las metodologías y evaluaciones acordes con las distintas necesidades de los estudiantes con algún tipo de discapacidad; quienes deben además, lograr una acorde interacción con los demás actores del hecho educativo (estudiantes, familiares y demás miembros de la comunidad educativa en general), para encausar de un modo más efectivo e integral, el proceso educativos de estos discentes. Por tanto, la inclusión educativa de estos educandos, debe corresponderse a una tarea compartida, enmarcada en un trabajo cooperativo y de equipo entre quienes se involucren con el proceso de enseñanza y aprendizaje de estos escolares.

Para ello, sus objetivos y metas educativas deben centrarse en propósitos comunes; en los que impera el hecho, de que el rol de la familia resulta preponderante, debido al mayor conocimiento que esta tiene sobre el estudiante; de modo tal que se constituye en un gravísimo error, si el docente dirige su atención solo a los escolares, sin tomar en cuenta la importancia e influencia que ejerce el entorno familiar en los procesos educativos.

Todos y cada uno de estos actores educativos; ya sean docentes, estudiantes y/o familiares, deben tener bien claro la importancia de reconocer e identificar las características, particularidades y diferencias individuales de los escolares, con respecto a sus capacidades, habilidades y competencias, talentos, debilidades, funciones cognitivas, ritmos de aprendizaje, comportamientos, razonamientos, formas de enfrentar las situaciones y de resolver problemas; para así entender y procurar la apertura de procesos en los que piensen y actúen, en garantía de lograr una efectiva atención educativa, prácticas más ajustadas y contextualizadas, el éxito en la calidad educativa y un adecuado desarrollo potencial en sus estudiantes.

Sin embargo, la realidad práctica actual a nivel escolar, connota otro tipo de situaciones en las que se evidencian acciones y modos de pensar; que más que favorecer el proceso inclusivo, obstaculizan e impiden tal propósito; puesto que se atiende generalmente en los contextos de educación básica primaria, bajo el principio de homogeneidad estudiantil; sin tener en cuenta las diferencias de los escolares; a tal punto de generarse, creencias en los actores educativos, referidas a que estos estudiantes con discapacidad; deberían ser atendidos no en escuelas regulares, sino en centros educativos especiales o aulas especiales; que aunque estén ubicadas dentro de los mismos espacios comunes, se dediquen de manera única y exclusiva, a atender a este tipo de estudiantes.

Perspectiva desde la cual no se permite, que se incursione en una verdadera inclusión educativa, sino que se sigue accionando a favor de la segregación y exclusión educativa de estos seres. Situación que se constituye en una realidad venezolana, desde el momento en que se fomentó la creación de instituciones de educación especial (Siglo XX), a fin de atender de manera especializada y particular, a cada una de las discapacidades existentes; lo cual pareciera que se ha venido entendiendo, que existe otro tipo de educación distinta y apartada de lo que se conforma como educación básica regular.

Ello implica, la necesidad de contemplar una mayor sensibilización humana, promover acciones de concientización y de preparación escolar, para entender la discapacidad y diversidad estudiantil; así como encausar acciones, dirigidas hacia la formación profesional de los docentes de aula regular; de manera que adquieran una mayor especialización hacia la atención requerida por esta población estudiantil en particular, emprender acciones conjuntas con los demás actores del hecho educativo; a fin de articular el trabajo, en favor del desempeño efectivo de estos escolares, dentro de los contextos de la educación básica primaria y obtener apoyos técnicos específicos, propios para efectuar adaptaciones curriculares requeridas.

Como acciones de sensibilización, se hace factible concebir la implementación de jornadas, talleres o charlas, que promuevan el desarrollo de actitudes positivas y favorables en todos los actores educativos (docentes, estudiantes, familia) con respecto al proceso inclusivo de estudiantes con discapacidad; de modo que se confluyan en una sola unidad, dirigida hacia un mismo propósito; en el que se permita, no solo que estos escolares desarrollen el máximo de sus potencialidades, sino que se sientan valorados, aceptados, respetados e incluidos en los entornos comunes de la educación primaria, sobre la base de relaciones equitativas y justas para todos; es decir, cualquier proceder que vaya en contraposición de situaciones desfavorables o barreras que obstaculicen el proceso; tales como, acoso o maltrato escolar; ocasionado generalmente, por el rechazo hacia la discapacidad; así como, desobediencia estudiantil o conductas disruptivas reflejadas por los propios discentes.

La puesta en práctica de políticas educativas inclusivas; solo se hacen posible; siempre que en los actores educativos, prevalezcan pensamientos, creencias y modos de actuar, que resulten favorables para atender la diversidad estudiantil; así como, que un estudiante con discapacidad pueda llegar a incluirse en contextos de la educación básica primaria; siempre que verdaderamente logre aprovechar los programas y contenidos pedagógicos allí impartidos, como que sean favorablemente aceptados por la comunidad educativa en general. Así, en los Institutos de Educación Especial (IEE), solo deberían escolarizarse, a aquellos estudiantes con compromisos a nivel intelectual; y que debido a tal condición específica, les resulta mayormente difícil sacar provecho de los mencionados programas escolares.

Sin embargo, es natural encontrarse, con que en estos institutos asisten quienes han sido etiquetados por una condición de discapacidad; sin consideración de sus niveles de compromiso o funcionalidad. No se evalúa con real significancia en ellos, si pudiesen favorecerse de la inclusión educativa dentro de la escuela regular y beneficiarse de las programaciones

comunes; implementadas por el Estado venezolano, para el subsistema de la educación básica; específicamente en primaria.

Todo lo cual va en contra de lo estipulado en las legislaciones internacionales como la ONU (1948 y 2008); en las que se establece, acerca de la exigencia de velar por los derechos fundamentales de las personas con discapacidad, con respecto al reconocimiento de su valor y dignidad intrínseca, como al derecho concebido de recibir como cualquier otra persona, una educación y enseñanza ajustada a sus requerimientos particulares; con miras de garantizar, el acceso, permanencia y culminación de estudios, en contextos más justos y equitativos, como participar en programas educativos incluyentes y en contribución del pleno desarrollo de su personalidad.

En Venezuela se han establecidos una serie de procesos políticos a nivel de educación, que en la intención de dar respuestas a lo establecido en los convenios internacionales, dan una base jurídica sólida para el desarrollo de sistemas educativos inclusivos; sin embargo, la implementación de dichas políticas, resultan contradictorias, confusas y deficientes, con respecto al tema de la inclusión educativa de estudiantes con NEE o discapacidad, dentro de las aulas regulares de la educación básica primaria.

Por un lado, se habla de que debe establecerse una educación para todos, en igualdad de derechos y oportunidades, que sea inclusiva y de calidad, continua e interactiva, con respeto a la dignidad de las personas y a los derechos humanos, así como a la no discriminación; pero simultáneamente, se estructura la creación de institutos de educación especial en contextos apartados de la educación básica regular. Por otro lado, se hace mención de un currículo flexible, en el que debe estar implícitas ciertas adaptaciones curriculares; sin embargo, en los entornos educativos, aún persiste la atención de la homogeneidad estudiantil; sin tenerse en cuenta las diferencias individuales, la diversidad de ritmos y estilos de aprender.

Asimismo, se considera al trabajo cooperativo entre los docentes y profesionales especialistas del área de la educación especial, como un

principio fundamental del proceso educativo en este tipo de discentes; sin embargo, en la realidad práctica se sigue apreciando el trabajo desarticulado de estos profesionales de la educación; en el que el docente de apoyo o especialista de aula integrada, sigue trabajando en un aula apartada, sin la conjunción del deber ser del proyecto formulado por el docente de primaria.

Como ello se tiene, que la formación del docente en Venezuela, no es unificada e integral; es decir, no se encuentra ajustada a las competencias necesarias para atender la diversidad estudiantil. Existe una parcelación, entre los docentes que se preparan para la educación general y otros para la educación especial; formación por separado que promueve, a una visión dicotómica de la realidad del aula donde se distinguen dos tipos de niños (ordinarios e incluidos) y dos tipos de profesionales (regulares y especiales); todo lo cual abre una brecha incansable entre los docentes, al considerar que no fueron preparados para asumir la responsabilidad de atender estudiantes con NEE o discapacidad en sus aulas y por lo que existen incertidumbres, a la hora de llevar a cabo; por parte de estos, el proceso de inclusión educativa.

Por otra parte, el acceso de estudiantes con NEE o con discapacidad a los institutos de educación especial, ha levantado un muro insalvable; que impide socialmente a estos discentes, mantener contacto directo para socializarse y aprender de otros escolares comunes; lo que hace que se convierta a estas instituciones, en espacios segregacionistas y discriminatorios; así como que con ello se violente, el principio de la educación inclusiva. Es decir, son toda una serie de contradicciones asumidas como políticas educativas; que más que ir en favor de la inclusión educativa, obstaculizan el proceso en los estudiantes con NEE o con discapacidad; razón que conlleva a reflexionar, sobre un accionar educativo mayormente coherente entre los enunciados de las leyes internacionales y nacionales con la puesta en práctica de las mismas.

Dicotomía esta que induce, a que las creencias de los actores educativos sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad tienda a ser

desfavorable; puesto que no se sienten capacitados, ni con herramientas suficientes, para brindarles atención educativa especializada. Muchos son de la creencia, de que necesitan apoyo profesional; lo cual, generalmente no se halla dentro de las escuelas regulares de la educación básica primaria; lo que conlleva, a la generación de actitudes de rechazo, sobreprotección, insatisfacciones, hasta llegar a malos tratos o buyllyng; por considerar por demás, que para eso existen las escuelas especiales, quienes son las responsables de acoger a los estudiantes con NEE o con algún tipo de discapacidad en particular.

Son apenas algunos docentes y familiares dentro de estos contextos educativos, en quienes se connotan creencias, pensamientos y modos de actuar; a través de las cuales manifiestan, disposición y apertura para atender la diversidad estudiantil; más cuando esta es originada por alguna discapacidad; debido a la convicción, de que estas personas tienen los mismos derechos que los demás y que con referencia a su limitación personal, es el entorno y quienes lo estigmatizan y excluyen, los que deben acondicionarse para ajustarse a las diversas condiciones de discapacidad y no esperar que sean estos individuos, quienes se acomoden a las circunstancias ofrecidas por un medio castrante y segregador.

En la actualidad, a pesar de que estas personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad se encuentren hoy día mayormente visibilizados y apropiados de los derechos consagrados en las legislaciones venezolanas, con miras a recibir una educación en igualdad de condiciones que el resto de los individuos dentro de los contextos de educación primaria, aún se hace evidente, que para garantizar el éxito de la inclusión educativa, se debe establecer una valoración positiva hacia estos por parte de los actores educativos; de manera de no se les resten oportunidades de participación plena y efectiva a los discentes con discapacidad, en cualquiera de los ámbitos sociales y menos a nivel educativo.

Los actores educativos, tienden a ser de la convicción, de que para que se logre una acorde inclusión educativa en estas personas con discapacidad, se requiere de mucho más esfuerzo, de apoyos, medios, recursos, ayudas técnicas especiales, dispositivos tecnológicos y materiales específicos, a fin de que se permita habilitar, rehabilitar o compensar las limitaciones funcionales, motrices, sensoriales o intelectuales; así como lograr el desenvolvimiento pleno de estos estudiantes en cualquiera de sus ámbitos sociales y garantizar los procesos de aprendizaje o de acceso a la información; de modo tal, que se centre en proporcionar a cada estudiante, respuestas educativas apropiadas y adaptadas a sus necesidades y capacidades individuales.

La inclusión educativa como oportunidad para alcanzar los derechos de la personas con discapacidad, implica la creación de una comunidad escolar segura, colaboradora, motivadora, en la que cada estudiante sea valorado para que todos y cada uno de los estudiantes, se beneficien de experiencias educativas y tengan mayores niveles de logros en su desarrollo personal e integral; todo lo cual es necesario, para su desenvolvimiento y desempeño social.

Uno de los requerimientos que promueven la optimización de la promoción de la inclusión educativa en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad dentro de los contextos de educación primaria, se constituye en la configuración de cambios y mejoras culturales a nivel escolar; a través de lo cual, se acepte y sensibilice con respecto a la diversidad de condiciones humanas y estudiantiles; por su parte, que se cuente con recurso humano debidamente formado y especializado y conlleven a la promoción de contextos más participativos, activos, solidarios y ventajosos; en los que impere, el trabajo cooperativo entre los diferentes actores educativos, se eliminen o minimicen las barreras u obstáculos que impiden el proceso; así como, lograr las adaptaciones de acceso al currículo ajustados a los requerimientos estudiantiles.

Ello responde, a la ruptura de una serie de creencias prejuiciosas hacia la discapacidad; que conllevan a pensamientos en los que se considera que estos estudiantes, deban ser atendidos en contextos apartados de la educación básica primaria, separados del resto de compañeros sin discapacidad; dando cabida, a un modelo educativo solidario y cooperativo en el que se respeten y valoren las diferencias de los estudiantes; así como que se desarrollen prácticas colectivas, en acciones conjuntas y corresponsables, que permitan en los discentes, el máximo desarrollo de sus habilidades, destrezas y potencialidades.

Es decir, se debe promover la creación de condiciones idóneas dentro de una escuela inclusiva, que favorezca la participación, la comunicación y aceptación de las diversas condiciones estudiantiles; así como que se cuente, con la presencia de profesionales o especialistas que orienten y concilien, una labor conjunta y coordinada con los demás actores del hecho educativo (docentes, estudiantes y familia); conforme al hecho, de cómo brindar una atención educativa integral y de calidad, debidamente adaptada a los requerimientos de los discentes con NEE o con discapacidad.

Es de advertir, que la mayoría de estos actores educativos, valoran, reconocen y aceptan que los estudiantes con discapacidad; por lo general, son sujetos dotados de habilidades y talentos, que pueden llegar a alcanzar metas propuestas por ellos mismos; así como llegar a desarrollar potencialidades, hasta lograr un acorde desenvolvimiento social; pero que ello depende en gran parte, de las oportunidades ofrecidas por su entorno.

Sin embargo, al momento de llevar a cabo el proceso de inclusión educativa dentro de las escuelas de educación básica primaria, se evidencia la falta de compromiso y corresponsabilidades compartidas, entre el personal docente y especialistas del área de educación especial; así como el establecimiento de un enlace más cercano con la familia; a través de lo cual se den, orientaciones dirigidas para proceder de manera conjunta, con el logro

de un mayor fortalecimiento y progreso del proceso de enseñanza y aprendizaje en estos discentes.

Por otra parte, es natural encontrarse en la realidad práctica, que los especialistas de aula integrada, suelen dedicarse solo a la atención de quienes presentan una dificultad específica de aprendizaje o quienes estén propensos a fracasar escolarmente y no a aquellos estudiantes que posean otro tipo de condición especial o discapacidad; ya sea esta de tipo sensorial (sordos o ciegos), algún compromiso intelectual (retardo mental) o cualquiera otra condición como autismo, parálisis cerebral, entre otra; puesto que se consideran no capacitados para atender a esta variedad de condiciones.

Por otra parte, se estima que este profesional de la educación, no cumple a cabalidad con su función de cooperar con el docente de aula regular, en favor de aplicar estrategias y recursos debidamente adaptados a su condición particular; razón por la cual se advierte, una falta de formación especializada en el docente de aula regular; de modo que suele generarse en ellos, una serie de actitudes negativas para atender con propiedad la diversidad estudiantil y promover una acorde inclusión educativa de estudiantes con discapacidad.

Formación que ha de adquirirse primordialmente desde el mismo contexto educativo, apoyado de quienes son conocedores del tema de la discapacidad; puesto que es de entenderse, que estos profesionales de educación no suelen egresar de sus estudios de pregrado, con competencias aptas para atender a este tipo de estudiantes, ni adquieren en la implementación de opciones, que por medios adaptados y contextualizados, se brinden con idoneidad, una justa atención educativa, cónsona a los requerimientos y necesidades de cada condición en particular.

Los docentes de primaria, a fin desarrollar acciones de concientización y actitudes positivas hacia la discapacidad; así como de sus procesos inclusivos, han de tener el deber de permanecer actualizados, a fin de obtener mayores conocimientos sobre el tema de la discapacidad y promover acciones

investigativas e innovadoras que permitan el idear estrategias, confrontar y solventar dificultades de aprendizaje presentes en sus escolares. Se constituye por tanto; como parte de su deber docente, el adecuar y efectuar adaptaciones curriculares, que vayan en promoción de alcanzar los aprendizajes de todos y cada uno de sus estudiantes; es decir, aceptar la diversidad; así como, brindar una acorde atención educativa a estudiantes con NEE o con discapacidad, sobre la base del respeto e individualidad humana.

Tales adaptaciones, se constituyen en los medios de ajuste al currículo, correspondidos con la adaptación de todos y cada uno de sus elementos; tales como: objetivos, contenidos, estrategias o actividades pedagógicas, recursos didácticos, organización del tiempo y espacio, criterios y procedimientos de evaluación; para así dar respuesta a la diversidad de condiciones particulares y posibilidades funcionales, de cada uno de los discentes. Tales adaptaciones han de realizarse de forma progresiva; sin olvidar, que los elementos curriculares forman un sistema en el que el cambio de uno de ellos puede presuponer un reajuste de todos los demás.

El valor conferido a este tipo de atención educativa, debe adjudicarse a la implementación de esfuerzos que partan de las instituciones universitarias o centro de educación superior; de manera que se generen cambios y renovaciones en los programas de estudios, a favor de una formación docente capaz de atender la diversidad estudiantil y responder a las necesidades educativas de los estudiantes, bajo principios de reflexión, de autocrítica y valoración del quehacer educativo, la adquisición de un mayor compromiso social, promoción de una educación de calidad e igualitaria, toma de decisiones en colectivo y bajo la acción cooperativa con los demás miembros de la comunidad escolar.

Por tanto, se debe gestar un docente con un perfil nuevo, dotado de características y competencias que le permitan brindar una atención a los estudiantes acorde a sus necesidades de aprendizaje; es decir, que cuente con una formación académica conocedora de los diagnósticos relacionados a

la diversidad de condiciones especiales o discapacidades; así como a las estrategias de intervención especializadas para cada condición especial. Se requiere de un docente, cuyo desempeño conlleve a prácticas educativas cada vez mayormente experimentadas, con apertura y disposición para recibir formación, apoyo, cooperación y orientación especializada, por parte de profesionales expertos en el área de educación especial (docentes de aula integrada, psicólogos, trabajadores sociales, terapeutas, entre otros).

Es importante que tengan vocación docente, estén comprometidos con su profesión y gocen de cultura investigativa para confrontar situaciones problemáticas en su acción pedagógica. Su formación debe enmarcarse dentro de un conjunto de competencias que favorezcan la inclusión educativa dentro de los contextos de la educación básica primaria. Ahora bien, es de reconocer que para muchos docentes de estas aulas regulares, se les hace difícil enfrentar la atención de estudiantes con discapacidad, motivado a su falta de preparación y experiencia práctica.

Además, se suscita en ellos, la presencia de una serie de obstáculos actitudinales, que resultan desfavorables y adversos al proceso de inclusión educativa de estos discentes; tales como: rechazo, negación, falta de disposición y conocimiento apropiado, para la implementación de recursos y ayudas técnicas especializadas, métodos de enseñanzas inadecuados, creencias negativas e impropias hacia la discapacidad; así como también resulta factible encontrarse, con otro tipo de barreras como, entornos físicos inaccesibles e impedimentos de comunicación.

Por tanto, los entornos escolares inclusivos deben velar porque los materiales educativos y didácticos, los diferentes ambientes o espacios físicos, las actitudes de los educadores y demás miembros de la comunidad educativa; así como los modos de comunicación y acceso de la información, no representen obstáculos para el aprendizaje de ningún estudiante; sino que por el contrario, estén debidamente adaptados a sus necesidades individuales.

A tal efecto, se debe tener en cuenta, la necesidad de identificar las limitantes que contribuyen adversamente al proceso de inclusión educativa de los discentes con discapacidad; la cuales deben ser minimizadas o eliminadas, a fin de favorecer el desarrollo pleno de su personalidad y posibilidad de acceder a los contextos educativos comunes de la educación básica.

Barreras correspondidas, con la falta de recursos humanos y materiales especializados, normativas educativas insuficientes para atender la diversidad estudiantil, rigidez curricular, fallas en los métodos de enseñanza y sistemas evaluativos adaptados, presencia de prejuicios y actitudes inadecuadas; toda una serie de obstáculos, que pueden darse a nivel organizacional, arquitectónicas o de infraestructura, culturales, de comunicación, actitudinales u otros, que impiden y/o afectan el ejercicio del derecho a la igualdad de oportunidades de los escolares con discapacidad; así como, el mayor grado de interacción y participación plena en los estudiantes.

Gran parte, motivado a las ambigüedades, sentimientos lastimeros, negación y/o sobreprotección; e incluso, a limitaciones socioeconómicas a nivel familiar; principalmente en los docentes, por el temor, evasión de responsabilidades y poca disposición para aceptar la discapacidad en sus aulas; como consecuencia, de su poca formación especializada y que para ellos implica, que deben dedicar mayor tiempo y trabajo; lo cual les provoca, sentimientos de desesperación, de contrariedad, ansiedad e impotencia.

Una escuela con perspectiva inclusiva, debe combatir todo obstáculo o barrera, a fin de contar con condiciones favorables para aceptar la diversidad estudiantil; así como disponer de profesionales y demás miembros de la comunidad educativa, garantes de orientar y guiar positivamente el proceso educativo de los discentes, en consideración de los principios de igualdad de condiciones y oportunidades para todos. Este tipo de educación debe generar oportunidades educativas accesibles, inclusivas, pertinentes y de calidad; así como velar, por el ejercicio de todos los derechos educativos de los escolares, sin exclusión ninguna; a manera de que cuenten con el acceso, permanencia

y culminación de estudios; como disponer de los servicios requeridos para el logro del acorde desarrollo y aprendizaje de estos discentes.

Ello implica, que los actores educativos tengan que enfrentarse al reto de asumir acciones conjuntas, en el abordaje de compromisos implícitos al hecho de evitar la exclusión educativa; así como reflexionar, sobre la realidad coexistida en los estudiantes con discapacidad; que motivado a su condición en particular, se ven en la imperiosa necesidad de ser atendidos de modo especial, para solventar dificultades de aprendizaje y/o limitaciones de acceso a la información, en consideración del respeto que sobre la diversidad estudiantil debe prevalecer y acerca de las adecuaciones que deben impartirse durante el proceso de enseñanza para este tipo de discentes.

Se evidencia de los resultados obtenidos de las entrevistas, que en la escuela primaria se permite el acceso a estudiantes con discapacidad; pero una vez que están allí, se comienza con el eterno discurso de a quién se le confiere la responsabilidad directa del proceso educativo de estos discentes. Por un lado, los docentes de aula regular descargan tal responsabilidad en los especialistas de aula integrada; en tanto que argumentan, que son quienes conocen acerca de las problemáticas de aprendizaje y sobre aspectos referidos específicamente a la discapacidad presentes en algunos escolares.

Por otra parte, alegan que las familias también asumen muy bajo compromiso con sus representados o hijos; así como, que los docentes especialistas trabajan de manera aislada, sin establecer planificaciones o planes conjuntos que permitan garantizar una atención de calidad y de modo individualizada hacia los estudiantes con características especiales. De modo que cada uno desde su rol, asume responsabilidades distantes, apartadas o no adquiridas; lo que afecta elocuentemente, el proceso educativo de estos estudiantes, quienes necesitan de una atención diferenciada.

La educación inclusiva, no consiste simplemente en ubicar o incorporar a estudiantes con discapacidad dentro de los entornos áulicos de primaria; sino que se les de verdaderas oportunidades de aprendizaje; así como

compartir y convivir con otros discentes no discapacitados, para que se aprenda a valorar las diferencias estudiantiles, imperen sentimientos de humanización y respeto, se logre una mayor participación e identificación de las barreras obstaculizadoras del aprendizaje. Se corresponde a un proceso complejo, en el que se adquieren compromisos éticos que van en contra de las injusticias, las desigualdades y la discriminación; en el que se abren brechas hacia la atención de la diversidad e implica garantizar una educación para todos.

## **CAPÍTULO V**

### **CONSTRUCTO TEÓRICO**

En el presente capítulo, se estructura la teoría implícita obtenida del material recopilado a través de las diferentes entrevistas realizadas durante la investigación; lo cual durante su análisis, fue a la vez contrastado con lo existente en el marco teórico referencial, aunado a la intersubjetividad de la investigadora. Su propósito consistió, en visualizar los hallazgos desde diversas perspectivas, con miras a entender las creencias coexistentes en los actores educativos (docentes, estudiantes y familia) en torno a la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o discapacidad, en contextos de la educación primaria; para así explicar dicho fenómeno de estudio, desde una óptica integral y estructurar un marco conceptual que sirva de referencia a las instituciones en estudio, por medio de la orientación de acciones futuras concernidas a este tópico en particular.

Con base a lo anterior y con la certeza de que el estudio otorga elementos relevantes a considerarse en la futuras acciones que permitan consolidar la operatividad y eficacia del proceso inclusivo de estos los discentes con características especiales en la adquisición de sus procesos de

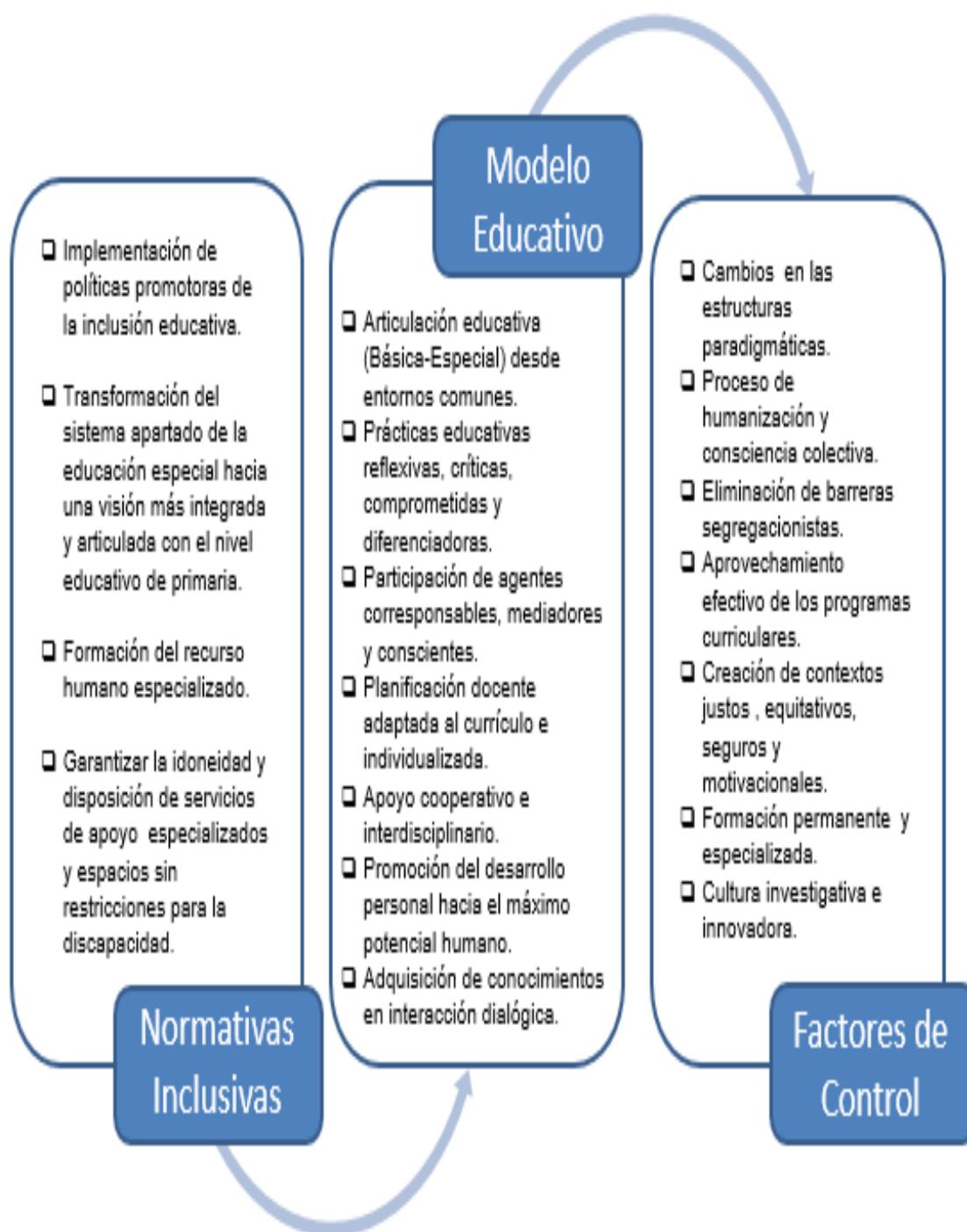
aprendizaje; es decir, con NEE o con discapacidad; es que se reflexiona acerca del sistema de creencias que imperan en los miembros que hacen parte de dichos contextos; como un aspecto trascendental, que puede favorecer o por el contrario, adversar su debido proceder; en tanto que resultan determinantes, ya que influyen en las percepciones y en los juicios; a su vez inciden, en la conducta de estos.

Desde la perspectiva orientada a hacer que la interpretación del fenómeno estudiado condujera a la ampliación de conocimientos y en consecuencia, a la obtención de nuevos argumentos teóricos que expliquen los mecanismos que hacen posible el desarrollo de prácticas educativas más inclusivas; se infiere que un sistema de creencias, hace correspondencia a un conjunto de ideas preconcebidas o posturas paradigmáticas asumidas sobre un fenómeno, hecho u acontecimiento; es decir, sobre algo en particular y que por lo general ocupa un papel preponderante en la toma de decisiones, formas de proceder o de actuar de cualquier persona o grupo de personas. Al respecto, vale la pena mencionar a Martínez (2013), quien refiere que:

Las creencias son concebidas como un referente cognitivo que sirve de soporte lógico y psicológico para condicionar, de alguna manera, lo afectivo de los sujetos, predisponiéndolos a actuar según ello. Son consideradas como puntos de vista y verdades personales fundadas sobre la base de las experiencias o de las fantasías, y representan construcciones que el sujeto realiza en su proceso de formación para entender su mundo, su naturaleza o su funcionamiento, jugando un papel preponderante tanto en la generación de comportamientos y acciones específicas como en la mediación para su comprensión. (p. 234)

En virtud de lo expresado por este autor, las creencias son convicciones personales acerca de algo o alguien; que a su vez se integran en elementos afectivos, cognitivos y conductuales; así como, reforzadas a partir de la experiencia de vida de quien la posee; por lo que generalmente afloran, en el momento de actuar ante el objeto o situación presentada.

En esta ocasión, se hace referencia a las decisiones o modos de proceder y que han prevalecido desde la visión constituida en el sistema de creencias que coexisten entre los actores de la educación primaria, con respecto al proceso de inclusión de estudiantes con NEE o con discapacidad en el mencionado nivel educativo; para lo cual se destacan, una serie de elementos involucrados; entre los cuales confluyen tres dimensiones a saberse: normativas inclusivas, modelo educativo y factores de control (Ver Figura 12); las cuales se describen a continuación:



**Figura 12.** Sistema de Creencias en Torno a la Inclusión Educativa de la Discapacidad

## **Primera Dimensión: Normativas Inclusivas**

Las normativas inclusivas, hacen referencia específica a la implementación de políticas promotoras del proceso de inclusión educativa; a través de lo cual, los contenidos citados en los instrumentos internacionales y nacionales de tipo legal, muestran que existe una amplia gama de articulados asociados con la atención integral de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad; tal y como se destaca en la UNESCO (2009), cuando de Educación Para Todos (EPT) se refiere; en tanto que:

La educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la EPT. Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria. (p.8)

Ello conlleva a reflexionar, sobre la necesidad urgida de efectuarse una transformación del sistema educativo venezolano; en cuanto a la elaboración y administración de políticas educativas que tengan en cuenta, la atención de la diversidad y de las necesidades educativas de los estudiantes; a su vez, hacer frente a las múltiples formas de discriminación que impiden la realización del derecho a la educación; principalmente para quienes resultan mayormente vulnerables a este ámbito; como son las personas con discapacidad.

La puesta en práctica de estas políticas dirigidas a las instituciones del sistema educativo regular, han de garantizar los derechos a todos los estudiantes, bajo los principios rectores establecidos en las legislaciones venezolanas, donde la gratuidad, obligatoriedad y calidad educativa, se confluyan como un fundamento de todos y para todos los escolares, sin discriminación ni exclusión de ninguna índole.

Es de advertir al respecto, que mucho de lo estipulado en estas políticas que deben ser desarrolladas, se encuentran establecidas dentro del marco

constitucional venezolano y en las legislaciones que protegen a las personas con discapacidad, en lo referido al ingreso, permanencia y culminación de estudios; así como en el deber corresponsable coexistido en quienes tienen como obligación el proveerla; es decir, quienes asumen la función de actores involucrados en el quehacer educativo y se constituyen en entes formadores de ciudadanos integrales bajo una perspectiva de educación inclusiva.

Todo lo cual debiera hacer posible la efectividad del proceso inclusivo; claro está, siempre y cuando se propicien escenarios libres de barreras sociales, con tendencias a discriminar a grupos de personas vulnerables. En concordancia con esto y con lo reseñado en la Carta Magna, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009) en su Artículo 5°, establece que: “El Estado docente es la expresión rectora del Estado en Educación” (p.4); para lo cual debe regirse; entre tantos otros principios, por el de corresponsabilidad, así las entidades educativas harían mayormente idóneas las condiciones generales para asegurar una educación para todos los estudiantes.

Por otra parte, en su artículo 6°, numeral 1, literal “c”, esta misma Ley hace mención acerca de las competencias de dicho Estado Docente; a través de lo cual se plantea, que debe garantizarse: “El acceso al Sistema Educativo a las personas con necesidades educativas o con discapacidad, mediante la creación de condiciones y oportunidades” (p.5). Por tanto, plantear la transformación del sistema educativo venezolano hacia la consolidación la inclusión educativa; demanda, concebir a la educación especial desde una visión más integrada con los demás niveles y modalidades educativos; es decir, que esté confluida y articulada en este caso, con la educación primaria.

Para lo cual, se exige de dichos contextos, contar con las condiciones idóneas para hacer efectiva la aceptación de la diversidad de estudiantes; así como concebir, heterogéneas maneras de enseñar y brindar apoyos educativos adaptados que respondan a las diferencias individuales; con ello facilitar, el recorrido estudiantil por dichos entornos, durante su trayectoria como estudiante.

En correspondencia con lo antes planteado, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009) plantea, que existe una razón social para hacer factible la inclusión educativa; en tanto que: "...las escuelas inclusivas pueden cambiar las mentalidades respecto de la diversidad, al educar a todos los niños juntos, y sentar así las bases de una sociedad justa y no discriminatoria" (p.9).

Esto lleva, a que la inclusión educativa no solo sea entendida como un proceso gradual y constante, que implica la organización interna en todos los niveles y etapas del sistema educativo venezolano; sino que a su vez se conciba; bajo un precepto clave, como son las formas de pensar de los diferentes actores educativos, puesto que son quienes tienen influencia para promover en las escuelas, el que sean más igualitarias y equitativas; en tanto que sus criterios o modos ver la realidad educativa, prepondera en su forma de actuar ante ello.

Situación que conlleva en esta investigación, a precisar acerca de las creencias instauradas en los actores de la educación primaria, en torno a la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad dentro de los espacios educativos de primaria; específicamente relacionadas a lo concerniente con la dimensión: *normativas inclusivas*; a través de lo cual se generan conocimientos, que parten de las vivencias y experiencias que se viven en las aulas de clase y dentro de los mencionados contextos educativos.

Entre estas creencias; las que se tienen como más resaltantes, son aquellas dirigidas a la implementación de políticas educativas; las cuales han de concebirse, como un procesos de cambios y transformaciones que favorecen el adecuado funcionamiento institucional y calidad educativa para atender la diversidad; puesto que puede establecerse como un significativo apoyo; o por el contrario, en un marcado obstáculo para los discentes con discapacidad.

Tales propósitos, se enmarcan en el alcance de objetivos inmersos en una educación con enfoque inclusivo, encaminada hacia la mejora de todos los aspectos que hagan posible la implementación de una educación y pedagogía de calidad para todos los estudiantes; incluidos, aquellos quienes presentan una NEE o discapacidad; de modo que se destaque el derecho a la igualdad de condiciones y oportunidades, con respecto al acceso, ingreso, permanencia, prosecución y culminación de estudios de todos los discentes dentro de la educación primaria, sin discriminación de ninguna índole.

Ello implica, la posibilidad de brindar el apoyo necesario para que los estudiantes adquieran logros académicos sin mayores dificultades y tengan oportunidades de integrarse a todas las actividades de la vida escolar dentro de un ambiente de inclusión y participación total con el resto de los compañeros de clase y del entorno educativo; independientemente de que se cuente o no, con alguna condición de discapacidad; donde además prevalezcan, los principios de equidad, justicia y respeto; así como que coexista una actitud en todos los actores involucrados, mucho más humanista y solidaria hacia el prójimo, en reconocimiento de sus diferencias humanas.

Es de acotar al respecto, que como hasta el momento se ha venido estructurando el sistema educativo en Venezuela; desde sus diferentes niveles y modalidades; esto ha conllevado a que exista una dualidad de creencias en los actores educativos; en tanto que se ve una educación con divisionismo; implicada en que pareciera que hay dos tipos de estudiantes: los normales y los que presentan una condición de discapacidad; es decir, dos escuelas diferentes: la especial y la de educación primaria. De igual modo, dos tipos de profesionales: el de aula regular y el especialista de aula integrada o de educación especial; quienes según se asume por la mayoría de estos, son los únicos encargados de brindar atención educativa integral a los escolares con necesidades especiales.

Lo anterior se corresponde a una creencia errónea, puesto que la modalidad de educación especial o especialistas adscritos a ella, no debieran

ser los únicos responsables de brindar atención a este tipo de estudiantes; así como de ellos, deben depender las iniciativas para favorecer la inclusión educativa en estos discentes. Este tipo de creencias y prácticas erróneas, llevan a ahondar en la segregación y exclusión educativa, siendo forjada como acciones alejadas de lo que se establece como el “deber ser” de este tipo de educación; es decir, donde se asuma una perspectiva en la que la educación especial deje de ser un sistema paralelo para atender a los estudiantes con discapacidad y más bien se convierta en un servicio de apoyo para la educación primaria; de modo que desde los mismos ámbitos, se favorezcan a todos los discentes y se contribuya con la mejora de la calidad educativa.

Ello conlleva a discurrir, acerca de la opción de buscarse un cambio cultural radical y paradigmático, que precise la visualización de la inclusión educativa como un proceso natural y propio de la educación primaria; a través de la cual se aprenda a convivir con las diferencias estudiantiles y se garantice la calidad educativa en cada uno de los estudiantes, sin distinción alguna. Que se encamine hacia una perspectiva más solidaria, cercana, directa y en acción cooperativa entre los actores educativos (docentes, estudiantes y familia) y desde los mismos contextos escolares, para que los recursos de apoyo o profesionales especialistas operen directamente desde entornos comunes, con miras a satisfacer la diversidad de necesidades educativas presenten en los escolares, por medio del trabajo interdisciplinario y cooperativo, con el docente de aula de primaria.

De allí, que el proyecto bandera estipulado por el gobierno venezolano desde el año 2001, tenga como propósito para las escuelas bolivarianas, el intentar reunir como carácter enfático, la necesidad de impartir una educación integral y de calidad para todos; cuyos componentes esenciales además de llevarse a cabo dentro de una jornada escolar de tiempo completo (8 horas diarias), garantice la idoneidad y disposición de servicios de apoyo especializados y de calidad, que permitan una atención integral educativa a los estudiantes desde todas las dimensiones humanas; principalmente, en el

abordaje de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dirigidos a quienes presenten una NEE o discapacidad.

Otra de las creencias instauradas como normativas para la inclusión educativa; considerado además como uno de los elementos más importantes, es contar con docentes debidamente comprometidos, formados de manera especial para atender la diversidad estudiantil, con plena vocación hacia su función y acción ejecutada, que viva en formación permanente para poder servir a sus estudiantes, que ejerza su trabajo en condiciones seguras y dignas; siempre en consideración, de que se trata de una pieza clave en el proceso educativo y para ejercer una educación de calidad. Al respecto, Brody y Day (1993) concuerdan en la asección, de que el valor que el docente concede a una creencia; a sus creencias, determina el significado que la educación tiene para él o ella.

Por lo que desde que el docente obtiene su formación académica, va elaborando creencias de acuerdo a su naturaleza; la cuales abarcan tanto sus experiencias personales, como sociales y profesionales. Las creencias en cuanto a la inclusión educativa; se encuentran determinadas en ocasiones, de forma desfavorable, por las inconsistencias que los docentes poseen de su enseñanza práctica; así como a la escasa adquisición de conocimientos y pocas habilidades metodológicas, entre otras; ahora bien, el proceso de reflexión que el docente pueda realizar en su formación profesional, permite el asentamiento e instauración de nuevas creencias sobre este tópico en particular.

Como política de Estado y modelo de unificación del sistema educativo, todos los docentes desde su formación inicial o universitaria, debieran estar preparados para la inclusión educativa, con miras a atender a estudiantes con NEE o discapacidad en aulas ordinarias; así estarían dotados de una formación con competencias para confrontar las dificultades presentes en el aprendizaje de sus estudiantes.

Tal formación, según confieren las creencias de los actores educativos, hoy día se cataloga como insuficiente, vaga y de poca relevancia; por lo que se considera, el precisar el captar o seleccionar profesionales de la educación dotados de actitudes favorables ante la diversidad estudiantil, capaces de asumir el reto de atender la discapacidad, con altos valores y posturas abiertas hacia la inclusión educativa, que sean reflexivos e innovadores en sus prácticas pedagógicas, dispuestos a recibir formación permanente y especializada, con creencias, cualidades y fundamentos para adoptar estrategias y métodos de enseñanza propios de los escenarios inclusivos.

Las normativas inclusivas dirigidas a la formación de esta clase de docentes, se encuentran vigentes en las legislaciones venezolanas; principalmente, en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), conforme a lo referido a las competencias del Estado docente, artículo 6, ordinales 3(k) y 4(a), a los fines de la educación, en su artículo 15 (ordinal 4), a la propia formación y carrera docente, artículos 37, 38 y 39; cuyos principios no pueden llevarse a la realidad práctica, sin contar con la participación conjunta de la familia (Art. 17) y demás entes involucrados en el proceso educativo de los estudiantes (Art. 18).

Por último, las normativas inclusivas dirigidas a garantizar la idoneidad y disposición de servicios de apoyo especializados y espacios sin restricciones para atender la discapacidad, también se encuentran inmersas en la legislación existente; a través de lo cual se establece, que las instituciones educativas tienen la responsabilidad de mitigar las barreras del aprendizaje que impiden que los estudiantes con discapacidad alcancen el máximo desarrollo de sus potencialidades humanas, su plena participación y acceso a la información y educación; así como potenciar los recursos de apoyo, dirigidos a todos los actores de la comunidad educativa (Art. 6, literal C); lo cual implica, encausar gestiones y acciones que proporcionen la implementación de equipos y materiales didácticos accesibles o apropiados, a fin de sufragar los requerimientos exigidos por las demandas de los aprendizajes estudiantiles.

Al respecto, en el Documento de Conceptualización y Política de Educación Especial (MPPE, 2017) se plantea acerca de las adaptaciones curriculares; las cuales se vislumbran desde dos perspectivas, las adaptaciones de acceso y las de tipo curricular; como medios que hacen posible, la creación de condiciones favorables para el acceso a las oportunidades y posibilidades educativas en los estudiantes con discapacidad. Dicho texto reseña, que las adaptaciones a los elementos de acceso al currículo:

Se refieren a las modificaciones de menor o mayor significación realizadas al entorno físico y mobiliario del plantel que permiten a las y los estudiantes con necesidades educativas especiales o con discapacidad su utilización y desplazamiento autónomo e independiente y facilitan además, su interacción y comunicación efectiva con las personas que lo rodean. Entre estas modificaciones tenemos, la adaptación de la estructura física para la eliminación de barreras arquitectónicas, la provisión de recursos humanos, técnicos y materiales especializados, la organización escolar en función de las necesidades de la población señalada y el apoyo cooperativo y conjunto entre todos los actores involucrados que en beneficio del proceso se pueda llevar a cabo. (p.47)

Entonces, concebir la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación primaria, precisa de un buen ajuste entre las necesidades de los discentes y la adecuación del contexto escolar; en tanto que dicha condición personal o de discapacidad, no debe implicar ningún tipo de barrera que impida al escolar, el tener acceso para adquirir conocimientos, desarrollar habilidades o adoptar actitudes requeridas para su adecuado funcionamiento social y estudiantil; así la institución estaría preparada, para promover el pleno desarrollo cognitivo y emocional de todos y cada uno de sus estudiantes.

Dentro del ámbito educativo, los estudiantes con discapacidad motora son quienes suelen presentar mayores dificultades en el área de movilidad y desplazamiento; lo cual solo se corresponde a una limitación que fácilmente puede ser controlada; si se toman en consideración, las condiciones

ambientales, físicas o de infraestructura requeridas, a fin de darles oportunidades de estudio. La mayoría de estos escolares, no poseen una complicación intelectual que les impida seguir con regular curso, el currículo educativo nacional de educación primaria. Tan solo requieren medidas de orden físico o ambiental; tales como: consolidación de rampas, acondicionamiento de espacios amplios para permitir el paso de las sillas de ruedas, ser ubicados en aulas de la planta baja dentro de las edificaciones; así como, mobiliario adaptado (mesa con hendiduras), entre otros.

Mientras que estudiantes con otros tipos de discapacidades, ameritan de diferentes recursos de apoyos especializados, como pueden ser: comunicacionales o de lenguaje, dispositivos personales, aparatos tecnológicos, adaptaciones curriculares, evaluaciones especializadas, entre otros, que son necesarios en la implementación de estrategias pedagógicas adaptadas, para potenciar las oportunidades de participación de estos discentes; así como para eliminar, disminuir o minimizar, las barreras a las que se enfrentan diariamente, dentro y fuera de los entornos escolares.

La escuela, debiera ser vista como una escuela para todos; a través de la cual se ofrezca, una educación que responda a todos los requerimientos de la población escolar atendida y que los recursos de apoyo o profesionales especialistas operen directamente, desde entornos o espacios comunes de la educación primaria, con miras a satisfacer la diversidad de necesidades educativas presentes en los estudiantes, por medio del trabajo interdisciplinario y cooperativo del especialista de aula integrada; así como de los familiares, para con el docente de aula de primaria; es decir, todo lo cual conlleva, a que los escolares sin distinción alguna, reciban las mismas oportunidades de enseñanza, en respeto de sus diferencias, estilos y ritmos de aprendizaje y sobre la base de un mismo currículo; el cual sería adaptado, a los requerimientos individuales a nivel estudiantil.

La mayoría de las escuelas primarias, según interpretación hecha de las creencias de los actores educativos, carecen de estos recursos y apoyos;

lo que impide contar con las condiciones necesarias para la inclusión educativa. Las creencias instauradas en cuanto a las normativas inclusivas, están provistas de negligencia por parte de los organismos encargados de dotar a las escuelas y por ende a las aulas; específicamente, de materiales adecuados para los estudiantes que los requieran. De igual forma, por el incumplimiento de las normativas de edificación y construcción escolar; las cuales debieran estar dotadas de espacios, adecuaciones, señalizaciones y mobiliario, acordes a los requerimientos de las diferentes discapacidades; lo que repercute, en la organización y funcionamiento institucional; así como, en la calidad educativa con visión inclusiva.

Lo anterior, es una muestra de que a pesar de contarse con una amplia legislación; a través de la cual, se pudiesen desarrollar políticas educativas orientadas al logro de una mayor equidad educativa y hacer efectivo los derechos hacia una inclusión escolar, todavía predominan creencias un tanto desfavorables, correlacionadas con las normativas inclusivas, que impiden el cumplimiento a cabalidad de tal proceso; sin embargo, la existencia de estas políticas, otorga el dominio a los actores educativos, para cumplir con las leyes; expresado en las posibilidades que brindan los instrumentos jurídicos actuales en pro de la inclusión, pues dan basamento legal a las prácticas en la educación primaria.

Al enfrentar el reto de llevar a cabo la inclusión educativa y de calidad para todos los estudiantes; se hace preciso asegurar la equidad de oportunidades, velar por los principios de solidaridad y respeto de la diversidad humana; puesto que incluir a todos en la escuela y ofrecer una educación de calidad que promueva el máximo desarrollo de la personalidad y potencialidades humanas; así como, el acceso a la información, adquisición de conocimientos y participación plena; solo se hace posible, si se lograra asegurar el principio de igualdad de oportunidades, en los procesos educativos y logros del aprendizaje.

## **Segunda Dimensión: Modelo Educativo**

La inclusión educativa, no implica tener a todos los estudiantes dentro de un mismo entorno educativo o aula de clases, sin que estos aprovechen de manera efectiva los programas educativos; sino que se corresponde, a la implementación de actividades específicas y adaptadas, a fin de tener presente las diversas necesidades educativas de los discentes y lograr con la administración de diferentes estrategias o alternativas posibles, un mayor acceso al proceso de inclusión educativa. Proceso que es considerado; tanto a nivel internacional como nacional, como una de las mejores soluciones para llevar cabo y con éxito, un sistema escolar que responda a los requerimientos educativos de todos y cada uno de los estudiantes.

Todo esfuerzo por difundir la atención es en vano, cuando no se acomoda la enseñanza a las necesidades, naturaleza y porvenir de quienes la reciben; es decir, la mejor manera de impartir la enseñanza, es partiendo de las necesidades educativas y del contexto que configura al estudiante; dentro de lo cual resulta natural, que se susciten algunas NEE; probablemente asociadas a un tipo de discapacidad; lo que a su vez conlleva, a la presencia de algunas limitaciones durante la ejecución de las diversas actividades de aprendizaje en estos discentes.

De modo tal, que para tener una visión de educación inclusiva, se hace pertinente confluir un modelo educativo, en el que los estudiantes con discapacidad se eduquen dentro de centros o instituciones donde persistan compañeros diversos y sin discapacidad; para allí proveerles, de los respectivos soportes, ayudas e instrucciones basadas en sus fortalezas, posibilidades, oportunidades y necesidades específicas, conforme a su condición personal o individual. En escuelas con este tipo de educación, las aulas regulares se configuran como lugares apropiados, para llevar a cabo el proceso educativo; en el que los docentes, se hacen responsables directos de todos y cada uno de los alumnos a su cargo; razón que precisa en ellos, el que

cuenten con los debidos apoyos y soportes requeridos; para así responder, a las necesidades educativas de sus escolares.

Desde esta perspectiva, los docentes de aula regular, responderían a un modelo educativo o pedagógico, donde la atención y orientación dirigida al estudiantado, difiera de ese sistema en el que se ha venido realizando evaluaciones diagnósticas a los escolares, con el firme propósito de categorizar y remediar un déficit, direccionándolos a la entidad educativas que más se ajusta a su condición especial.

Es de acotar, que a pesar de que la educación allí se centra en el estudiante, puesto está valorada por expertos o especialistas y bajo programaciones especiales a las especificidades de los discentes; no resulta favorable para el desarrollo integral y personal del educando; por cuanto se atienden en contextos apartados de los entornos regulares u ordinarios, suscritos a la modalidad de educación especial, sin darles la oportunidad en igualdad de condiciones que el resto de los discentes de la escuela primaria.

Mientras que desde la visión inclusiva, se identificarán las características estudiantiles, para definir los apoyos pertinentes y requeridos en sus procesos de aprendizaje; así como favorecería la planeación de la enseñanza, centrada en la persona, aun cuando se tenga un mayor énfasis en la clase en general, sin perder la perspectiva de lo individual en cada uno de los educandos. Desde esta visión, además se logra impartir la enseñanza, bajo un enfoque de apoyo (equipos colaborativos o cooperativos), en el que el docente esté siempre abierto y equidistante a la implementación de estrategias debidamente ajustadas y contextualizadas a la realidad particular del estudiante, dentro de un ambiente áulico que responda, con efectividad a todos y cada uno de los discentes, sin distinción de ningún tipo.

Conforme a lo anteriormente expuesto, el docente es el responsable de generar condiciones óptimas de crecimiento, desarrollo colectivo; así como establecer parámetros claros de acompañamiento y apoyos para los estudiantes que presentan algún nivel de dificultad en sus procesos de

aprendizaje; es decir, implica que este profesional de la educación esté capacitado para atender la diversidad en el aula; de manera que posibilite el hecho, de que cada estudiante encuentre respecto al desarrollo de un contenido determinado, las estrategias o actividades acordes a su nivel de competencia curricular. Así, todos los estudiantes trabajarían hacia un mismo logro o contenido, pero desde diferente nivel de dificultad y se evalúa según el nivel esperado para cada uno de estos, evidenciándose que las exigencias académicas estén acordes a su capacidad intelectual.

En este sentido, el contenido académico correspondiente al nivel educativo de la educación primaria; debe ser planeado de tal forma, que facilite el aprendizaje de los estudiantes de la clase; sean cuales sean, las necesidades educativas allí coexistentes. De modo que desde esta perspectiva, se asuma la personalización de la enseñanza y su flexibilidad en función de las características personales de los escolares. Se elimina además, que quienes posean una condición de discapacidad, sean segregados o apartados a otros contextos educativos o espacios áulicos para que sigan programas diferenciados; a su vez se compatibiliza, con lo que se determina en el programa individual de un estudiante con respecto a las actividades de enseñanza y de aprendizaje dirigidas a todos quienes conforman el grupo de la clase común dentro de este subsistema educativo. Así, en concordancia con lo inferido por Susinos (2005), la inclusión educativa debe constituirse en:

...un modelo teórico y práctico de alcance mundial que defiende la necesidad de promover el cambio en las escuelas de forma que éstas se conviertan en escuelas para todos, escuelas en las que todos puedan participar y sean recibidos como miembros valiosos de las mismas. (p.5)

En tanto que debe existir, una estrecha articulación entre los diferentes niveles del sistema educativo venezolano, con la modalidad de educación especial; circunscriba tal relación, desde de los propios entornos comunes y ordinarios de cada uno de los subsistemas educativos; entre estos, el de la

educación básica primaria; lo cual debe ser visto, desde una perspectiva inclusiva en el que exista un verdadero proceso de cambio a nivel de las organizaciones institucionales, en su estructura y planeación curricular, actitudes y comportamiento de los diferentes actores educativos en favor de la atención de la diversidad; así como de todos aquellos otros aspectos, que permitan reducir las dificultades presentes en los aprendizajes y modos de participación, experimentados por estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad.

Prevalece en las creencias de los actores educativos, el que las diferencias son algo común en los seres humanos; razón suficiente para justificar que las personas con discapacidad debieran formar parte de la educación para todos y no ser objeto de programas educativos segregados; sino que por el contrario, a través de los diferentes niveles educativos se tenga la potestad y capacidad de enfrentarse al desafío de proporcionar aprendizajes básicos para todos, que aseguren la igualdad y den respuesta al mismo tiempo, a las necesidades específicas de cada uno de los estudiantes, sin que esto conduzca a la discriminación o a la desigualdad.

Sin embargo, resulta aún común encontrarse, que a pesar que exista este tipo de convicciones sobre las diferencias humanas, hay quienes piensan que este tipo de personas son sumamente frágiles, vulnerables y fácilmente expuestas a las burlas y desprecios de los demás; así como que les resulta difícil aprovechar los programas educativos de la educación primaria; razones por las cuales se considera, debieran ser atendidos en contextos específicos y por profesionales especializados; así sea dentro del mismo ámbito de la educación regular.

Implicación esta, que se contrapone con lo debiera corresponderse al modelo educativo inclusivo; en el que el sistema de creencias de quienes se involucren, se enmarque en prácticas reflexivas, críticas, comprometidas y diferenciadoras, a fin de que se adquieran niveles de compromiso ajustados a procesos en los que se cuente con servicios completamente accesibles para

quienes presentan dificultades de participación y de progreso en sus modos de aprender; o simplemente resulten vulnerables, a la posibilidad de asistir a su derecho de recibir educación en igualdad de oportunidades.

Atender la diversidad, significa aceptar a todos los estudiantes, en valor de sus diferencias; es romper con el esquema tradicional en el que todos los escolares hacen las mismas actividades, de la misma forma y con los mismos materiales; y que quienes no cumplen con tales requerimientos, se ven en la obligación de ser atendido en otros contextos apartados de la educación básica ordinaria; es decir, de manera exclusiva, por especialistas de una de las modalidades del sistema educativo; como es, la educación especial.

Este tipo de creencias, está condicionada por una concepción errónea; a través de la cual se considera, que cualquier Necesidad Educativa Especial (NEE) o discapacidad; requiere para ser atendida, de métodos específicos de enseñanza, material muy sofisticado y personal especializado que lo hace exclusivo para su atención; cuando en realidad muchos de estos casos, pueden ser abordados con una simple orientación, apoyo especializado, implementación de medios y recursos ajustados a una acorde y adaptada enseñanza y sin necesidad de recursos tan forzados.

Simplemente, se hace conveniente organizar las situaciones de enseñanza; de forma que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes, lograr el mayor grado posible de interacción y participación de todos los estudiantes, sin perder de vista las necesidades concretas de cada uno de estos. De igual modo, implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje que promuevan la inclusión educativa; entendida esta, como un proceso y no como la aplicación de técnicas y procedimientos; sino más bien como un proceso inmerso en un acto social, en el que se aprende con el otro; es decir, con el acompañamiento mediado y organizado del docente o compañeros de clase, para construir y transformar conceptos, habilidades, prácticas y actitudes, con las cuales se pueda enfrentar de mejor manera, al mundo circundante.

Con la aplicación de este modelo educativo inclusivo, se logra la creación de una cultura institucional preocupada por desarrollar modalidades de trabajo, que tiendan a reducir las barreras de participación experimentadas por algunos estudiantes desfavorecidos y así efectuar prácticas educativas en las que se beneficien todos por igual; es decir, donde la enseñanza tienda a ser más equitativa, integral, especializada y de calidad, en la que se tenga la posibilidad de acceder a una escuela con recursos materiales disponibles y un currículo adaptado a la diversidad de características de aprendizaje de los discentes; así como que se cuente, con el apoyo del recurso humano especializado y se diversifiquen las estrategias de aprendizaje para lograr que todos sin excepción alguna, alcancen el máximo progreso en función de sus distintas capacidades e intereses.

Las personas con NEE o con discapacidad; tal y como se establece en las legislaciones venezolanas, tienen derecho a acceder a una educación equitativa y de calidad a lo largo de toda su vida; de manera que se promueva su desarrollo integral, independencia personal y su participación activa y protagónica a nivel personal, académica y social, en condiciones de igualdad dentro de todos los ámbitos, sin discriminación de ninguna índole; por lo que incluir significa, atender con calidad, pertinencia y equidad, las necesidades comunes y específicas que las poblaciones estudiantiles requieren en función de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, para lograrse tal proceso, ha de ser necesario que gradualmente el sistema educativo venezolano, defina y aplique concepciones éticas; a través de las cuales se permita, la consideración de la inclusión educativa como un asunto de derechos y de valores implicados en la implementación de estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras, que abran el camino hacia una educación que reconozca los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, así como las capacidades diversas de los estudiantes; de modo que en consonancia con ello, se evalúen los distintos niveles de

competencias y se ofrezcan alternativas variadas para el acceso del conocimiento, aprendizaje y participación efectiva de los discentes.

Llevar a efecto este modelo educativo inclusivo; implica como fundamental plantearse, la participación activa y corresponsable de agentes activos, mediadores y conscientes del proceso, conformado por la triada entre la escuela, familia y comunidad; especialmente, llamados a la sensibilización y toma de conciencia acerca del tipo de acompañamiento que necesitan las personas con NEE o con discapacidad dentro de estos contextos; en los cuales se desenvuelve, toda una diversidad estudiantil y se hace factible, la coexistencia de una gran variedad de situaciones de aprendizaje; lo que en concordancia con lo afirmado por Barrios (2008):

La escuela inclusiva se construye con la colaboración de la comunidad educativa, profesionales de la educación, alumnado, familia e instituciones sociales en el funcionamiento cotidiano, y en la toma de decisiones que dirigen su funcionamiento. Los miembros de la escuela deben participar responsablemente en la construcción de una comunidad solidaria. (p.16)

Resulta consustancial entender entonces, acerca de la importancia de la corresponsabilidad adquirida por cada una de estas entidades, personas o miembros de la comunidad educativa durante el desarrollo del proceso; donde la familia como primer agente socializador, sea garante de la evolución y desarrollo del individuo a nivel afectivo, físico, intelectual y social; puesto que se constituye en el primer gestor que ofrece oportunidades para el desarrollo de habilidades y competencias personales y sociales; lo cual a su vez resulta indispensable, para la consolidación de una personalidad segura y autónoma, fundamental en la relación con el ámbito social.

En el caso de las personas con discapacidad; tales oportunidades tienen amplia connotación con el acceso a la educación, en el que a través de las escuelas y participación corresponsable de los profesionales y demás miembros de la comunidad educativa, deben proveerse los mecanismos y condiciones requeridas en el desarrollo de tal autonomía y autodeterminación

en las diferentes etapas de la personalidad de estos individuos. La cooperación que debe coexistir en todos los involucrados durante el proceso de inclusión educativa, no solo depende de crearse las debidas condiciones; sino que se adjudica también, a la forma de pensar, de creer y de actuar de quienes se confrontan con la discapacidad.

En concordancia con lo expresado, Moreno y Azcárate (2003) refieren, que las creencias son conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados a nivel particular por cada sujeto, a fin de explicar y justificar muchas de sus decisiones y actuaciones personales y profesionales. De igual forma, señalan que no se fundamentan sobre la razón; sino más bien, sobre los sentimientos, experiencias o a la ausencia de conocimientos. Por tanto, la inclusión educativa es un tema complejo, en el que los actores educativos le confieren una serie de significados o elementos que la hacen ver como imposible a realizarse; aun cuando se tenga claro, acerca de la existencia de las legislaciones y políticas educativas que debieran velar por los derechos hacia las personas con discapacidad y a la igualdad de condiciones para todos.

Persiste aún la discriminación y exclusión en la puesta en práctica; así como revelaciones en las que se establecen argumentos acaecidos a que los docentes no se encuentran preparados, a la falta de cooperación de otros profesionales de la educación o especialistas del área de la discapacidad; así como a la falta de sensibilización y apoyos requeridos, entre otros. Estos se corresponden a los más notorios de los argumentos aportados como creencias coexistidas en los actores educativos.

Dichos elementos, afloran de la interrelación de estos actores con quienes presentan una condición de discapacidad; al momento de convivir y compartir experiencias favorables o desfavorables, tanto dentro como fuera de los entornos escolares. Creencias que están implícitas en la forma de educar a este tipo de estudiantes, a sus formas específicas para captar los aprendizajes o conocimientos, en cómo ponen en práctica sus procesos de enseñanza, a los comportamientos y acciones de estos seres con una

condición especial dentro de los espacios áulicos o entorno escolar común; todo lo cual determina, en las formas de pensar y de actuar de estos profesionales de la educación, con referencia al proceso de inclusión educativa de estos discentes.

Echeita (2013) al respecto refiere, que en la forma de pensar y de sentir de los actores educativos (docentes, estudiantes, familia), es donde se ha fraguado la forma de comprender la diversidad humana; en tanto que es allí, donde hay que construir los baluartes de la inclusión, en consideración de que el aprendizaje de los estudiantes con NEE o con discapacidad, se constituye como algo natural y no como un problema o algo inalcanzable.

Las formas de pensar favorables de estos actores educativos hacia la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, enmarcada en el trabajo cooperativo de los involucrados en el proceso, tiene efectos positivos en el rendimiento académico de estos discentes; en tanto que favorece en el aumento de la autoestima, consolida las relaciones sociales y fomenta el desarrollo personal. Por lo que eliminar las creencias desfavorables relacionadas a la atención de la discapacidad, se constituye en un reto colectivo de la comunidad educativa; puesto que resulta una limitante para el trabajo escolar y específicamente del aula. La puesta en práctica de estrategias de aprendizaje cooperativo, son de gran ayuda para el docente; en tanto que facilita el trabajo autónomo de los estudiantes y se puede dedicar un mayor tiempo en la atención de quienes lo requieran.

Construir un proyecto común, en el que todos los involucrados del proceso educativo; tanto familia, como escuela y comunidad, establezcan constantes interacciones, mediaciones y transformaciones, amerita de un proceso de reorganización interna en la escuela; en el que se acepte la discapacidad, a través de medidas de sensibilización y de incrementación de la participación colectiva en las prácticas educativas.

De igual forma, de ser posible contar con redes de apoyo hacia entidades externas y/o comunitarias, para que se produzca un accionar

encaminado hacia el logro simultáneo del proceso de inclusión educativa y reducción de la exclusión social a su mínima expresión. Un escolar podría ameritar de la intervención del servicio sanitario, rehabilitación o asistencia médica especializada, para el logro de las condiciones idóneas hacia el acceso o participación, con mayor certidumbre ante las exigencias educativas.

Tal es el caso, de programas de salud y de nutrición comunitarios; los cuales son importantes para respaldar los cambios educativos y a menudo, podrían ser cruciales para asegurar que la inclusión pueda funcionar adecuadamente. Por ejemplo, proveer de un dispositivo de asistencia adecuado a un estudiante con una deficiencia visual después de la evaluación médica oportuna; solo así se le podrá proporcionar al niño, los correctivos adecuados (anteojos, lupa de baja visión o telescopio manual).

Los primeros años de la infancia, establecen las bases de la vida del ser humano; por ello, se hace indispensable garantizar que se cumplan las necesidades de salud, nutrición, estimulación y apoyo en los niños o escolares; cuenten estos o no, con algún tipo de discapacidad. Además, a través de la educación, se debe velar porque estos seres sociales, se socialicen y aprendan a interactuar con su entorno; en tanto que esto facilita el cambiar panoramas o perspectivas, en garantías de una debida atención integral y favorecer un proceso de inclusión más certero dentro de la escuela regular.

En la medida que estos niños reciban una pronta y adecuada atención integral; así como opciones de aprendizaje durante los primeros años de su vida; principalmente en quienes presenten una condición de discapacidad, aumentan sus probabilidades de crecer sanos, obtener favorables resultados a nivel escolar y alcanzar un máximo potencial en su desarrollo personal. Por otra parte, engrandecen sus oportunidades de ser incluidos a nivel social.

Este nuevo escenario educativo, diverso y tendiente a la inclusión dentro de la educación primaria; enfrenta al docente de aula regular a una serie de situaciones inesperadas y desconocidas; en las cuales por lo general se considera, no se han formado previamente; en tanto que algunos docentes

son de la convicción, de que no están preparados para atender a estudiantes con discapacidad, porque persiste la creencia que aprenden de forma distinta y que requieren metodologías que solo pueden ser usadas por especialistas en esa área; razón que precisa, la necesidad de contar con el apoyo cooperativo e interdisciplinario de profesionales dotados de conocimientos especializados; así como de recursos o herramientas, que le permitan dar respuestas eficaces ante tales requerimientos.

Sobre ello resulta importante destacar, que este tipo de estudiantes en particular, han de seguir el mismo proceso de aprendizaje que un escolar que no presente discapacidad, aunque necesite de diferentes tipos de ayudas y se requiera que sea respetado su ritmo y estilo de aprendizaje. Ayudas o apoyos que perfectamente pueden ser proveídos por los docentes de aula regular, a través del trabajo cooperativo con los docentes especialistas, familiares e incluso con el mismo grupo de estudiantes.

La inclusión exige de los profesionales de la educación, una formación especializada; es decir, que los docentes estén preparados para atender la diversidad de problemas de aprendizajes que puedan presentarse dentro del aula; además de contar con el apoyo del trabajo conjunto, cooperativo e interdisciplinario de especialistas del área o modalidad de educación especial. También resulta indispensable, que se den la oportunidad de recibir una formación continua y permanente durante su desarrollo profesional y trayecto de su carrera docente; a fin de que se les haga más fácil recurrir a nuevas y efectivas prácticas, enmarcadas en una reflexión indeleble de su accionar educativo; principalmente, si se topan con estudiantes con alguna NEE o condición de discapacidad.

Los docentes especialistas, contribuyen con sus conocimientos específicos, al facilitar las condiciones que hagan posible el aprendizaje de estos discentes; pero nunca bajo la creencia de que son los únicos que pueden abordar los modos de proceder para facilitar el acceso hacia los conocimientos o aprendizajes por parte de estos estudiantes. En ningún momento, se ha de

concebir que estos profesionales puedan sustituir el rol ejercido por los docentes de aula regular; así como las experiencias que estos puedan aportar en las aulas regulares; en todo caso, se constituyen en un completo o fuente de apoyo para enriquecer, la labor del proceso inclusivo.

Ahora bien, con respecto a las opciones de que los escolares puedan adquirir aprendizajes, resulta esencial que el docente de aula regular cuente con la capacidad de efectuar adaptaciones al currículo durante su proceso de planificación; de ese modo, valoraría y respetaría las diferencias individuales de sus estudiantes. Hablar de adaptación curricular, es referirse consustancialmente al diseño de estrategias básicas de planificación docente, para responder a las necesidades de aprendizaje a nivel estudiantil.

En dicho proceso ha de tomarse muy en cuenta, el qué, cómo, cuándo y dónde se debe aprender, a partir de la organización de la enseñanza propuesta para que todos los discentes se beneficien de los contenidos y programas académicos acordes al nivel educativo a que asisten. La adaptación curricular convierte al currículo, en una herramienta que responde a la oferta educativa y a la diversidad pensada especialmente para un estudiante en particular, con necesidades individuales en el aprendizaje, a fin de personalizar su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es decir, las adaptaciones de acceso al currículo, permiten que el estudiante pueda alcanzar los contenidos y aprendizajes conforme a sus capacidades y potencialidades; ello exige, la accesibilidad hacia los diferentes espacios y ambientes educativos y eliminación de barreras físicas y/o arquitectónicas; así como prever, la ubicación del estudiante en lugares estratégicos que hagan factible su interacción y sus posibilidades de aprendizaje en los espacios propuestos por la escuela.

Además reclama, la accesibilidad a la comunicación, desde la implementación de mecanismos, códigos aumentativos, complementarios o alternativos al lenguaje oral y escrito, que le permitan al estudiante comunicarse de manera efectiva. Ejemplo de ello, el uso del sistema braille,

de la Lengua de Señas Venezolanas (LSV), dispositivos tecnológicos y computarizados para la lectura, escritura y cálculo. De igual manera, la implementación de materiales, equipamientos y ayudas técnicas que permitan a los estudiantes, participar del proceso de enseñanza y aprendizaje con un mayor grado de autonomía; tales como, materiales didácticos, juegos, imágenes, entre otros.

Otros tipos de adaptaciones o adecuaciones que hay que tomarse en cuenta para hacer efectivo el proceso de inclusión educativa, conforme a las creencias instauradas en los actores educativos, se corresponde a los tiempos establecidos durante las rutinas de trabajo, horarios y jornadas escolares; en tanto que en la medida que se brinden mayores oportunidades de atención educativa integral y a temprana edad; resulta mayormente efectivo, el desarrollo y avance personal, académico, familiar, social. Igualmente se contempla, la puesta en escena de apoyos permanentes o transitorios, recursos humanos y/o físicos, destinados a la orientación y refuerzo del aprendizaje, dentro y fuera del contexto áulico.

Es de reiterar, que uno de los factores fundamentales; tal y como se mencionó con anticipación, es el compromiso familiar y participación activa de esta, en los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel estudiantil; a manera de consolidar un trabajo conjunto y favorable entre la escuela, la familia y la comunidad. También se hace determinante aclarar, acerca de la importancia de llevar a cabo las adaptaciones curriculares a nivel institucional, por parte del docente de aula regular, en conjunto con el docente especialista y en correspondencia con el apoyo familiar; cuyos ajustes requeridos, hacen posible el desarrollo de contenidos programáticos; así como la adecuación de un sistema de evaluación demandado, por quien presente una condición de discapacidad en particular.

Se hace concluyente vislumbrar, la forma en que se debe organizar la enseñanza para lograr que todos los estudiantes; incluidos aquellos que presenten una NEE o discapacidad, sean capaces de construir sus

aprendizajes de un modo más significativo y logren una participación hacia su máximo esplendor posible, en las actividades del aula común. Las experiencias señaladas en este estudio indican, que mientras más flexible y ajustado sea el proceso de aprendizaje hacia las diferencias individuales, mayores serán las posibilidades de estos para aprender y participar en iguales condiciones y oportunidades que sus compañeros de clase.

Por medio de la inclusión educativa, se permite el intercambio de aprendizajes, experiencias significativas y trascendentales; puesto que hay mayores oportunidades, de que todos aprendan de todos bajo un clima de solidaridad, apoyo y de cooperación. Es una forma de concientización y sensibilización hacia la aceptación de la diversidad estudiantil, de las diferencias humanas y entender la discapacidad. Es lograr la eliminación de la discriminación dentro de las escuelas de primaria, en las aulas de clases comunes, donde se viven distintos tipos de interacciones y se convierte al salón en escenario de la cotidianidad, donde todos y cada uno de los que allí hacen parte, se benefician sin destacar sus diferencias ni desventajas.

Por tanto, a través de este tipo de experiencias educativas, se logra el intercambio de saberes entre los estudiantes; tengan o no una condición especial; en tanto que se aceptan las diferencias de aprendizajes y se ofrecen oportunidades educativas ajustadas a los requerimientos demandados por la discapacidad, se comparten conocimientos, se aprende a entender y escuchar a los demás, se promueve la valoración de las capacidades humanas individuales y colectivamente; todo lo cual favorece la creación de aulas inclusivas, en consideración de que se generan más oportunidades de aprendizaje para todos.

En el contexto donde se produce este tipo de intercambio de aprendizajes, los estudiantes son agrupados siguiendo el criterio de heterogeneidad; a fin de evitarse, cualquier tipo de segregación o separación del grupo natural para ser trabajados sobre la base de contenidos diferenciados o adaptaciones atípicas del currículo básico nacional. El

desempeño de acciones educativas en ámbitos apartados del sistema regular, conlleva a una disminución de las expectativas y oportunidades de aprendizaje en los estudiantes con NEE o con discapacidad; en quienes se debiera promover al máximo, el desarrollo de sus potencialidades humanas, en contextos de interacción dialógica con quienes no presenten una condición especial; es decir, en espacios comunes de la educación básica primaria, por medio del empleo de medios adaptados y debidamente contextualizados.

### **Tercera Dimensión: Factores de Control**

La inclusión educativa en Venezuela, según lo contemplado en el sistema de creencias de los actores educativos; requiere en estos tiempos, de la conformación de una serie de cambios en las estructuras paradigmáticas; que precisen transformaciones específicas referidas a las perspectivas, formas de pensar y de creer acerca de la discapacidad; así como a los modos de brindar una acorde atención educativa; dirigida específicamente, a este grupo poblacional estudiantil, dentro de los contextos educativos de la educación básica regular.

A tal efecto, se hizo imperante acudir a la revisión de lo planteado por la teoría basada en el enfoque de los derechos humanos (ONU, 2006); a través del cual se reconoce a la persona con discapacidad, en razón de su dignidad personal y cuya legislación se asume, como una respuesta teórica y normativa; en la que confluye un modelo de atención educativa, donde las características personales e individuales que configuran a este ser o persona con discapacidad, se constituyen en la principal fuente de información para la determinación de la acción pedagógica; fundamentada consustancialmente, en una visión integracionista e inclusiva, donde impere con mayor relevancia, las normas para la igualdad de oportunidades en los grupos estudiantiles.

La Corte Constitucional del 2003, ha reconocido que el problema originado en las personas con discapacidad, tiene amplia correspondencia con

el contexto social, pues los efectos negativos coexistidos en las limitaciones de tipo físicas, mentales o sensoriales en los individuos, se derivan de la existencia de entornos sociales intolerantes, más que de las propias afectaciones presentes en estas personas.

De ello se infiere, que es la sociedad la que ha condicionado las oportunidades de que estas personas sean incluidas a nivel social y que se amerita, la generación de cambios de concepciones; en los que se reconozca, que un medio social negativo tiende a perjudicar y desvalorizar a quien presenta una condición de discapacidad; e incluso, llegar a considerarla un ser incapaz e inhabilitado; mientras que un ambiente social positivo e inclusivo; contribuye de manera decisiva, a facilitar y aliviar la vida de estas personas.

Al respecto, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011), infiere que; “El entorno tiene un gran efecto en la prevalencia y la magnitud de la discapacidad y en las desventajas que afrontan las personas con discapacidad” (p.50) y según el modelo social de la discapacidad referido por Victoria (2013); tal condición no es un atributo de la persona en sí, sino el resultado de un complejo conjunto de condiciones; muchas de las cuales están originadas o agravadas por el entorno social. Ahora bien, la solución de tal visión errada, exige de la acción colectiva de la sociedad, puesto que en ella sopesa la responsabilidad de realizar las modificaciones necesarias en el entorno social, a fin de facilitar la plena participación y en todas las esferas de vida, de las personas con discapacidad.

Aprender a convivir con las diferencias humanas, resulta un factor fundamental que depende en gran medida, del conocimiento y creencias que posea la sociedad con respecto a la discapacidad. Dichas creencias, se constituyen en las bases de las políticas inclusivas, en las que se encuentran implícitos los valores y derechos fundamentales de la sociedad que se quiere construir. Es por tanto, en los contextos educativos donde se aprende a convivir con la diversidad y donde los estudiantes con NEE o con discapacidad se le presentan mayores oportunidades para establecer relaciones con sus

iguales y desarrollarse de una manera más acorde para integrarse fácilmente a la vida familiar, social, laboral, entre otros.

En el contexto interactivo del aula, han de propiciarse actividades que permitan derribar las barreras actitudinales asociadas al desconocimiento de la discapacidad y acerca de las potencialidades humanas en los discentes con este tipo de condición personal; lo que precisa de un docente capaz de propiciar actividades; a través de las cuales, se desarrollen habilidades y capacidades estudiantiles en igualdad de condiciones al resto de los compañeros de clase y donde la cooperación mutua se suscite como un valor consustancial entre los grupos, a fin de facilitar el aprendizaje, las conductas prosociales, se preserve un clima de respeto y valoración por la diferencias individuales.

La atención educativa de la persona con NEE o discapacidad, debe basarse en un enfoque inclusivo, donde la valoración de la diversidad estudiantil se constituya en un elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje; en consecuencia, favorecer el desarrollo humano y reconocer que lo que caracteriza a los seres humanos; es precisamente, la distinción entre unos y otros; por tanto, tales diferencias no deben constituirse en excepciones; es decir, la dificultad radicada en la negación de ver al otro como igual, debe desarraigarse.

Hablar de inclusión educativa en un sentido más estricto, demanda que todos los niños con discapacidad sean educados en aulas comunes de la educación básica regular; de modo que desde este enfoque, se destaque la necesidad de modificar todo el sistema y servicio escolar; así como entraña la identificación y eliminación de barreras segregacionistas, exclusivas y discriminatorias; que impiden el llevar a afecto, los procesos de acceso, permanencia y culminación de estudios en estos discentes.

Según apreciaciones de los actores educativos, no existe un real y efectivo aprovechamiento de los programas curriculares de la educación básica por parte de estos estudiantes; a través de lo cual se optimice una

educación integral y de calidad, con la puesta en práctica de un currículo más flexible en el que se ahonde en las diferencias estudiantiles y así se logre la adaptación de sus contenidos y procedimientos pedagógicos, conforme a los requerimientos demandados por cada uno de los discentes y se erradiquen las desigualdades; todo lo cual implica, que se ha venido avanzando hacia contextos escolares poco justos, equitativos, inseguros y de escasa motivación hacia el desarrollo del máximo potencial creativo de estos discentes, por medio del ofrecimiento de prácticas educativas simultáneas y divergentes; es decir, donde exista un currículo diversificado; a través del cual se aprende lo mismo, pero con experiencias diferentes.

De modo, que para que la inclusión educativa resulte favorable, se hace necesario la realización de ajustes razonables que promuevan la participación plena de cada uno de los estudiantes, en respeto de sus diferencias, ritmos y estilos de aprender; lo cual precisa, que han de ser previamente reconocidas y comprendidas todas esas barreras, a fin de eliminarlas o minimizarlas; puesto que muchas de ellas, tienden a estar relacionadas con las políticas educativas inherentes al acceso al currículo y al proceso de enseñanza aprendizaje en sí (métodos, recursos, evaluación, entre otros).

Una de estas barreras consiste, en acabar con la división instaurada en el actual sistema educativo venezolano, en el cual pareciera que la modalidad de educación especial se constituye en un subsistema aparte de la educación básica o de las escuelas de primaria; tal y como se concibe en el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (MPPE, 2007); en el cual se señala que se trata de un: "...subsistema del SEB que garantiza la atención integral a la población con necesidades educativas especiales en institutos educativos, unidades educativas y programas de bienestar y desarrollo estudiantil" (p.30); es decir, la atención de cada uno de estos estudiantes, se da desde los planteles y servicios educativos destinados para ello, con el: "...fin de garantizar su integración plena en lo educativo, laboral y social" (p.29).

Todo lo cual precisa, la necesidad de una transformación en dicha política educativa; a manera de que se configure desde otra perspectiva, el rol que debe desempeñar esta modalidad del sistema educativo; es decir, que se constituya en una unidad de apoyo para las entidades educativas del subsistema de básica; no separadamente, sino que se conforme como parte de él y a través del cual se coopere de un modo más directo; dentro de las mismas entidades educativas, con la atención integral que allí se debe impartirse a quienes presenten Necesidades Educativas Especiales (NEE) o alguna discapacidad.

Así, las políticas educativas serían más coherentes con lo establecido en las legislaciones internacionales, nacionales y la puesta en práctica de las mismas; lo cual exige, centrar la atención hacia un proceso de humanización y concientización colectiva, donde todos los actores educativos (docentes, estudiantes y familia), estén inmersos en lo referido a la inclusión educativa y donde el docente de aula se comprometa, a recibir una formación especializada e integrada para atender la diversidad estudiantil; ya que en él es en quien recae directamente, la responsabilidad de proveerles los métodos y técnicas de enseñanzas más acordes a sus posibilidades de aprender.

Los actores educativos, coinciden en sus formas de creer, que las escuelas necesitan de condiciones favorables para optimizar el acceso de oportunidades en estudiantes con NEE o con discapacidad y así crear espacios mayormente inclusivos; claro está, que solo se convertiría en una realidad y tendría presencia masiva en los contextos educativos del subsistema de educación básica, cuando la filosofía y las ideas que la sustentan, guíen y motiven las políticas educativas respectivas.

Ello implica, que las escuelas de primaria se configuren en una acción de acogida, en las que les lleve a abrir sus puertas a la diversidad estudiantil y se asuman actitudes activas hacia la inclusión educativa, orientadas a la eliminación de prejuicios negativos; que muchas veces, se suscitan en los diferentes actores educativos; especialmente, hacia quienes presentan

necesidades especiales. De esta manera, se les permitirá educarse en un ambiente, lo menos restrictivo posible y en compañía de sus pares.

De tales apreciaciones se concluye, acerca de la necesidad de lograr que el sistema educativo venezolano asuma compromisos y muestras de voluntad, para realizar cambios en la estructura política del sistema educativo; mayormente orientado a favorecer la igualdad de oportunidades para todos. Cambios que suponen una acorde formación docente especializada, apoyo cooperativo de especialistas y profesionales de otras disciplinas cuando han de requerirse; así como de todos los actores educativos (docentes, estudiantes, familias), la puesta en práctica de un currículo más flexible, la disponibilidad de recursos adaptados para realizar una enseñanza más individualizada y ajustada a los requerimientos de cada uno de los estudiantes, aceptación y valoración de la discapacidad.

Se hace fundamental además, tener claras las condiciones necesarias que ameritan las instituciones educativas, para albergar estudiantes con una condición especial o discapacidad. No solo aquellas contempladas en las estructuras, organización y en la metodología, sino las que se orientan hacia las formas de pensar, sentir y de actuar, de los diversos actores educativos, con miras a brindar una atención integral de calidad, sin discriminación ni exclusión de ninguna índole; es decir, toda una serie de condiciones que se hacen necesario abordar de manera programada, para llevar a efecto una mayor eficacia en el proceso educativo; ya que solo de esta manera, se podría garantizar en los estudiantes, una educación equitativa y de calidad; que no signifique para los docentes, un nivel de sobrecarga, que los lleve a presentar desgaste profesional.

Por otra parte, según lo concebido en este sistema de creencias acerca de la inclusión educativa, ha de conquistarse a un docente que convierta el aula de clase en comunidades democráticas de aprendizaje, en las que se transformen las dificultades en posibilidades y que a través de los proyectos de aprendizajes, se reúnan las condiciones requeridas para concretar

metodologías que favorezcan el aprendizaje autónomo e independiente de todos y cada uno de sus estudiantes, incentive la toma de decisiones ante situaciones problemáticas, promueva la búsqueda de información para el desarrollo de procesos lógicos de pensamiento y trabajo cooperativo en grupos heterogéneos; así como, el conocimiento y comprensión del entorno, entre otros aspectos.

Así como también, ha de cultivarse una cultura investigativa e innovadora en dichos entornos inclusivos; de manera que los docentes tengan la potestad de visualizar más allá de lo acontecido dentro de su aula y pongan en práctica situaciones didácticas favorables, significativas y ampliamente trascendentales, en las se generen resultados, que puedan generalizarse en todo su acontecer cotidiano y en su vida futura.

Al respecto, es importante tener en cuenta que el acompañamiento de la investigación en la función docente, es necesario para el desarrollo de las innovaciones educativas, porque permite confrontar los avances y dificultades a nivel escolar y en los procesos de aprendizaje de los estudiantes; por tanto, no debe tratarse de una tarea individual y exclusiva de este profesional de la educación; en tanto que los docentes innovadores e investigadores, deben compartir con otros colegas sus hallazgos e hipótesis, en la perspectiva de constituir redes de innovación que permitan, la comparación de resultados y la sistematización de experiencias.

De modo, que el docente cuando además de innovador es investigador, tiende a comprometerse con su tarea educativa y se cuestiona permanentemente, para resolver y confrontar los conflictos y situaciones problemáticas que a nivel educativo se suscitan; todo lo cual le permite, mantenerse en una contante formación; así como ampliar conocimientos mayormente especializados, con el fin de mejorar su práctica pedagógica e implementar estrategias cada vez más innovadoras y acordes al proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

La escuela como institución social y el docente en su intermediación del proceso de enseñanza y aprendizaje, no pueden conformarse con solo dotar al estudiante de conocimientos e instrumentos sobre los diversos saberes científicos y tecnológicos; ya que no resulta suficiente para el logro de su desarrollo personal y social; por lo que debe educarse en actitudes y valores que sirvan de orientación trascendental para la vida y así promover el convivir armónicamente e interactuar socialmente con los demás; así como contribuir individual y colectivamente, en la consecución de una sociedad más justa y solidaria; donde todos confluyen, en igualdad de condiciones y oportunidades.

En las aulas por tanto, ha de reproducirse esa realidad; que es necesaria tenerla en cuenta para evitar prejuicios y acciones de discriminación hacia las personas distintas; principalmente en aquellas quienes presentan una Necesidad Educativa Especial (NEE) o alguna discapacidad en particular. El respeto y la tolerancia, deben connotarse como dos valores imprescindibles en las relaciones, donde la igualdad de condiciones y equidad de aprendizajes se configuran en un aspecto consustancial y para lo cual, resulta fundamental que se adquieran en medio de un proceso de interacción constreñida entre la familia, la escuela y la sociedad.

De allí, que el papel que juega el docente en la inclusión educativa; principalmente en lo relacionado con sus actitudes, creencias, valores y expectativas, resulten esenciales en la formación y atención educativa integral de estudiantes con discapacidad; puesto que implica, una necesaria congruencia y coherencia con el hecho educativo en el que ha de recurrirse, a la reflexión constante sobre sus prácticas pedagógicas, modos de pensar y de actuar; a fin de que tenga una real correspondencia con lo dicho y ejecutado; así como que conlleve a resultados favorables, conforme a las exigencias y demandas estudiantiles. A tal efecto, no ha de olvidarse que este profesional de la educación, se conforma en un modelo a seguir para el escolar.

El docente debe aprovechar los sucesos y problemas que van surgiendo en el centro, en el aula y en el contexto inmediato para tratarlos,

discutirlos y resolverlos con los discentes; de allí la importancia que tengan expectativas positivas respecto a sí mismos y a sus estudiantes, sobre todo hacia aquellos que presenten alguna discapacidad. Si un docente tiene autoestima positiva, valora su trabajo, se siente a gusto consigo mismo, se lo trasmite a sus estudiantes; mientras que por el contrario, si su ética profesional está cargada de pesadumbre, frena de manera espontáneamente el aprendizaje de sus estudiantes.

Si el docente está convencido o posee la creencia de que tiene en el aula un grupo de triunfadores, tratará a cada uno como tal y les comunicará su entusiasmo y motivación; lo que hará de ellos con mayor probabilidad, el que sean unos estudiantes victoriosos; es por ello, que ha de contarse con docentes con altos valores éticos a nivel profesional, lo que repercute en la convicción de que cada estudiante es valioso, se orienta a descubrir las cualidades, potencialidades y talentos particulares de cada uno y sobre ello, enrumbar todo el proceso de aprendizaje.

Como bien destacó García (1999) hace casi dos décadas, las barreras más difíciles de salvar son aquellas que están en la mente del ser humano; en tanto que mucho del fracaso acaecido en el proceso de inclusión educativa, se debe a las barreras mentales que en los actores educativos y de todos aquellos que hacen parte del hecho educativo coexisten; de modo, que repercute en sus forma de pensar y de actuar en las personas; todo lo cual puede ser reflejado; a través de actitudes de rechazo e intolerancia hacia la discapacidad, propiciadas en prácticas educativas inapropiadas, en consideración de que los estudiantes con NEE o con discapacidad, son incapaces.

Para finalizar todo este componente teórico, basado en el análisis de los resultados y sobre todo, en lo que se constituye hoy día como sistema de creencias de los actores educativos (docentes, estudiantes, familias) en torno al tema de la inclusión educativa de estudiantes con NEE o discapacidad en entornos de la educación primaria, se considera imperante, reconceptualizar el término *inclusión educativa*; para lo cual, se plantearán algunas

consideraciones sobre el mismo y sus complejidades en el proceso de construcción y transformación de la sociedad venezolana. Para ello, se hace pertinente tomar como referencia, el concepto de Calvo y Verdugo (2012), en el que se refleja:

...que la educación inclusiva es un proceso que requiere la participación de muchos agentes sociales. No nos podemos quedar solo en la teoría o en las leyes y declaraciones programáticas, sino que se debe impulsar activamente por parte de familiares, profesores, centros y administraciones...de manera que podamos potenciar y avanzar sustancialmente hacia la inclusión escolar” (p.27)

Lo planteado por estos autores, pone de manifiesto que la inclusión educativa es un proceso que amerita de la cooperación de todos los actores educativos (docentes, estudiantes, familias); que no se dejar como letra muerta, todo lo establecido en la amplia legislación existente a nivel nacional e internacional, sino que se constituye en una tarea ardua, firme y eficaz, en la que se intimida el compromiso de cada uno de los entes involucrados, para hacer de la inclusión educativa un proceso exitoso.

En este mismo orden de ideas, la inclusión educativa debe formar parte del entendimiento en el colectivo general del medio educativo, que debe instaurarse como un modelo social; a través del cual se propone, construir sociedades más justas y equitativas, a fin de enfatizar acerca de la igualdad de condiciones y oportunidades educacionales para todos los estudiantes, por encima de una condición personal o de discapacidad. La inclusión no hace referencia a un grupo de personas determinadas, sino a que todas las personas puedan vivir sin distinciones, en contextos donde puedan desarrollar el máximo de sus potencialidades; es decir, defiende el derecho a recibir educación; independientemente de que se posea o no, alguna Necesidad Educativa Especial (NEE) o discapacidad.

Ello requiere, del desarrollo de creencias favorables que fomenten la aceptación, respeto y valoración hacia este tipo de estudiantes; ya que uno de

los grandes obstáculos con los que se enfrentan estos al momento de ser incluidos, es con la gran cantidad de prejuicios o mitos coexistentes en torno a la discapacidad; de allí que Luque (2008) considere, que desde las creencias que posean los actores educativos podrán observarse actitudes positivas o negativas que van dirigidas desde la indiferencia hasta la sobreprotección, bajas expectativas (con mayor o menor consideración); o bien, a la aceptación, respeto y coherencia de pensamientos.

Así a lo largo de la investigación, los distintos enfoques y perspectivas han marcado pautas que apuntan al enriquecimiento y ampliación de conocimientos implicados con el tema de estudio; a través de los cual, se considera pertinente redefinir el término inclusión educativa, a partir de las creencias de los actores educativos, como un:

*Proceso que requiere de la participación y cooperación de todos los actores educativos (docentes, estudiantes y familiares), con miras a garantizar la igualdad de condiciones y oportunidades en ambientes educacionales comunes para cualesquiera de los estudiantes; a su vez mitigar, las creencias desfavorables que conducen a prácticas exclusivas y discriminatorias que obstaculizan el desarrollo potencial y creativo de quienes presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) o discapacidad y asisten a contextos de la educación primaria.*

## **CAPITULO VI**

### **REFLEXIONES FINALES**

Del análisis y resultados obtenidos de la investigación, se logró extraer una serie de aspectos pertinentes a lo que podría considerarse como reflexiones del estudio; entre las que se puede advertir con referencia al *primer objetivo de investigación*; el que se plantea acerca de la *interpretación de las creencias instauradas en los actores educativos del nivel de educación primaria, con referencia a la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales ( NEE) o discapacidad, en los mencionados contextos.*

Como lineamientos de política inmersos en las normativas de la educación inclusiva, los actores educativos conciben como fundamental, el que se brinde una adecuada atención especializada a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad, en entornos de la educación primaria o aulas de clase donde asisten el común de los estudiantes del sistema regular de educación, en apoyo de las orientaciones ofrecidas por los docentes especialistas la modalidad de educación especial; es decir, que se asuma tal atención desde otra perspectiva a la que se ha venido desarrollando desde la creación de esta modalidad educativa (Siglo XX); en la que se ha brindado atención a este grupo poblacional de estudiantes, en contextos apartados y específicos para cada una de las condiciones de discapacidad existentes.

Ello implica, la articulación de acciones conjuntas, entre profesionales y demás actores que se involucren en el proceso educativo de estos discentes; incluido en ello, la familia; a manera de confluirse en un equipo de trabajo en el que cooperen y actúen hacia el abordaje de las diferentes discapacidades y atención integral de la diversidad de necesidades educativas específicas

presentes en los estudiantes; a fin de garantizar en ellos, el desarrollo del máximo potencial creativo y ejercicio de su personalidad; así como velar, por la permanencia, prosecución y culminación de estudios en este grupo población de individuos que tienden a ser vulnerables al ingreso regular del sistema educativo.

Se constituye entonces, en un proceso interactivo, en el que se comparten objetivos comunes y metas conciliadoras, se identifican problemas y toman soluciones en conjunto, para planear el curso de los programas estudiantiles y desarrollo de prácticas educativas beneficiadoras, ajustadas y de calidad. De allí, que hacer posible el proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad dentro de la escuela primaria, se relaciona con la existencia de una serie de creencias favorables, que conlleven a prácticas educativas que den cabida a la diversidad estudiantil; y se evite con ello, acciones de segregación y discriminación; tal y como se ha venido suscitando, a razón de la poca sensibilidad humana, consciencia y entendimiento sobre este tipo de condiciones humanas; así como a la escasa formación profesional, para ser atendidas adecuadamente.

La modalidad de educación especial, a través de su red de planteles y servicios especializados en el diseño de programaciones educativas específicas para cada tipo de discapacidad; tal y como se presume como cambio en las políticas educativas incluyentes o deber ser de la educación inclusiva; según apreciaciones de los actores educativos, tendría que mantenerse en interacción constante con los otros subsistemas educativos; en este caso en particular, con el educación primaria, a fin de articular el trabajo a favor de esos seres que presentan NEE o alguna condición especial; y así encontrar, espacios menos restrictivos posibles para ellos.

Sin embargo, hay quienes precisan, que los Institutos de Educación Especial (IEE), debieran tener como misión específica, el brindar atención educativa especializada y desde bien temprana edad a estos individuos, como forma de ayuda oportuna y temporal, previo a la preparación del proceso de

inclusión educativa en la educación primaria; muy a pesar de que en el marco jurídico legal vigente del Estado venezolano, se sustente el derecho a la inclusión educativa de estos discentes dentro del sistema regular de educación. Toda persona tiene derecho a la educación, desde una perspectiva integral, con calidad, que sea permanente y equitativa; es decir, deben gozar de los mismos derechos que el resto de los seres humanos, pautado en la igualdad de condiciones y oportunidades educacionales; por tanto, no se deben exponer motivos de segregación ni discriminación educativa aludido a una condición de discapacidad.

Situación que hoy día denota los cambios a nivel social que se han generado hacia estas personas; en tanto que por mucho tiempo, estuvieron invisibilizados y repudiados por el común de los individuos. Hoy día hay quienes defienden la idea, de no emplear términos peyorativos hacia ellos; e incluso, se resisten referirse a ellos, con el empleo del término *personas con discapacidad*; en tanto que lo consideran, como un modo de descalificación. Por otra parte, hay quienes todavía le adjudican a la existencia de estos seres, prejuicios de orden religioso; por cuanto lo conciben, como una obra divina o regalo de Dios y que a razón de ellos, se constituyen en entornos o grupos familiares privilegiados.

Ahora bien, desde una perspectiva más amplia, es de advertir que uno de los aspectos que mayormente predomina en las creencias fundadas en los actores educativos, es que los docentes en general, deberían recibir una formación universitaria que les prepare para atender la diversidad estudiantil; entre estos, la variadas discapacidades que puedan presentarse dentro de los entornos educativos o ambientes áulicos que puedan futuramente estar a su cargo. Desde esta visión, se estarían ganando terrenos más sólidos y consolidados hacia la inclusión educativa de este tipo de discentes; en tanto que estarían dotados de competencias favorecedoras en los procesos de evaluación, seguimiento y asesoramiento, conducentes a facilitar el ingreso,

permanencia y culminación de estudios de estos discentes dentro de los entornos de la educación primaria.

Por otra parte, los actores educativos conciben como necesidad imperiosa, el que en los entornos educativos inclusivos, se fomente como cultura generalizada a nivel escolar, el control e identificación de barreras u obstáculos que promueven la exclusión; es decir, que impiden o limitan la convivencia equitativa entre los estudiantes diversos, las actitudes de respeto, de participación y medios de aprendizajes específicos para algunos educandos en particular dentro de los espacios de la educación primaria.

Unos de estos modos de control se constituye, en que a nivel institucional se promueva la adquisición y dominio de diversas técnicas de comunicación y de acceso a la información, como son la Lengua de Señas Venezolana (LSV), manejo del Sistema Braille, contar con medios tecnológicos específicos para estudiantes en condición de sordera o con déficit visual, con el apoyo de la figura de un intérprete, de personal auxiliar y cooperación de los docentes especialistas en los entornos áulicos, disponer de material didáctico o pedagógico adaptado a las variadas Necesidades Educativas Especiales (NEE) o discapacidades, acondicionamiento de espacios físicos y ambientales, adaptaciones curriculares o implementación de estrategias específicas de enseñanza; así como, en los métodos e instrumentos de evaluación, entre otros.

Con respecto al *segundo objetivo de investigación*; a través del cual, se intentó *determinar el valor consciente y reflexivo que los actores educativos (docentes, estudiantes y familiares) indistintamente le confieren a sus vivencias en torno a la inclusión educativa de estudiantes con necesidades especiales o discapacidad; se infiere al decir que:*

Algunos de estos **estudiantes con discapacidad**, son de la apreciación de que durante su estadía en la escuela de primaria como dentro del entorno familiar, se han sentido valorados como personas, en igualdad de derechos a los demás; y que a pesar de su limitación; al contar con tales

apoyos, así como con el deseo de superarse, les favorece consustancialmente para llegar a ser capaces de alcanzar cualquier meta propuesta, siempre que se le brinden las ayudas requeridas.

Son de la consideración, de que deben mejorarse algunas condiciones generales en las instituciones educativas; principalmente a nivel ambiental, de infraestructura y de comunicación; para así facilitarles su desenvolvimiento, participación y acceso a la información. Para ellos, contar con la figura del intérprete en los entornos áulicos donde asisten sordos o deficientes auditivos, resulta consustancial; aunque mayormente se lograría establecer una efectiva comunicación con estos estudiantes; si se asume dentro de dichos contextos educativos, tener dominio y manejo de la Lengua de Señas Venezolana (LSV), de parte de todos quienes interactúen con este tipo de discentes.

Principalmente, estos estudiantes le confieren un alto valor al apoyo que la familia puede prestarles; en tanto que ello representa, sentirse protegidos y lograr satisfacer con mayor facilidad, los requerimientos y necesidades de ayudas especiales; todo lo cual les permite a través de la gestión de diversos medios y recursos, compensar sus limitaciones funcionales, hasta alcanzar un aceptable desenvolvimiento social, acceder a la información y a los aprendizajes; con ello, optimizar su inclusión educativa. A su vez son del pensar, de que todos quienes les presten un aporte o ayuda especial, resulta de gran apoyo para su desarrollo integral.

De igual modo, suelen manifestar que mantenerse dentro de la escuela especial, significa un retraso en su desarrollo; puesto que allí, hay menos posibilidades de sociabilizarse e interactuar con otros estudiantes de los entornos comunes. También son del pensar, de que se les debe exigir y brindar oportunidades sociales como a cualquiera otra persona; que su condición de discapacidad no debe ser un argumento o motivo para impedirles funcionar o avanzar en sus diversas facetas de vida: personal, familiar, escolar, entre otras; siempre y cuando, se cuente con algunas características específicas que lo hacen posible, como: auto aceptar su condición especial, saber convivir

con ella y superar las dificultades que ello implica, contar con una autoestima favorable y un ímpetu de superación.

Se reflexiona con base a las expresiones de los **estudiantes sin discapacidad** que han logrado compartir espacios y momentos diversos durante su trayecto estudiantil con seres con algún tipo de condición especial, que los mismos no guardan ningún sentimiento de rechazo hacia estos últimos; por el contrario, tienden a sensibilizarse cada vez más; a través de la interacción y contacto directo con estos seres, hasta llegar a valorarlos como compañeros fieles, de sentimientos nobles y amplias capacidades para aprender. El interactuar con personas con discapacidad, les permite entender su situación particular, reflejarse en ellos y servirles de protectores o de apoyo cuando lo requieren.

Algunos **docente de primaria**, son de la creencia de que los estudiantes con discapacidad logran mayores avances y desarrollo en su personalidad, al lograr ingresar al sistema regular de educación; en tanto que ello permite, un intercambio de saberes y aprendizajes mutuos, que los beneficia a todos; en lo que se incluye, a todo el colectivo escolar. Sin embargo, para ello se deben ajustar las condiciones generales a nivel institucional, modos de actuar y proceder del colectivo general que conforma la comunidad educativa; y así favorecer, el proceso de aceptación de la diversidad estudiantil; por ende, facilitar el ingreso, permanencia y culminación de estudios de los discentes con una condición especial o con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Según aseveraciones hechas por algunos de estos docentes, se infiere que gran parte del rechazo hacia la discapacidad, se hace más evidente en las personas adultas que en los propios niños; ya que estos últimos tienden a ser ampliamente solidarios y cooperativos, con quienes presentan una condición de discapacidad. Aseguran que en las familias, es fácil encontrarse con sentimientos de negación, al no aceptar la existencia de una condición especial en alguno de sus hijos; así como la sobreprotección, que imposibilita

un acorde desarrollo en ellos. Por otra parte, se advierte de las expresiones de estos docentes, un gran sentimiento de satisfacción y orgullo en estos, cuando han logrado brindar apoyos y orientaciones oportunas a los estudiantes con discapacidad y con ello, favorecer a que prosigan con regularidad sus estudios, hasta lograr su culminación con éxito.

Para estos profesionales de la educación, se hace imperante la cooperación y trabajo de equipo solidario que pueda llegar a consolidarse entre todos los actores educativos e incluso, con la participación de otras entidades; sean estas gubernamentales o no gubernamentales; pero principalmente, de aquellos profesionales o especialistas del área de educación especial; así como de los familiares de estos discentes, puesto que son quienes pueden facilitar de manera consustancial, en el proceso de formación de los docentes; de un modo más específico, hacia el abordaje de las NEE.

Declaran en sus aseeraciones, que se hace necesario que los docentes especialistas o de aula integrada, deben estar dotados de conocimientos acerca de todas y cada una de las discapacidades posibles de ser atendidas dentro de los entornos áulicos de la educación primaria y no solo limitarse a la atención de aquellos que solo presenten algún bloqueo en el aprendizaje sin estar asociada tal condición a cualquiera otro tipo de discapacidad; ya sea sensorial, motriz, entre otras. De este modo, estarían en capacidad de brindar un mejor asesoramiento, orientación, cooperación y contribuir en la formación; tanto del docente de aula primaria como de los propios familiares de estos discentes.

Por otra parte, piensan que resultaría mayormente fructífero el proceso inclusivo de estos discentes, si estos docentes especialistas cooperaran con el trabajo de aula desde adentro de dichos entornos y no excluyéndolos a otros espacios de la escuela para ser atendidos por sesiones de trabajo de cuarenta y cinco minutos. Claro está, que están debidamente convencidos, que hay algunas discapacidades; específicamente aquellas de orden cognitivo e

intelectual, que les resulta complicado incluirse en la educación primaria; puesto que se les hace más difícil aprovechar los programas impartidos por el currículo básico nacional; todo lo cual amerita que sean atendidos en escuelas especiales, a manera de dedicar los procesos de enseñanza al ritmo de aprendizaje que ameriten.

Se connota además en las creencias de estos docentes de primaria, que la formación docente especializada, es fundamental para atender a este tipo de población estudiantil; en tanto que se hace necesario, la implementación de prácticas educativas específicas y métodos de enseñanzas adecuados para atender las diversas situaciones de aprendizaje presente en los estudiantes. Para ello, ha de establecerse un diagnóstico apropiado, oportuno, favorable; y preferiblemente, de intervención temprana, así resulta mayormente fructífero el proceso educativo; de lo contrario, se pudiesen presentar situaciones, donde solo se evidencie una incorporación escolar; más por consideración o por lástima, que por una real inclusión educativa; la cual implique, una acorde atención educativa especializada, aprovechamiento de los programas educativos por parte de estos educandos, adecuación de los procesos de enseñanza y de evaluaciones educativas ajustadas, entre otros.

Estos docentes consideran además, que tal formación debe ir acompañada de una gran capacidad para innovar y generar cultura investigativa dentro del quehacer educativo; en tanto que conlleva a mantenerse actualizado, ampliar conocimientos pertinentes y comprender los variados modos de proceder conforme a la(s) discapacidad(es) que se esté(n) atendiendo; sobre todo, confrontar las diversidad de experiencias que puedan suscitarse en relación a ello. Especialmente, se ha de estar dotado de una extraordinaria vocación humana y ética profesional; a través de lo cual se impongan, valores de justicia, anomía, solidaridad y de respeto hacia las diferencias individuales.

De igual modo, se requiere asociar tales acciones, a la promoción de labores de concientización y sensibilización, dirigidas a todos quienes

conforman el entorno educativo; así como optimizar las restricciones de barreras que puedan obstaculizar el proceso inclusivo; tales como, el rechazo, acciones de indiferencia o actitudes despectivas, tratos indebidos, intolerancias, irrespeto, acoso escolar, uso de apodosos o términos peyorativos, entre otras conductas discriminativas. Por el contrario, son de la convicción, de que entre mayores oportunidades se les brinde a estos estudiantes desde los diversos ámbitos sociales (educativo, familiar, entre otros), son más efectivos los avances y desarrollo de capacidades que en ellos se puedan apreciar.

Los **docentes especialistas o de aula integrada**, estiman que una de las alternativas para favorecer en la atención de los educandos con discapacidad dentro de las escuelas de primaria, es que se reduzca el número de estudiantes por aula; de ese modo y con su cooperación, los docentes de aula regular les resultaría más fácil abordar las diversas situaciones de aprendizajes presentes en quienes posean una condición especial o una NEE.

Estos docentes especializados en dificultades de aprendizaje, son de la convicción de que deben existir medidas de sensibilización en toda la comunidad educativa, a fin de favorecer el proceso de inclusión y aceptar la discapacidad; de ese modo, se evitaría cometer acciones de segregación, de exclusión o de rechazo a nivel escolar hacia estos discentes en particular. Reflexionan además, que los familiares de estos estudiantes con discapacidad deben recibir apoyos para sobrellevar de la mejor forma, el hecho de que en su hogar exista una persona una condición especial y servir como medio potenciador en el desarrollo social y evolución personal de ese nuevo integrante.

Por otra parte, afirman que se les debe brindar orientaciones para acudir a ciertos profesionales de diversas áreas o disciplinas de ser necesario; entre ellos, medicina, especialistas o terapeutas requeridos según sea el caso a ser abordado; así como ofrecer opciones u oportunidades ajustadas a la

disponibilidad económica que se tenga en dicho núcleo familiar; con ello se evitarían actitudes de incertidumbre, estados de preocupación e inseguridad.

Los **familiares** manejan creencias, de que siempre que los docentes y colectivo estudiantil estén debidamente sensibilizados hacia la discapacidad, se hace más fácil el proceso de inclusión educativas de estudiantes con este tipo de condiciones especiales; situación que de igual modo se da hacia la inclusión social, cuando estos seres especiales gozan de un entorno familiar potenciador o impulsador, que les apoye y aliente a progresar en sus vidas; lo que sumado al ímpetu y deseos de superación de estos seres especiales, resulta mayormente favorecedor para su proceso de inclusión.

Estas familias son de la aserción, de que los docentes de las aulas de primaria, deben recibir una formación especializada para atender apropiadamente las diversas NEE o condiciones de discapacidad presente en los educandos; claro está que para ello, debieran contar con el apoyo y orientación de los especialistas o profesionales en el área y de ser posible, disponer de un especialista a tiempo completo dentro del salón; a manera de recibir un seguimiento y orientación más de cerca.

Estos familiares, están convencidos que atender la discapacidad, consiste en ofrecer ayudas necesarias para compensar las deficiencias originadas por la condición especial en ellos presentes; solo de este modo, se lograría el avance necesario para que funcionen aceptablemente en cualquiera de los ámbitos sociales; es decir, puedan ser incluidos a nivel educativo, familiar, social, laboral, entre otros; con ello, dar reales oportunidades de socialización, participación, comunicación, intercambio de saberes y aprendizajes. Sin embargo, hay otros grupos familiares, quienes adoptan creencias, de que no debieran existir escuelas de educación básica con prácticas inclusivas; puesto que para ello existen las escuelas de educación especial, debidamente encargadas para atender a este tipo de población estudiantil.

Estos últimos actores educativos, son de la convicción de que confrontar a los estudiantes con discapacidad a esos entornos de la educación primaria; considerados por ellos como espacios no idóneos, conlleva a generar sentimientos de frustración en estos discentes y en su entorno familiar; significa excluir dentro de la propia inclusión, puesto que pueden llegar a estar incorporados en los ambientes áulicos comunes de la educación básica primaria; pero pocas veces son debidamente atendidos por los docentes, tratados adecuadamente por los compañeros de clase; e incluso, por parte de ellos mismos, llegar a aprovechar realmente los programas impartidos por este tipo de educación regular.

Y con respecto al tercer *objetivo de investigación*, concernido en *explicar teóricamente el significado que desde las creencias poseen los actores educativos acerca de la inclusión de escolares con NEE o discapacidad*, se tiene que desde la perspectiva de los actores educativos, se estima la conformación de un sistema de creencias o paradigma colectivo; a través del cual, se asume al proceso de inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad en la educación básica primaria; tal y como la concibe Fernández (2013) al considerarlo como un concepto que ha surgido desde la década de los años 90, como una alternativa a la integración escolar, que supone la culminación de un camino ascendente y reconocimiento de la igualdad plena en las personas con discapacidad.

Es reconocer los derechos y libertades individuales de estas personas; así como entender, que al igual que todos los demás ciudadanos; estos gozan de la misma necesidad de ser considerados como parte de una sociedad o comunidad; la cual se constituye como base de cualquier conocimiento, saber o aprendizaje; y donde la educación solo adquiriría una verdadera dimensión, siempre que se tenga lugar en la interacción con las otras personas, dentro de los mismos contextos educativos. Según este autor:

Pensar en educación inclusiva supone asumir el reto de una educación de calidad, única, equitativa e igualitaria para todo el alumnado y, a su vez, establecer nuevas prácticas profesionales, curriculares, organizativas y estructurales que respondan de manera ajustada a las características particulares del alumnado. (s/p)

Por su parte Lobato (2001) arguye, que la educación inclusiva se relaciona íntimamente con la cultura escolar de los centros e instituciones que pueden facilitar o no, el desarrollo de estrategias curriculares y organizativas, en favor del avance del máximo potencial en el estudiantado, sobre la base de su independencia y autonomía personal. Para ello, ha de configurarse una escuela donde impere la igualdad, equidad, calidad educativa, cooperación y solidaridad de todos y cada uno de los actores que hacen parte del hecho educativo, en fomento de la valoración de las diferencias humanas y que tal y como lo entienden Esteve, Ruiz, Úbeda (2007), resulta una gran oportunidad de enriquecimiento mutuo para todos los agentes de la sociedad.

Conforme a lo configurado como creencias en estos actores educativos, para llegar a una verdadera inclusión de estos estudiantes en la educación primaria, supone la provocación de una serie de cambios profundos que hagan posible la reconstrucción de estructuras organizativas y de funcionamiento escolar; así como la implementación de políticas o normativas educativas; en la que confluyan una serie de elementos tales como, contar con una formación docente especializada, trabajo cooperativo entre los profesionales de la educación primaria y especial; así como de los propios padres o familiares de los educandos con discapacidad; donde además se adecuen las condiciones de infraestructura, de nivel curricular, comunicación, acceso a la información, oportunidades de participación, implicación de medios de enseñanza y recursos tecnológicos adaptados, para dar respuestas ajustadas a las NEE.

Una escuela encaminada hacia la inclusión educativa de estudiantes diversos; según Huguet (2006), implica la adquisición de compromisos o corresponsabilidades entre los diferentes actores educativos (docentes,

estudiantes y familiares), para mejorar todo aquello que afecte las prácticas educacionales de calidad, flexibilidad del currículo, adecuación de la enseñanza a los diversos niveles, ritmos y estilos de aprendizaje; así como, el propio desarrollo profesional y organizativo de la comunidad educativa en general.

Se corresponde a toda una serie de especificidades, que resultan coincidentes con las aseveraciones de Grau (1999); quien asienta desde entonces, que en una escuela de esta índole, se debe estar "...preparado para innovar y reformar la educación de acuerdo con las demandas y cambios que la nueva sociedad dinámica necesita, debe...resolver los problemas que plantea la práctica educativa y capaz de establecer lazos de cooperación" (p.9) entre todos sus miembros.

Consiste por tanto, en que todos estos actores; sobre la base de la configuración de un conjunto de creencias favorables que conlleven al ejercicio de prácticas educativas equitativas, faciliten el acceso y calidad de la enseñanza para atender a las personas con NEE o con discapacidad y así responder, a lo establecido en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), en su artículo 6, literal "C"; ya antes referido en las bases legales de este mismo informe; de modo que no se establezcan, requisitos de ingreso, alusivos a cualquiera de los motivos referidos en el artículo 3 de la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA, 2015).

Ahora bien, dentro de esos cambios de paradigmas educacionales a nivel político y normativo, se estima que la Modalidad de Educación Especial, ha de asumir una función más cercana, directa, de acción interdisciplinaria y cooperativa, con la educación básica primaria, a efecto de articular el trabajo con los docentes de aula regular y de los familiares, en pro de los beneficios y progresos de todos y cada uno de los estudiantes; principalmente, de quienes presentan una condición de discapacidad o Necesidad Educativa Especial (NEE).

Estas creencias se conjugan con los planteamientos hechos por el movimiento REI (Iniciativa de Educación Regular) originado en el año 1986 por la administración educativa de Estados Unidos, en sus dos principales propósitos; los cuales son citados por Grau (1999) y se corresponden con: (a) unir los sistemas de educación especial y el de educación general en un único sistema; (b) educar el mayor número de alumnos con deficiencias en las aulas ordinarias compartiendo las mismas oportunidades y recursos de aprendizaje; para lo cual, ha de considerarse la reducción de estudiantes por aula, a manera de compensar y no sobrecargar el trabajo pedagógico en el docente de primaria.

Por otra parte, se considera como fundamental dentro de este sistema de creencias concebidos por los actores educativos (docentes, estudiantes y familiares), que todo profesional de la docencia debe contar con una formación universitaria; en la que se incluyan, competencias específicas para atender la diversidad estudiantil, estar abiertos y dispuestos a enfrentarse a entornos educativos inclusivos; así como abordar la enseñanza especializada de estudiantes con NEE o con discapacidad. Glat y Pletsch (2004), son de la reflexión, de que las universidades tienen como desafío, el formar profesionales capaces de promover nuevas actitudes frente a las diversidades y una vez que actúen en la enseñanza; se debe lograr en ellos, el incentivo de una formación continua; tanto en los docentes de aula regular como en los de educación especial; más aún incitar, un verdadero vínculo directo entre ellos.

De igual modo, en los contextos de la educación básica primaria, han de coexistir opciones que fomente una cultura educativa generalizada; a través de la cual se haga factible y más fácil, el percibir y detectar las barreras que obstaculicen el proceso de inclusión educativa de estos discentes; tales como, necesidad de adecuación de recursos físicos: eliminación de barreras arquitectónicas, ambientales y de comunicación; flexibilización curricular: ajustes de la enseñanza, implementación de recursos especializados para efectivizar el acceso a la información o contenidos programáticos; así como,

reformas en el sistema de evaluación; concientización y sensibilización hacia la discapacidad: eliminación de prejuicios negativos y de creencias erróneas, entre otras; de modo que sean combatidas oportunamente y evitar que se sientan inferiores e ineficientes dentro de estos los educativos.

Los actores educativos por tanto, conciben como esencial el desarrollar un modelo de atención educativa, en el que se valoren las diferencias individuales de los estudiantes, se promuevan oportunidades educativas equitativas para todos dentro de los mismos espacios educacionales, métodos de enseñanzas específicos para quienes presenten necesidades especiales, se cumpla con exigencias de calidad, acciones de cooperación y solidaridad entre todos los miembros de la comunidad educativa y se incluya como fundamental, el rol de la familia en pro del desarrollo integral y personal de cada uno de los educandos.

Para ello, se deben adoptar medidas de control institucional, a fin de condicionar los ambientes, modos de actuar y de proceder del colectivo en general; a manera de evitar sentimientos de rechazo, negación, indiferencia, sobreprotección, acoso escolar, entre otros; más bien favorecer, el proceso de inclusión educativa de todos los estudiantes; con ello, el ingreso, permanencia y culminación de estudios de todos por igual.

## REFERENCIAS

Aguilar, A. (2012). *Ontología y Epistemología en la Investigación Cualitativa*. Revista IIPSI, 209-112.

- Aguilera J., A. (2004). *Introducción a las Dificultades en el Aprendizaje*. Universidad de Sevilla. Primera edición: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA de Madrid, España.
- Aguirre G., J.; Jaramillo E., L. (2012). *Aportes del Método Fenomenológico a la Investigación Educativa*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 8, núm. 2, julio-diciembre, 2012, pp. 51-74.
- Ainscow, M. (1990). *Tendiéndole la mano a todos los alumnos: algunos retos y oportunidades en Siglo Cero*, 30 (1): 37-48.
- Ainscow, M. (1999). *Comprender el desarrollo de las escuelas inclusivas*. Falmer. Editorial NARCEA.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas: Ideas, Propuestas y Experiencias, para Mejorar las Instituciones Escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid. Narcea.
- Ainscow, M. (2005). *El Próximo Gran Reto: La Mejora de la Escuela Inclusiva*. Universidad de Manchester. Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar, Barcelona, Enero del 2005. España.
- Alonso, R. (1994). *Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en la práctica de la sociología cualitativa*. En Valles M., M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social: Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. Editorial Síntesis, S. A. Madrid, España.
- Alonso M., J., Santamaría de G., L. y Regodón F., C. (2011). *La familia un concepto siempre moderno*. Edita: Comunidad de Madrid. Consejería de Asuntos Sociales. Dirección General de Voluntariado y Promoción Social. Centro Regional de Formación e Investigación en Servicios Sociales "Beatriz Galindo". Madrid, España.
- Álvarez, M. (1995). *Valores Humanos y Educación para la Tolerancia*. Revista AULA 7. Salamanca, España.
- Álvarez G., J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Fundamentos y metodología. Métodos básicos. Ed. Paidós. México.
- Álvaro E., J., Garrido L., A., Schweiger G., I. y Torregrosa P., J. (2007). *Introducción a la psicología social sociológica*. Psicología (UOC), Volumen 91 de Psicología (Universidad Oberta de Cataluña). Editorial UOC, 2007. España.

- Alvear F., I. (2008). *Curso práctico sobre superación personal: autoestima, motivación y actitud*. Editor: Lex Nova, S.A.U. España.
- Antonak, R. & Livnet, H (2000) *Medición de actitudes hacia personas con discapacidad*. *Discapacidad y rehabilitación*, 22. 211-224.
- Aranda, P. y Leppe, D. (2010). *Dinámica Familiar de Pacientes con Discapacidad Motora Severa del Programa Multideficit del Instituto de Rehabilitación Infantil TELETÓN Santiago*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Chile.
- Aramayo Z., M. (2005). *La Discapacidad: Construcción de un Modelo Teórico Venezolano*. Universidad Central de Venezuela. Fondo Nacional de la Facultad de Medicina. 1ra. edición: Caracas, Venezuela.
- Arismendy G., L., Flórez C., A., Góez R., A., Perlaza D., C. y Pérez E., M. (1999). *Desarrollo de las habilidades sociales en niños con necesidades educativas especiales integrados al aula regular*. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Centro de Servicios Pedagógicos. Medellín, Colombia.
- Arnaiz S., P. (1996). *Las Escuelas son para Todos*. *Revista Siglo Cero*, 27 (2), páginas 25-34.
- Arnaiz S., P. (1999). *El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual*. En A. Sánchez Palomino y otros (Ed.): *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI*. (pp. 61-105). Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Arnaiz S., P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Arnáiz S., P. (2012). *Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo*. *Revista Educación Siglo XXI*, 30 (1), 21-44.
- Asociación Atades Huesca (2017). *10 cosas que podemos aprender de las personas con discapacidad intelectual*. [Documento en Línea] Disponible en: <https://www.atadeshuesca.org/2017/06/10-cosas-aprender-personas-discapacidad-intelectual/>
- Ávila, E. (2015). *Inclusión Escolar de Educandos con Discapacidad: Tarea de Toda la Escuela*. Universidad Nacional Abierta. *Revista: Educación en Contexto*, Vol. I, N° 2, Julio-Diciembre, 2015. ISSN 2477-9296 [Documento en Línea] Disponible en: [file:///D:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-InclusionEscolarDeEducandosConDiscapacidad-6296641%20\(1\).pdf](file:///D:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-InclusionEscolarDeEducandosConDiscapacidad-6296641%20(1).pdf)

- Avilés, J. (2006). *Bullying: El Maltrato entre Iguales. Agresores, Víctimas y Testigos en la Escuela*. Salamanca: Amarú.
- Bain, A. (1868). *La Creencia*. Traducción castellana de Armando Daniel Otamendi (2009). [Documento en Línea] Disponible en: <https://www.uv.mx/tipmal/files/2016/09/LA-CREENCIA-Alexander-Bain-1868-.pdf>
- Bandura, A. (1996). *Teoría del aprendizaje social*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Baptista, M. (2015). *Perspectiva Pedagógica del Retardo Mental Leve desde la Diversidad en la Educación Primaria Venezolana a Partir de una Mirada de la Complejidad*. Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Dirección de Postgrado. Doctorado en Educación. Valencia, Venezuela. [Documento en Línea] Disponible en: <http://riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/2345/1/mbaptista.pdf>
- Barrios de la P., J. (2008). *Hacia una Educación Inclusiva para todos*. Universidad Complutense de Madrid, España.
- Baumgarten, A. (1750). *Estética Breve*. Prólogo, selección, traducción y notas: Ricardo Ibarlucía. Centro de Investigaciones Filosóficas. Miñones 2073 1428, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, 48, pp.55-72. UNESCO/OREALC.
- Blanco F., M. (2013). *Equidad e Inclusión: Limitaciones en un Sistema Educativo Meritocrático*. Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Palencia. España.
- Blanco G., M. (2005). *Tendencias Mundiales en la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales*. Seminario Internacional: Inclusión Social, Discapacidad y Políticas Públicas. (pp 67-76). UNICEF/Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile. [Documento en línea]. Disponible en: [http://www.unicef.cl/archivos\\_documento/200/Libro%20seminario%20internacional%20discapacidad.pdf](http://www.unicef.cl/archivos_documento/200/Libro%20seminario%20internacional%20discapacidad.pdf) [Consulta: 2016, Marzo 6]
- Blumer, H. (1969). *Interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, Nueva Jersey.

- Boada, A., Valero, L. y Torres T., N. (2011). *Educación Especial*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Núcleo Académico Táchira. San Cristóbal, Venezuela.
- Bolio, A. (2012). *Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX*. Reencuentro, núm. 65, diciembre, 2012, pp. 20-29. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Distrito Federal, México.
- Borges, S. y Osorio, M. (2014) *Inclusión Educativa y Educación Especial*. Ed Educación Cubana. La Habana, Cuba.
- Borjas, V. (2012). *Bullying y Acoso Escolar durante el Desarrollo de las Clases de Educación Física*. Revisión Teórica Conceptual. Emasf, Revista Digital de Educación Física, 3 (15), 73- 78.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Brody, C. y Day, M. (1993). *Co-enseñanza, creencias y cambio docente: un estudio de caso*. Trabajo presentado en la reunión anual de la AERA: Atlanta, 1993.
- Buendía, L.; Colás, P. y Hernández, F. (2001). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. España: McGRAW-HILL.
- Burgoa, L. (2007). *Las Creencias. Estudio Filosófico del Conocimiento Credencial*. Editorial San Esteban. Salamanca.
- Callejo, M. y Vila, A. (2003). *Origen y Formación de las Creencias sobre la Resolución de Problemas: Estudio de un Grupo de Alumnos que Comienzan la Educación Secundaria*. Boletín de la Asociación Matemática Venezolana. 10 (2):173-194. [Revista en Línea] Disponible en: <http://www.emis.de/journals/BAMV/conten/vol10/> [Consulta: 2017, Febrero 27].
- Calvo, I. (2009). *Participación de la Comunidad*. En P. Sarto ME. Venegas (Coord.). Aspectos Claves de la Inclusión Educativa. Salamanca: INICO.
- Calvo A., M. y Verdugo A., M. (2012). *Educación inclusiva ¿una realidad o un ideal?* Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Revista EDETANIA 41 [Julio 2012], 17-30, ISSN: 0214-8560. Universidad de Salamanca, España.

- Campaña Mundial por la Educación (2013). *La educación inclusiva para niños con discapacidad*. Hándicap Internacional. España.
- Casado, D. (1991). *Panorámica de la Discapacidad*. Editorial INTRESS. Barcelona, España.
- Castro M., A. (2016). *Terminología erradicada en materia de discapacidad*. [Documento en Línea]. Disponible en: <http://www.legaltoday.com/opinion/articulos-de-opinion/terminologia-erradicada-en-materia-de-discapacidad>
- Centro Nacional de Defectos Congénitos y Discapacidades del Desarrollo (CDC, 2017). *Obstáculos a la participación*. Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades, 24/7. Universidad de Salamanca - Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Salamanca.
- Colmenares M., Z. (2018). *Constructo Teórico de la Radio Escolar como Mediadora en el Proceso de Integración de Niños y Niñas con Discapacidad en Educación Primaria*. Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana (UNEFA). Tesis Doctoral. San Cristóbal, Estado Táchira, Venezuela.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2009). *Derecho a la Educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe*. Centro por la Justicia y el Derecho Internacional (CEJIL). [Documento en Línea] Disponible en: <https://redclade.org/wp-content/uploads/Derecho-a-la-educaci%C3%B3n-de-las-personas-con-discapacidad-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe-1.pdf>
- Consejo Educativo de Castilla y León (CYL, 2017). *Límites y educación. Documento de Consejo Educativo de CyL tras dos cursos de trabajo con el tema*. Enfoque global de Educación. Documentos globales, análisis y reflexiones. [Documento en Línea]. Disponible en: <http://www.concejoeducativo.org/2017/limites-y-educacion-documento-de-concejo-educativo-de-cyl-tras-dos-cursos-de-trabajo-con-el-tema/>
- Consejo Europeo (2000). *Conclusiones de la Presidencia*. Consejo Europeo de Lisboa. Lisboa, Portugal.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE, 2010). *Discapacidad Motriz Guía didáctica para la Inclusión en Educación Inicial y Básica*. México, D.F. Primera Edición: Dirección de Medios y Publicaciones.

- Conferencia Mundial en Educación Inclusiva (2009). *Volviendo a Salamanca: Afrontando el Reto: Derechos, Retórica y Situación Actual*. Ministerio de Educación. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Salamanca, 21, 22 y 23 de Octubre de 2009.
- Confederación Española de Organizaciones en Favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS, 2009). *La Educación que Queremos*. Ed. IPACSA. España Madrid. [Revista en Línea]. Disponible en: [www.plenainclusion.org/sites/default/files/educacion.pdf](http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/educacion.pdf) [Consulta: 2017, Febrero 25].
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.869 (Extraordinaria), Caracas: Diciembre 30, 1999. Venezuela.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1990). *El actor y el Sistema. Las restricciones de la Acción Colectiva*. México: Alianza Editorial Mexicana.
- Chacón, E. (2004). *Análisis de datos cualitativos en Investigaciones Educativas*. Primeras jornadas universitarias. Competencias socio-profesionales de las titulaciones de educación. UNED- Madrid, 29 y 30 de octubre de 2004.
- Dabdub, M. y Pineda, A. (2015). *La atención de las necesidades educativas especiales y la labor docente en la escuela primaria*. Revista Costarricense de Psicología. Vol. 34, Nº 1, p. 41, 45.
- Damm M., X. (2009). *Representaciones y Actitudes del Profesorado frente a la Integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al Aula Común*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. [Revista en Línea]. Disponible en: [http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11920/representaciones\\_y\\_actitudes.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11920/representaciones_y_actitudes.pdf)
- Darling H., L. (2001). *El Derecho de Aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Editorial Ariel. Universidad de Murcia, España.
- De Asís R., R. (2005). *El significado de la accesibilidad universal y su justificación en el marco normativo español*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Universidad Carlos III. España.
- De Asís R., R. (2008). *Derechos humanos y situaciones de dependencia*. España: Dykinson.
- Declaración de Lisboa (2007). *Las Opiniones de los Jóvenes sobre Inclusión Educativa*. Dirección General de Educación, Formación y Cultura de la Comisión Europea. Portugal. [Documento en Línea]. Disponible en:

[https://www.european-agency.org/sites/default/files/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education\\_declaration\\_es.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education_declaration_es.pdf)  
[Consulta: 2016, Abril 14].

- De Lorenzo y García, E. (1985). *Integración de los Discapacitados al Ambiente Comunitario y Escolar*. Instituto Interamericano del Niño. Montevideo, Uruguay.
- Delors, J. (1997). *La Educación Encierra un Tesoro (Compendio)*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Santillana Ediciones UNESCO.
- Denzin, N. (1978). *El acto de investigación: una introducción teórica a los métodos sociológicos*. (2da Ed.). Editorial Mc Graw Hill, Nueva York.
- Denzin, N. y Lincoln, Y (2012). *El Campo de la Investigación Cualitativa: Manual de Investigación Cualitativa (Coords.)*. Vol. 1. Gedisa Editorial.
- Dewey, J. (1998). *¿Qué es pensar? En Cómo pensamos*. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona, España: Paidós.
- Díaz A., M.; Martínez, R. y Martín, G. (2004). *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*. Primera edición. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación. Madrid: Instituto de la Juventud C/ José Ortega y Gasset. España.
- Díez P., A. (2016). *Más sobre la interpretación (II): ideas y creencias*. Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, vol. 37, núm. 131, enero-junio, 2017, pp. 127-143. Asociación Española de Neuropsiquiatría. Córdoba, España.
- Di Fresco, C. (2016). *El papel docente en la inclusión escolar*. [Documento en Línea]. Disponible en: <https://saludyeducacionintegral.com/el-papel-del-docente-en-la-inclusion-escolar/>
- Domínguez, A. (2009). *Educación para la inclusión de alumnos sordos*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Volumen 3. Nº 1 pp. 45-61.
- Domínguez, S. (2010). *La Educación, Cosa de Dos: Escuela y Familia*. Temas para la Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza Nº 8. Federación de enseñanza de CC.OO de Andalucía, España.
- Echeita S., G. (2013). *Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo "Voz y Quebranto"*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación. Volumen 11, Nº 2, 99-118. [Revista en Línea].

Disponible en:  
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>. [Consulta:  
2017, Febrero 27].

Echeíta S., G. (2014). *Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica*. Congreso Internacional: Inclusiva, 2014. Barcelona, España.

Echeíta S., G. & Ainscow, M. (2011). *La Educación Inclusiva como Derecho: Marco de Referencia y Pautas de Acción para el Desarrollo de una Revolución Pendiente*. Tejuelo. 12, 26-46.

Echeíta S., G. y Simón R., C. (2013). *La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social*. En Rafael de Lorenzo y Luis Cayo Pérez Bueno (2007) Tratado sobre Discapacidad. (pp.1103-1134) Madrid: Thomson & Aranzadi. Universidad Autónoma de Madrid, España.

Echeíta S., G. y Verdugo A., M. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*. Colección Investigación 2/2004. Publicaciones del INICO. Salamanca, 2004.

Elliott, J. (1980). Citado por Santos, M. (1998). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. 3ª edición. Ediciones Akal. Madrid – España.

Encuesta sobre Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia (EDAD, 2008). Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), España.

Escandón, M. y Teutli, F. (2010). *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en la escuela que participen en el Programa de Escuela de Calidad*. Modulo VI. Secretaría de Educación Pública. México, D.F.

Esteve, M., Ruiz, A. y Úbeda, F. (2007). *Escuela Inclusiva*. En XI Jornadas para el Fomento de la Investigación en Ciencias Humanas y Sociales. Editorial Castellón.

Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (2001). *Atención Temprana: la visión de los profesionales*. [Documento en línea], Disponible en: <http://www.avap-cv.com/images/Documentos%20basicos/GAT-LA-VISI%C3%93N-DE-LOS-PROFESIONALES.pdf>

- Felder, R. y Brent, R. (2007). *Aprendizaje cooperativo*. En la sociedad química americana. Mabrouk, P.A. ed., *Aprendizaje Activo: Modelos de la Ciencias analíticas*, ACS Symp. Ser 970. ACS, Washington, EE. UU., Cap. 4, 34-53.
- Fernández M., R. (2013). *La Escuela Inclusiva: El Nuevo Paradigma Inclusivo*. [Documento en línea], Disponible en: <https://blog.uclm.es/ricardofdez/2013/05/27/la-escuela-inclusiva-el-nuevo-paradigma-educativo/> [Consulta: 2019, Septiembre 24].
- Fiuza A., J. (2012). *La Escuela Inclusiva. Conocimientos y Creencias del Alumnado del grado de Maestro en la Educación Infantil*. Revista: *Innovación Educativa*, nº 22, 2012, pp. 39-55. Universidad de Santiago de Compostela. Departamento de Psicología Evolutiva de la Educación. España.
- Fishbein, M. (1967). *Lecturas en teorías y medidas de actitudes*. Nueva York: John Wiley e hijos.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S.L. Madrid.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Madrid, España, 20 de noviembre de 1989. [Documento en línea], Disponible en: <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf> [Consulta: 2016, Julio 19].
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2013). *Niños y niñas con discapacidad*. Estado Mundial de la Infancia, 2013 (Resumen Ejecutivo). Venezuela.
- Fontana H., A., Alvarado V., A., Angulo R., M., Marín V., E. y Quirós S., D. (2009). *El Apoyo Familiar en el Proceso de Integración Educativa de Estudiantes con Necesidades Educativas en Condición de Discapacidad*. Académica de la División de Educación Básica Centro de Investigación y Docencia en Educación, Universidad Nacional Heredia, Costa Rica.
- Fundación Adecco (2017). *Discapacidad y Familia: la conciliación laboral y el desarrollo de los hijos con discapacidad*. Informes Fundación Adecco - Mayo 2017. Zúrich, Suiza.
- Freire, P. (2005). *La educación como práctica de la libertad*. México. D.F.: Siglo XXI.

- García, P. (1999). *Diversidad e Inclusión*. En A. Sánchez P, A. y otros (Coords.): Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del Siglo XXI. (pp. 11-29). Almería: Universidad de Almería, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Ponencias presentadas en la 16ª Jornadas de Universidades y Educación Especial en Almería, 1999. Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- García, B. (2004). *Educación en valores desde la Escuela Necesaria*. Centro de Formación Padre Joaquín (Fe y Alegría). Colección Procesos Educativos N° 24. Maracaibo, Estado Zulia, Venezuela.
- García B., A. (2013). *Proponiendo un Concepto Nuclear Latente en Educación: Las Necesidades Educativas Personales (NEP)*. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Departamento de Teoría y Didáctica de la Educación. Tesis Doctoral. [Documento en Línea] Disponible en: [file:///D:/Users/Usuario/Downloads/62847\\_GarcaBarreraAlba.pdf](file:///D:/Users/Usuario/Downloads/62847_GarcaBarreraAlba.pdf)
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *El descubrimiento de la teoría fundamentada: estrategias para la investigación cualitativa*. Nueva York: Aldine.
- Glat, R. y M. D. Pletsch M., D. (2004). *El papel de la universidad contra las políticas públicas para la educación inclusiva*. Revista Benjamin Constant, Río de Janeiro, p. 3-8, 2004.
- Goor, M. (1994). *La Colaboración Mejora la Educación para Todos los Estudiantes*. Avances en la Educación Especial, vol. 8, 33-51.
- Gómez, I. (2003). *La tarea intelectual en matemáticas. Afecto, meta-afecto y los sistemas de creencias* [Documento en Línea]. Disponible en: <http://www.emis.de/journals/BAMV/content/vol10/igomez.pdf>. [Consulta: 2016, Abril 14].
- Gómez G., Y. (2014). *Propuesta de Mejoramiento para los Procesos de Inclusión Educativa en las Instituciones Educativas Distritales de la Ciudad de Bogotá*. Tesis de Maestría en Educación. Tecnológico de Monterrey. Bogotá D.C., Colombia.
- González, P. (2005). *La respuesta Educativa a la Diversidad desde el Enfoque de las Escuelas Inclusivas: Una propuesta de Investigación*. Revista de Psicodidáctica, Vol.10, Núm.2, 97-109. [Documento en Línea] Disponible en: [www.redalyc.org/pdf/175/17510208pdf](http://www.redalyc.org/pdf/175/17510208pdf). [Consulta: 2017, Febrero 27].

- González, Y. y Triana, D. (2018). *Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales*. Artículo Educación y Educadores, 21(2), 200-218. DOI: 10.5294/edu.2018.21.2.2.
- Grau R., C. (1999). *Educación Especial: de la integración escolar a la escuela inclusiva*. Colección Universitaria. Editorial Promolibro. Valencia, España.
- Gross, J. (2002). *Necesidades Educativas Especiales en Educación Primaria*. Madrid, Morata.
- Guerrero, C. (2015). *Modelo Pedagógico para la Inclusión Educativa de Estudiantes con Discapacidad del Nivel de Educación Secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Habermas, J. (1999). *La Acción Comunicativa*. Tomo I. Madrid: Taurus.
- Hahn, H. (1988). *La política de las diferencias físicas: discapacidad y discriminación*. Journal of Social Issues, Vol. 44, No. 1, pp. 39 - 47. En: Barton, L. (1998). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid, Esp. (Trabajo original publicado en 1996).
- Haya S., I. y Rojas P., S. (2016). *Una Mirada Inclusiva hacia la Normativa Educativa: Limitaciones, Posibilidades y Controversias*. Revista nacional e internacional de educación inclusiva ISSN (impreso): 1889-4208. Volumen 9, Número 2, Junio 2016. Páginas 155-170.
- Hernández T., L. (2012). *Vinculación de las Políticas Públicas Educativas del gobierno del Presidente Hugo Chávez con el Modelo Educativo Bolivariano*. Maestría en Ciencias de la Educación. Universidad Central de Venezuela SADPRO – UCV. Revista Docencia Universitaria, Vol. XIII, N° 2, Año 2012. [Documento en Línea] Disponible en: [http://www.ucv.ve/fileadmin/user\\_upload/sadpro/Documentos/docencia\\_vol13\\_n2\\_2012/9\\_art.2\\_Laura\\_Hernandez.pdf](http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol13_n2_2012/9_art.2_Laura_Hernandez.pdf) [Consultado: 2016, Julio 13]
- Hernández S., R., Fernández C., C. y Baptista L., P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ª Edición. MCGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A de C.V. México.
- Heward, W. (1997). *Niños Excepcionales: Una Introducción a la Educación Especial*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Huguet C., T. (2006). *Aprender juntos en el aula: una propuesta inclusiva*. Editorial Graó, 2006. Barcelona, España.
- Hume, D. (1968). *Tratado de la Naturaleza Humana*. Sapwood, De Montaigne. París.

- Hunt, P. (1966). *Una condición crítica*, en Hunt (ed): *Stigma: The Experience of Disability*, Londres, Geoffrey Chapman, pp. 145-159.
- Hurtado, J. (2003). *Metodología de la Investigación Holística*. Caracas: Fundación Sypal.
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la investigación. Guía para una comprensión holística de la ciencia*. Bogota-Quiron.
- Jiménez, B. y Nieto, S. (2013). *El papel del Docente en las Aulas Inclusivas para Favorecer el Aprendizaje en Niños con Necesidades Educativas Especiales*. Monografía: Universidad Pedagógica Nacional. México. D, F.
- Jiménez L., A. y Huete G., A. (2010). *Estudio sobre el agravio comparativo económico que origina la discapacidad*. Universidad Carlos III de Madrid, España.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos: aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. 1ra. edición. Grupo editorial Aique S.A., cap. 1. Buenos Aires, Argentina.
- Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI, 2012). *Documento temático: Derecho a la Educación sin Discriminación*. Buenos Aires, Argentina.
- Karsz, S. (2000). *La exclusión: Bordeando sus fronteras*. España: Gedisa.
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. 4ta. Reimpresión (FCE, Colombia, 1998). Santafé de Bogotá, Colombia.
- Laplane, A. (2006). *Un Análisis de las Condiciones para la Implementación de Políticas de Educación Inclusiva en Brasil e Inglaterra*. Educación y Sociedad, Campinas. Vol. 27, apartado 96. pp. 689-715.
- Lata D., S. y Castro R., M. (2016). *El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa*. Universidad de A Coruña. Revista Complutense de Educación 1085 ISSN: 1130-2496, Vol. 27 Núm. 3 (2016) 1085-1101. España.
- Laviosa T., S. (2010). *Integración Sociolaboral de Personas con Discapacidad. Teoría o Práctica – Mitos o Realidades: Redefinición de un Modelo Teórico*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio” (Tesis Doctoral). Rubio, Estado Táchira, Venezuela.

- Ledesma, J. (2008). *La imagen Social de las Personas con Discapacidad*. Estudios en homenaje a José Julián Barriga Bravo. Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI). Ediciones Cinca, España.
- Ley Orgánica de Educación (LOE, 1980). Gaceta Oficial N° 2.635, Extraordinario de 28 de Julio de 1980. Caracas, Venezuela.
- Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009). Gaceta Oficial N° 5635 del 26 de septiembre de 2009. Caracas, Venezuela.
- Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA, 2015). República Bolivariana de Venezuela. Asamblea Nacional. Gaceta Oficial N° 6.185 del 8 de junio de 2015. Caracas, Venezuela.
- Ley Para las Personas con Discapacidad (LPPD, 2007). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 38.598 de Fecha 05 de Enero de 2007.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Investigación naturalista*. Beverly Hills (California), Autor.
- Lobato, X. (2001). *Importancia de la cultura escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas: Profundización teórica y evidencias empíricas*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Salamanca, Salamanca.
- López M., M. (2008). *Redes de apoyo para promover la inclusión educativa: una revisión de algunos equipos y recursos*. REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6, 2, 200-211. [Documento en Línea] Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55160215.pdf>
- López M., M. (2011). *Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones*. Revista Innovación Educativa, N° 21, 2011: pp. 37-54. Málaga, España.
- Luque P., D. (2008). *Valores y necesidades educativas especiales: elementos para un estudio psicoeducativo*. INFAD Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y de la Educación, año XX, N° 1, 2008. ISSN: 0214-9877 (pp: 125-136).
- Luque P., D. y Luque R., M. (2015). *Relaciones de amistad y solidaridad en el aula: Un acercamiento psicoeducativo a la discapacidad en un marco*

*inclusivo*. Revista mexicana de investigación educativa. Versión impresa ISSN 1405-6666 RMIE vol.20 no.65 México abr./jun. 2015.

Márquez R., M. y González B., R. (2013). *Actividad física y bienestar subjetivo*. Ediciones Díaz de Santos, 2013

Maldonado, J. (2013). *El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos*. Boletín Mexicano de Derecho Comparado, vol.46 no.138. México sep./dic., 2013. Versión On-line ISSN 2448-4873 versión impresa ISSN 0041-8633.

Manual Instructivo para la Accesibilidad de las Personas con Discapacidad (2013). Escalando Nuevas Cumbres. [Documento en Línea] Disponible en: <https://cepafiqui.files.wordpress.com/2013/01/manual-de-accesibilidad-para-las-personas-con-discapacidad.pdf>

Marshall, S. y Paterson, L. (2019). *La mente del deportista: Estrategias para desarrollar confianza y motivación en el deporte*. Psicología Deportiva. Editor: Paidotribo, 2019.

Martínez, D. (2009). *Guías didácticas para la Inclusión Educativa en Educación Inicial y Básica comunitaria* (versión electrónica). CONAFE/Dirección de Educación Comunitaria. México.

Martínez M., M. (2002). *Un Nuevo Paradigma para la Educación*. Parte de la conferencia presentada en el Congreso Internacional sobre el “Nuevo Paradigma de la Ciencia de la Educación: la Posibilidad de Ser”. Mexicali (México): 12-15 Nov. 2002.

Martínez M., M. (2013). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. 2ª ed. México: Trillas, 2006 (reimp. 2013).

Martínez, O. (2013a). *Creencias en la Educación de la Matemática*. Artículo Universidad de los Andes. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). El Mácaro. Venezuela.

Martinić, S. (2012). *Información, participación y enfoque de derechos*. En OREALC/UNESCO y LLECE (ed.). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Salesianos Impresores, 2008, pp.13-33. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177648s>.

Méndez C., M., Zenteno D., N. y Aguirre A. L. (2009). *La planeación, clave del éxito para una docencia con calidad: el caso de los docentes del colegio de postgraduados*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, 21 al 25 de septiembre de 2009. México.

- Ministerio de Educación (ME, 1996). *Resolución 2005*. República Bolivariana de Venezuela. Años 186° y 137°. Caracas, 02 de diciembre de 1996..
- Ministerio de Educación (ME, 1997). *Conceptualización y Política de la Atención Educativa de las Personas con Necesidades Especiales*. Caracas: Autor.
- Ministerio del Poder Popular de Economía, Finanzas y Banca Pública (1995). *IX Plan de la Nación (1995-1998)*. Artículos relacionados con la educación Ministerial. [Documento en línea] Disponible en: <http://pegtrin71-estado-y-sociedad.blogspot.com/2014/04/ix-plan-de-la-nacion-1995-1998.html> [Consulta: 2016, Septiembre 13].
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2007). *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Edición: Fundación Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de Ciencia, CENAMEC, 2007. Caracas, Venezuela. [Documento en Línea] Disponible en: [file:///C:/Users/yudith/Downloads/dl\\_908\\_69%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/yudith/Downloads/dl_908_69%20(1).pdf). [Consulta: 2016, Octubre 7].
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2012). *Lineamientos para la Reorganización de la Modalidad de Educación Especial a Nivel Nacional: en miras de una Educación sin Barreras*. [Documento en Línea] Disponible en: <https://upelista.wordpress.com/2012/03/13/lineamientos-para-la-reorganizacion-de-la-modalidad-de-educacion-especial-a-nivel-nacional-en-miras-de-una-educacion-especial-sin-barreras/>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2017). *Conceptualización y Política de la Educación Especial para la Atención Educativa Integral de la Población con Necesidades Educativas Especiales y/o con Discapacidad*. Caracas, Venezuela.
- Mondragón, V. (2010). *Guía Didáctica para la Inclusión Educativa en la Educación Inicial y Básica Comunitaria*. CONAFE/Dirección de Educación Comunitaria México.
- Moreno, M. y Azcárate, G. (2003). *Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales*. Enseñanza de las Ciencias, 21(2): 265-280.
- Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. 4ª reimpresión, 1º ed. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. (Trad. Mercedes Vallejos Gómez). París, Francia: Santillana/UNESCO.

- Morin, E. (2004). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- Morin, E. (2007). *La Cabeza Bien Puesta*. (Trad. Paula Mahler). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Buena Visión.
- Myers, D. (2000). *Psicología Social*. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. México, D.F.
- Naranjo P., M. (2010). *Factores que favorecen el desarrollo de una actitud positiva hacia las actividades académicas*. Revista Educación 34(1), 31-53, ISSN: 0379-7082, 2010. Escuela de Orientación y Educación Especial. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- Noe, R. (2002). *Capacitación y desarrollo de empleados*. (2ª ed.). Nueva York: McGraw Hil.
- Nolan, A. (2007). *Jesús, Hoy. Una Espiritualidad de Libertad Radical*. Editorial SAL TERRAE. Santander.
- Oliver, M (1990) *La política de la deshabilitación*. Basingstoke, Macmillan.
- Oliveira B., M. y Heredero, E. (2014). *La Inclusión Educativa de Personas con Deficiencia en el Contexto de las Escuelas Públicas del Estado de Maranhão: Políticas y Prácticas*. Tesis Doctoral. Universidad de Alcalá. Departamento de Didáctica. Revista Ibero-Americana de Estudios en Educación, ISSN-e 1982-5587, Vol. 9, Nº. 1, 2014, págs. 81-90.
- Organización de los Estados Americanos (OEA, 2001). *La inclusión de la niñez con discapacidad*. Instituto Interamericano del Niño (IIN). Documento de trabajo producido en el marco del Plan Estratégico IIN 2000-2004. Programa de Promoción Integral de los Derechos del Niño. PRODER. Organismo Especializado de la OEA. Montevideo.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su Resolución 217 A (III), del 10 de diciembre del año 1948. [Documento en Línea]. Disponible: [https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf) [Consulta: 2016, Abril 14]
- Organización de la Naciones Unidas (ONU, 1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. Adoptada y Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 20 de noviembre de 1959. [Documento en línea] Disponible en:

<http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/10565/v87n4p341.pdf> [Consulta: 2016, Abril 14]

Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1975). *Declaración de los Derechos de los Impedidos*. Adopción: Asamblea General de la ONU. Resolución 3447 del 09 de diciembre de 1975.

Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Nueva York, 13 de diciembre de 2006. [Documento en Línea] Disponible en: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf> [Consulta: 2016, Julio 16]

Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Asamblea General de las Naciones Unidas. Nueva York. [Documento en Línea] Disponible en: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf> [Consulta: 2016, Julio 16]

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990. [Documento en Línea]. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF) [Consulta: 2016, Febrero 8].

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción*. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Informe Final). Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría de Estado de Educación. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994. Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica NIPO: 176-95-223-7 ISBN: 84-369-2689-7 Depósito legal: M. 24.697-1995 Imprime: Imprenta Fareso, S. A. Paseo de la Dirección, 5. 28039 Madrid, España. [Documento en Línea]. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>. [Consulta: 2017, Enero 22].

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1996). Primer Congreso Iberoamericano de Educación Especial. Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE). [Documento en Línea], Disponible en:

<https://books.google.co.ve/books?isbn=9561118025> [Consulta: 2016, Julio 19]

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000). *Foro Mundial sobre la Educación*. Dakar, Senegal, del 26 al 28 de Abril de 2000. [Documento en Línea] Disponible en: [file:///D:/Users/Usuario/Desktop/Lectura%2017\\_disc.Dakar.pdf](file:///D:/Users/Usuario/Desktop/Lectura%2017_disc.Dakar.pdf) [Consulta 2017, Diciembre 2017].

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: un desafío y una visión*. [Documento en Línea] Disponible en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134785\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134785_spa)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2004a). *Participación de la Familia en la Educación Infantil Latinoamericana*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO. Para América Latina y el Caribe OREAL UNESCO Santiago de Chile, Chile [Documento en Línea] Disponible en: <unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139030s.pdf> [Consulta: 2018, Enero 10]

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2004b). *Temario Abierto Sobre Educación Inclusiva: Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*. Edición: Rosa Blanco Guijarro. Santiago, Chile, mayo 2004. [Documento en Línea]. Disponible en: <unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf>. [Consulta: 2017, Diciembre 16].

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005). *Pautas para la inclusión. Asegurar el acceso a la educación para todos*. París, UNESCO, 2005.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Conferencia Internacional de Educación. ED/BIE/CONFINTED 48/Inf.2. Cuadragésima octava reunión. Centro Internacional de Conferencias, Ginebra 25 a 28 de noviembre 2008.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005). *VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamerica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Estrategias para el Desarrollo de Escuelas y Aulas Inclusivas*. Guatemala.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009). *Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación*. Francia, París. [Documento en Línea]. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015). *Foro Mundial sobre la Educación: Educación de Calidad, Equitativa e Inclusiva*. Incheon, República de Corea del Sur del 19 al 21 de mayo de 2015. [Documento en Línea] Disponible en: [http://www.unesco.org/archives/multimedia/?pg=33&s=film\\_details&id=3949&vl=Spa&vo=3](http://www.unesco.org/archives/multimedia/?pg=33&s=film_details&id=3949&vl=Spa&vo=3) [Consulta: 2017, Marzo 6].
- Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*. Asamblea Mundial de la Salud. Edición en español al Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO). Madrid, España.
- Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. República de Malta. [Documento en Línea] Disponible en: [http://www1.paho.org/arg/images/Gallery/Informe\\_spa.pdf](http://www1.paho.org/arg/images/Gallery/Informe_spa.pdf) [Consulta: 2019, Septiembre 15].
- Ortega y Gasset (1998). *Ideas y Creencias*. En Obras Completas. Madrid: Alianza, vol. 5. SCIO. Revista de Filosofía, nº 10, Noviembre de 2014, 173-176, ISSN: 1887-9853.
- Ortiz, M (2003). Una Experiencia Educativa Terapéutica en el Aula con Alumnado con Trastornos de personalidad la Conducta. *Innovación Educativa* 121 70 – 72.
- Ortiz L., S. (2015). *Aportes de un Programa Cognitivo Constructivista con Apoyo de TIC y Medios Audiovisuales para la Sensibilización de Estudiantes en Formación Inicial Docente Frente a la Integración de Alumnos Discapacitados a Establecimientos de Educación Común*. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Escuela de Postgrado. Tesis de Maestría en Educación. Mención en Informática Educativa. Santiago de Chile, Chile.
- Padrón, J. (2012). *Enfoques Epistemológicos*. Universidad Simón Rodríguez. Caracas.
- Páez, D. (2003). *Relaciones intergrupales*. Psicología Social, Cultura y Educación. Eds. D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubieta. Madrid: Pearson.

- Pacheco R., I. y Buriticá G., Y. (2016). *Rompiendo barreras de inclusión escolar: un camino hacia la integración de la diferencia*. Facultad de Psicología. [Documento en Línea] Disponible en: [http://bdigital.ces.edu.co:8080/repositorio/bitstream/10946/4146/1/Rompiendo\\_Barreras\\_Inclusion\\_Escolar.pdf](http://bdigital.ces.edu.co:8080/repositorio/bitstream/10946/4146/1/Rompiendo_Barreras_Inclusion_Escolar.pdf)
- Pajares, M. (1999). *Las Creencias de los Docentes y la Investigación Educativa: limpiar una construcción desordenada*. Revisión de la investigación educativa. P. 307-332.
- Palacios, A. (2008). *El Modelo Social de la Discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Edición CERMI, N° 36, Grupo editorial CINCA, Madrid, España.
- Paniagua, G. (2002). *Las familias de niños con necesidades educativas especiales*. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comp.) *Desarrollo psicológico y educación. 3 Trastornos del desarrollo y necesidades educativa especiales (469-493)*. Madrid: Alianza.
- Paz D., C. (2014). *Competencias Docentes para la Atención a la Diversidad: Investigación-Acción en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras*. Alicante, Honduras.
- Pepitone, A. (1991). *El Mundo de las creencias, un análisis psicosocial*. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 7 (1), 61-79 pp.
- Peralta, L. (2016). *La motivación y su influencia en el desempeño laboral del personal administrativo que trabaja en la zona educativa del estado Yaracuy*. Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Campus Bárbula. Venezuela.
- Pereira Ch., J. (2010). *Consideraciones Básicas del Pensamiento Complejo de Edgar Morin, en la Educación*. *Revista Electrónica Educare*, vol. XIV, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 67-75. Universidad Nacional Heredia, Costa Rica.
- Pérez, Á. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata. España.
- Pérez S., G. (2004), *Investigación Cualitativa I. Retos e interrogantes: Métodos*. 6ta. Edición. Madrid, La Muralla, España: 230 pp.
- Pérez G., A., Barquín R., J. y Angulo R., J. (1999). *Desarrollo Profesional del Docente: Política, Investigación y Práctica*. Ediciones Akal, S. A. Madrid, España.

- Piaget, J. (1997). *La Formación del Símbolo en el Niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pineda J., A. (1994a). *Educación axiológica y utopía*. Universidad de Oviedo, España.
- Pineda, M. (1994b). *Políticas Educativas y Desarrollo Socio-político*. Revista Ciencias de la Educación. Vol. 5. Páginas 103-109. Venezuela, 1994. [Documento en Línea]. Disponible en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Ba6t4xv7GPQJ:servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a5n10/5-10-6.pdf+&cd=2&hl=es-419&ct=clnk&gl=ve>
- Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007 (2001). *Venezuela Construye su Camino*. República Bolivariana de Venezuela. [Documento en Línea]. Disponible en: <http://www.mppp.gob.ve/wp-content/uploads/2018/05/Plan-de-la-Naci%C3%B3n-2001-2007.pdf>
- Porta, D. y Keating, M. (2013). *Enfoques y metodologías de las Ciencias Sociales: Una perspectiva pluralista*. Volumen 343, Ediciones Akal, S. A. Madrid, España.
- Prieto J., L. (1984). *Principios Generales de la Educación*. Monte Ávila Editores. Caracas.
- Prieto N., L. (2007). *Autoeficacia del Profesor Universitario: Eficacia Percibida y Práctica Docente*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Prieto J., E. (2008). *EL Papel del Profesor en la Actualidad: su Función Docente y Social*. Foro de Educación, N° 10, pág. 325-345.
- Proyecto Nacional Simón Bolívar (2007). Primer Plan Socialista (PPS). Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013. Caracas, Venezuela.
- Quijano, G. (2008). *La Inclusión: Un reto para el Sistema Educativo Costarricense*. Revista Educación 32 (1). Universidad de Costa Rica.
- Quintana C., J. (2001). *Las creencias y la educación*. Pedagogía Cosmovisional. Barcelona, Herder.
- Raica, D. y Sandim, A. (2008). *Tecnologías para la Educación Inclusiva*. San Pablo: Avercamp.

- Ramírez H., I., Gutiérrez, V., Cáceres C., I. y Valenzuela C., P. (2016). *Voces de la inclusión: Interpelaciones y críticas a la idea de la inclusión escolar*. Editores: Editor Ismael Cáceres-Correa.
- Rao, S. (2004). Actitudes de los profesores y estudiantes con discapacidades en la educación superior: una revisión de la literatura. *Diario del estudiante universitario*, 38 (2), pp. 191-198.
- Reglamento de la Ley Orgánica de Educación (RLOE, 1986). *Gaceta Oficial* N° 3.713 Extraordinario de 7 de Marzo de 1986.
- Rodríguez, Y. (2006). *La Integración Escolar de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales desde la Perspectiva del Docente de Aula Regular*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional Abierta. Caracas, Venezuela.
- Rodríguez, M. (2014). *El desarrollo de la investigación doctoral: los momentos de la investigación cualitativa*. Fundación para la investigación científica y desarrollo de tecnología. Editorial Epojé, S. A. Guatemala.
- Rogers, C. (1985). *Terapia, personalidad y Relaciones Interpersonales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Romero, R. (2009). *Modelo Venezolano de Integración Educativa*. Tesis de Doctoral. Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Romero, S. y Nasielsker, J. (1999). *Elementos para la detección e integración educativa de los alumnos con pérdida auditiva*. México, sep./Fondo Mixto México-España.
- Romero, R. y Brunstein, S. (2012). *Una Aproximación al Concepto de Educación Inclusiva desde la Reflexión Docente*. Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- Rosell R., J. (2015). La vivencia de los estudiantes con diferentes discapacidades en una institución privada de educación media general. Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Escuela de educación. Departamento de Ciencias Sociales. Bárbula, 2015.
- Rubiano A., E. y Lozada, F. (2015). *La educación especial en Venezuela. Memorias, retos y proposiciones*. Sistema de Información Científica. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Universidad de Carabobo. Facultad Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad. Valencia, estado Carabobo. Venezuela.

- Salazar, A. (2006). *Auto Aceptación y Sentido de Vida en Mujeres con Discapacidad Motora*. Tesis Maestría en Desarrollo Humano. Universidad Iberoamericana, México.
- Salvat Editores. (2005). *Diccionario Enciclopédico*. Madrid: Autor.
- Samaniego, P. (2009). *Personas con Discapacidad Acceso a Servicios Educativos en Latinoamérica*. Análisis de Situación, Colección CERMI. Número 39. Fundación ONCE.
- Sánchez L., E. (2003). *La Vocación entre los Aspirantes a Maestro*. Revista Educación XX1, núm. 6, 2003, pp. 203-222. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España.
- Santiuste, V., y González, J. (2005). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Madrid: CCS.
- Satir, V. (1981). *Relaciones Humanas en el Núcleo Familiar*. México, Pax, p.27.
- Saucedo R., C. y Guzmán G., C. (2018). *La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos*. Revista: Cultura Representaciones Sociales, vol.12 no.24 México. Marzo, 2018.
- Sepúlveda, J (2012). *El Manejo de los Comportamientos Disruptivos en el aula de Educación Primaria*. Universidad de Valladolid.
- Simpson, R., De Boer O., S. y Smith M., B. (2003). *Inclusión de estudiantes con trastornos del espectro autista en entornos de educación general*. Temas en trastornos del lenguaje, 23, 2, 116-133.
- Sola, M. (1999). *El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional*. En A. PÉREZ, J. BARQUÍN Y J. F. ANGULO (Eds.). Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica. Madrid, Akal.
- Soto C., R. (2003). *La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 3, núm. 1, enero-junio, 2003. Universidad de Costa Rica. San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Baltimore: Narcea Ediciones.

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa*. Primera edición (en español). Editorial Universidad de Antioquia. Colombia.
- Susinos, T. (2005). *¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa?*. Temáticos Escuela, 13, 4-6.
- Tallavó, S. (2014). *Competencias del Docente en el Desempeño de la Educación Inclusiva al Aula Regular*. Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Dirección de estudios de postgrado. Maestría gerencia avanzada en educación. Valencia, Venezuela.
- Tacey, D. (2004). *La Revolución de la Espiritualidad: La Aparición de la Espiritualidad Contemporánea*. Hove: Brunner- Routledge.
- Taylor S., J. y Bogdan, R. (1992) *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Ed.Paidós, España, Pág-100 -132.
- Torres, M. (2003). *Familia, Unidad y Diversidad*. Editorial Pueblo y Educación. Playa Ciudad de la Habana Cuba.
- Ugalde, L. (2012). *Educación para Transformar el País. Diez principios básicos y derechos fundamentales*. Impresión: Impresos Miniprés, C.A. Foro CERPE. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello. Venezuela.
- Urribarrí V., M. (2016). *Acoso escolar como factor limitante en la inclusión educativa de niños, niñas y jóvenes con trastornos del espectro autista*. Universidad Nacional Abierta. Revista: Educación en Contexto, Vol. II, N° Especial. I Jornadas de Investigación e Innovación Educativa. "Hacia una 296 Educación de Calidad para el Desarrollo Integral del Ser Humano". Diciembre, 2016.
- Vaillant, D. (2009). *Estudios en profundidad sobre políticas estatales y otras iniciativas que atienden a problemáticas de reingreso para estudiantes de educación básica en Colombia, México y Uruguay*. Informe final. Madrid: OEI, 2009.
- Valdés, A. y Monereo, C. (2012). *Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos*. [Documento en Línea]. Disponible en: file:///D:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-DesafiosALaInformacionDelDocenteInclusivo-4268642%20(1).pdf

- Valencia, L. (2014). *Breve Historia de las Personas con Discapacidad: De la Opresión a la Lucha por sus Derechos*. [Documento en Línea]. Disponible en: <http://www.rebellion.org/docs/192745.pdf>
- Vásquez E., L. (2012). *Educación y Desarrollo Humano: Una Visión Compleja y Transdisciplinaria*. Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Dirección de Postgrado (Tesis Doctoral). Bárbula. [Documento en Línea]. Disponible en: <https://studylib.es/doc/1197023/lvasquez.pdf>
- Verdugo, M. (2009). *El cambio educativo desde la perspectiva de la calidad de vida*. Revista de Educación, (349), 23-43.
- Verdugo, M. y Rodríguez. A. (2008). *Valoración de la Inclusión Educativa desde diferentes Perspectivas*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca. Revista Española sobre la Discapacidad Intelectual Vol. 39 (3).Número 228. 2008. Pp. 5-25.
- Victoria M., J. (2013). *El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos*. Boletín Mexicano de Derecho Comparado, volumen 46 N°138. México, septiembre/diciembre, 2013.
- Vidal, J. (2003). *El Movimiento de Vida Independiente*. Experiencias Internacionales Madrid: Fundación Luis Vives.
- Villanueva, M. (1995). *Hacia un Modelo Integral de la Personalidad*. México, 3ra Edición; Manual Moderno, pág. 23, 24.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos*. Obras escogidas Vygotsky, tomo 3. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky> [Consulta: 2017, Marzo 22].
- Vygotsky, L. (1989). *Obras Completas*. Tomo V. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Cuba.
- Vygotsky, L. (1993). *Pensamiento y Lenguaje*. En Vygotsky, L.S. Obras Escogidas, Tomo II. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L (1995). *Fundamentos de la Defectología*. La Habana. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Warnock, M. (1979). *Informe sobre Necesidades Educativas Especiales*. Informe del Comité de investigación sobre Educación de Niños y Jóvenes Discapacitados. Londres: HMSO.
- Zambrano T., Y. y Pautt F., D. (2014). *La sobreprotección familiar y sus efectos negativos en el desarrollo socio afectivo de los niños y niñas del nivel*

*preescolar del hogar infantil comunitario el portalito de Cartagena.*  
Universidad de Cartagena, Colombia.

Zañartu C., L. (2003). *Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en red.* En Contexto Educativo, Revista digital de Educación y nuevas Tecnologías. [Documento en Línea] Disponible en: <https://es.slideshare.net/CeciliaBuffa/luz-mara-zaartu-correa-aprendizaje-colaborativo>

**ANEXOS**  
**(GUIONES DE ENTREVISTA)**

**[ANEXO A]**

**CUESTIONARIO DIRIGIDO A DOCENTES**

**(GUION DE ENTREVISTA)**

1. ¿Qué piensa de la discapacidad?
2. ¿Qué cree acerca de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aula regular de escuelas de educación básica primaria?
3. ¿Ha tenido alguna experiencia y durante qué tiempo con procesos inclusivos de estudiantes con discapacidad?
4. ¿Durante este año escolar tiene a su cargo en el aula a algún estudiante con discapacidad, cómo considera sea esa experiencia?

5. De considerar la inclusión educativa como una opción para los estudiantes con discapacidad, ¿Cuáles serían esas condiciones que según usted deben existir en las escuelas regulares para que se haga efectivo dicho proceso?
6. ¿Qué puede referir acerca de la formación profesional tanto del docente de aula regular como el de aula integrada para atender las necesidades educativas especiales de estudiantes con discapacidad?
7. ¿Qué efectos crees usted tiene la inclusión educativa de escolares con discapacidad para el resto de los estudiantes?
8. ¿Qué puedes decir de las docentes del aula integrada y sobre el apoyo que estas deben brindar al docente de aula regular?
9. ¿Cómo ha sido la experiencia con los padres y representantes de estudiantes con discapacidad durante su proceso educativo?
10. ¿Qué opinión tiene acerca de los Institutos de Educación Especial?
11. ¿Considera usted que todos los estudiantes con discapacidad puedan ser incluidos en las escuelas regulares? ¿Cuáles cree puedan ser los que se beneficien?
12. ¿Qué opina de la matrícula estudiantil generalmente conformada por 36 o 37 estudiantes por aula de primaria, más la presencia de escolares con alguna discapacidad?
13. ¿Qué elementos considera usted son necesarios, para que se pueda dar una inclusión educativa de calidad?

## **[ANEXO B]**

### **CUESTIONARIO DIRIGIDO A ESTUDIANTES**

#### **(GUION DE ENTREVISTA)**

1. ¿Qué piensa de la discapacidad?
2. ¿Qué piensa de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad a la escuela regular?
3. ¿Cómo ha sido su experiencia en la escuela, durante el convivir con los maestros y compañeros de clase? ¿Haz compartido con estudiantes con discapacidad?

4. ¿Qué piensa de la ayuda que debe prestar la familia para que el que presente una discapacidad pueda seguir estudiando?
5. ¿Qué elementos considera debe tener una escuela regular para que sea una escuela inclusiva?
6. ¿Considera que todos los estudiantes con discapacidad podrían estar incluidos en la escuela regular?
7. ¿Qué piensas en cuanto al apoyo que debe recibir una persona con discapacidad, quienes deben aportar su colaboración y cómo proceder al respecto?
8. ¿Qué elementos debe tener una escuela para que los niños con discapacidad estén conformes y felices?

## **[ANEXO C]**

### **CUESTIONARIO DIRIGIDO A PADRES DE FAMILIA**

#### **(GUION DE ENTREVISTA)**

1. ¿Qué piensa de la discapacidad?
2. ¿Qué piensa de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad a la escuela regular?
3. ¿Usted qué piensa del personal docente, estará preparado para darle clase a niños con discapacidad?

4. ¿Qué opinión le merece el apoyo brindado por parte de las docentes de aula regular y de aula integrada con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje de su representado?
5. ¿Qué elementos considera usted necesita una escuela para ser inclusiva?