

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO  
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACION Y POSGRADO  
RUBIO- ESTADO- TACHIRA**

**MODELO PEDAGÓGICO PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE  
ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA**

**(Tesis para Optar al Grado de Doctora en Educación)**

**Autora: Coromoto Guerrero  
Tutora: Dra. Milagros León**

Rubio, Abril 2015

## **APROBACIÓN DE LA TUTORA**

En mi carácter de Tutora de la tesis presentada por la ciudadana **Coromoto del Carmen Guerrero de Gutiérrez**, para optar al Grado de Doctora en Educación, considero que dicha Tesis reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometida a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En la ciudad de Rubio, a los 22 días del mes de Abril de 2015

---

Dra. Milagros León.

CI: 5.740.422

## ÍNDICE

	pp.
LISTA DE CUADROS.....	v
LISTA DE GRÁFICOS.....	vi
RESUMEN.....	vii
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO	
I EL PROBLEMA	
Planteamiento del Problema.....	9
Objetivos de la Investigación.....	20
Justificación.....	21
II MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	
Antecedentes de la Investigación.....	24
Fundamentos Axiológicos.....	38
Fundamentos Teóricos.....	48
Inclusión Social .....	48
Exclusión Social y Educativa.....	49
Inclusión Educativa.....	54
Dificultades o Barreras de la Inclusión.....	60
Elementos a considerar para la Inclusión Educativa.....	70
Formación docente para las escuelas inclusivas.....	80
Fundamento Legal internacional de la Inclusión educativa.....	84
Inclusión Educativa en Venezuela desde el Marco Jurídico.....	91
Definición de Discapacidad.....	95
Modelos Teóricos que conceptualizan la Atención de Estudiantes con Discapacidad.....	98
Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana	105
Modelos Pedagógicos.....	107
Elementos y aspectos a considerar para la inclusión	110
III MARCO METODOLÓGICO	
Fundamentos Epistemológicos.....	113
Fundamentos Metodológicos.....	116
Informantes claves.....	117
Recolección de evidencias en la Investigación.....	119
Análisis de la información.....	120

IV RESULTADOS	
Análisis de información.....	123
V DISCUSIÓN DE RESULTADOS	
Contrastación y Teorización.....	172
VI REFLEXIONES Y RECOMENDACIONES	
Reflexiones .....	198
Recomendaciones.....	203
VII MODELO PEDAGÓGICO PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA GENERAL CON DISCAPACIDAD	
Presentación.....	206
Dimensiones del Modelo Pedagógico.....	208
Teórica.....	218
Epistemológica.....	226
Filosófica.....	228
Planificación Escolar.....	230
Curricular.....	245
Sociológica.....	247
Psicológica.....	249
Evaluativa.....	261
REFERENCIAS .....	263
ANEXOS.....	279
Instrumento Dirigido a los Docentes de Educación Secundaria.....	280
Instrumento Dirigido a los Estudiantes Regulares de Educación Secundaria.....	282
Instrumento Dirigido a los Estudiantes con Discapacidad de Educación Secundaria.....	284

## LISTA DE CUADROS

CUADRO	pp.
1. Categoría: Perspectiva hacia los estudiantes con discapacidad.....	143
2. Categoría: Barreras que impiden el proceso de inclusión educativa.....	160
3. Categoría: Elementos del proceso de inclusión.....	168
4. Categoría: Modelo pedagógico para la inclusión de estudiantes con discapacidad.....	171

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO	pp.
1. Perspectiva hacia los estudiantes con discapacidad en el nivel de educación secundaria.....	179
2. Barreras que impiden el proceso inclusivo.....	189
3. Elementos del proceso de inclusión educativa.....	195
4. Modelo pedagógico para orientar el proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad.....	197

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO  
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACION Y POSGRADO  
RUBIO- ESTADO- TÁCHIRA**

**MODELO PEDAGÓGICO PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE  
ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD DEL NIVEL DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA**

**Autor: Coromoto Guerrero**

**Tutor: Milagros León**

**Fecha: Abril 2015**

**RESUMEN**

La intencionalidad de la investigación fue Construir modelo pedagógico para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad del Nivel Secundaria del Municipio Antonio Pinto Salinas, Estado Bolivariano de Mérida. Con el propósito de facilitar una herramienta a los docentes que facilite el abordaje y la adecuada atención, centrada en el reconocimiento y respeto a la diversidad; y así garantizar el derecho a la educación. El estudio se enmarca dentro del paradigma interpretativo, con la implementación de la metodología fenomenológica, la cual se asume, debido a que se pretende conocer los significados que los docentes y estudiantes le asignan al proceso de la inclusión, desde la conciencia, a partir de la descripción, comprensión e interpretación. Los informantes claves lo constituyeron (03) docentes, (03) estudiantes regulares y (03) estudiantes con discapacidad de educación secundaria del Municipio Antonio Pinto Salinas del Estado Bolivariano de Mérida. La técnica utilizada fue la entrevista a profundidad. El análisis de datos se realizó dando cumplimiento a los pasos que corresponden 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 en la formación inicial de los docentes del nivel relacionada a educación especial, discapacidades, inclusión educativa, configura un factor determinante para entorpecer el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad, en el cual coexisten la mayoría de las barreras relacionadas al mismo. Por consiguiente, surge la necesidad de construcción de un modelo pedagógico que oriente el proceso

**Descriptor:** Inclusión Educativa, discapacidades, educación secundaria, modelo pedagógico.

## INTRODUCCIÓN

La discapacidad según la Clasificación Internacional del Funcionamiento y la Discapacidad (CIDDM- 2), emitida por la Organización Mundial de la Salud en 2001, es definida en relación con la detección de las funciones y estructuras corporales entendidas como deficiencias que requieren de atención especializada, además de la dificultad que manifiesta una persona para la realización de diferentes actividades, así como los problemas o barreras que experimenta en su entorno representando una desventaja porque limita su interacción activa con el entorno y la participación social.

Las discapacidades pueden surgir como consecuencia directa de la deficiencia o como respuesta del propio individuo (sobre todo las psicológicas) a deficiencias físicas, sensoriales o de otro tipo. Es decir, la discapacidad se relaciona con aquellas habilidades para realizar actividades y comportamientos que son aceptados por lo general como elementos esenciales de la vida cotidiana. Son ejemplo de ellas, las alteraciones de las formas más apropiadas del comportamiento general (control de esfínteres, autonomía en la alimentación, aseo personal), del comportamiento en otras actividades de la vida cotidiana: lenguaje expresivo y comprensivo, caminar, relaciones sociales, otras.

Las personas con discapacidad en la evolución de la historia han sido sometidas a constantes situaciones de marginación y exclusión por parte de la sociedad. El trato que se les brinda siempre ha estado caracterizado por actitudes de rechazo asociado a sus deficiencias o anomalías, recibiendo una variedad de respuestas ofensivas, como la desconfianza, el temor, la lastima, hostilidad y sobreprotección exagerada, propiciando un trato diferente y especial que han conducido a comportamientos y prácticas de exclusión social.

La estigmatización como “anormal, invalido, retrasado, impedido”, han resultado términos usados para justificar dichas respuestas, etiquetando a

quien las lleva, sirviendo de argumento para el establecimiento de jerarquías sociales, dentro de la cuales se encuentran las personas con discapacidad, quienes por ser consideradas diferentes deben estar separados o excluidos de la mayoría, negándole el goce de los derechos que les corresponde como seres humanos y miembros de una sociedad.

La inclusión remueve los planteamientos más profundos de una auténtica educación, destaca el derecho fundamental de todos a recibir una formación de calidad, incorpora la realidad humana de la diversidad como un valor, plantea el ambiente de la escuela regular como el más realista, natural y eficaz para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, exige la participación y convivencia de todo los integrantes del proceso educativo, demanda el desarrollo de un currículo funcional, común y adaptado a la vez a la individualidad de cada estudiante, promueve aprendizajes significativos, cooperativo, constructivista, y reflexivo. Finalmente, implica a toda la comunidad escolar y a la sociedad misma como marcos y agentes de la educación más allá de lo pedagógico, la educación inclusiva es una actitud, un sistema de valores y de creencias, en suma una forma mejor de vivir juntos , es decir, con calidad de vida.

En las instituciones educativas, la meta de la plena inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, es todavía un reto, estudiantes con discapacidad requieren formar parte activa de los ámbitos donde se desenvuelven. Factores como los prejuicios de los directivos, profesores, compañeros, de la competitividad o la globalización, constituyen impedimentos para crear las bases de una escuela para todos que favorezca la inclusión social.

En las últimas décadas se han realizado movimientos importantes al respecto, pero es necesario acotar que los resultados reflejan cierto estancamiento, inclusive retroceso en relación con ciertos temas. Verdugo (2009) afirma que “los cambios positivos que habían experimentado el sistema educativo en décadas anteriores se oscurecieron por diversas

razones, entre las que cabe destacar cierta apatía institucional, profesional y social en lo referente al impulso continuo que requiere la inclusión educativa. (p.36)

En este sentido, atendiendo las limitaciones que aún presentan los estudiantes con discapacidad para acceder a la educación secundaria en igualdad de condiciones y oportunidades en relación con el colectivo y en búsqueda de garantizar una educación inclusiva apoyada en una cultura de la diversidad, el respeto a las diferencias individuales, la aceptación del otro, el disfrute de las diferencias y el sentido de la solidaridad en la formación integral del individuo para insertarse de manera efectiva en la sociedad. Por consiguiente, se propone un modelo pedagógico que promueva la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el nivel de educación secundaria, con el objeto de dotar de herramientas técnicas a los docentes para que faciliten el proceso.

La investigación está organizada en siete capítulos fundamentales más los apartados de referencias y anexos. En capítulo I titulado El Problema, se presenta el Problema de la Investigación (Fundamento Ontológico), a través de una descripción de la situación actual de exclusión de estudiantes con discapacidades en las instituciones de educación secundaria que caracteriza al objeto de estudio, señalando los síntomas y las causas. De igual forma se identifican las consecuencias, las interrogantes que orientan la investigación y la posible alternativa para minimizar la situación actual. Además, dentro del capítulo se formulan los objetivos de investigación y se cierra con la justificación,

El capítulo II que corresponde al Marco Teórico Referencial (Fundamentación Teórica) inicia con un breve reencuentro de antecedentes históricos alusivos con la atención educativa que han recibido a lo largo del tiempo los estudiantes y personas con discapacidad y la revisión de investigaciones previas relacionadas con el objeto de estudio. Posteriormente, se encuentran los fundamentos teóricos y bases

conceptuales que en esta investigación, es sólo referencial, es decir, fuente de información contextual, y no un modelo teórico en donde ubicar la investigación, la cual sirvió para contrastar los resultados con otros autores, para comprenderla mejor sin forzar la interpretación. Se comienza el apartado teórico con la destacando el significado de Inclusión Educativa considerando diferentes autores, especialmente la UNESCO quien afirma que es “un proceso cuyo fin último es lograr la inclusión social y la participación de todos, mediante estrategias educativas que respondan a la diversidad de demandas del alumnado”. (p. 12)

De igual forma, se debate sobre las diferentes dificultades y barreras que limitan la inclusión educativa, entre las que resalta las actitudes negativas de los docentes y estudiantes, la didáctica implementada en el aula fundamentada en el estilo tradicionalista y la evaluación de los aprendizajes. Así como también se abordan los elementos a considerar para lograr la inclusión educativa, los cuales para Samaniego (2009) son los estudiantes, docentes y sistema de evaluación y para Saleh (2004) en coincidencia con Booth y Ainscow (2000) expresan que para lograr una escuela inclusiva es necesario atender tres dimensiones: cultura, políticas y práctica educativa. Para concluir con lo relacionado sobre la inclusión educativa se realiza una revisión de los diferentes documentos legales a nivel internacional y nacional que fundamentan el derecho a la educación en igualdad de condiciones y oportunidades, especialmente las diversas Convenciones desarrolladas por la UNESCO.

Posteriormente, se define el concepto de discapacidad, fundamentos en diversos documentos internacionales y nacionales, concluyendo a partir del análisis que la discapacidad se caracteriza por excesos o insuficiencias en el desempeño y comportamiento en una actividad rutinaria, limitando la aceptación por los demás miembros de la sociedad e interacción en los diferentes ámbitos y la valía de sus derechos. Desde un enfoque social la discapacidad surge cuando las personas con capacidades diferentes se

enfrentan a barreras de acceso, sean culturales, sociales o de acceso físico, que para los demás ciudadanos no representa ninguna limitación. En el mismo orden de ideas, se realiza un reencuentro de los diferentes modelos teóricos que conceptualizan la atención de los estudiantes con discapacidad Intentando establecer las diferencias entre ellos.

Finalmente, en correspondencia con las bases teóricas se realiza un esbozo de la definición de modelo pedagógico concluyendo que él expresa elementos y aspectos teóricos prácticos que guían el proceso educativo que se desarrolla dentro de una institución educativa o se aplica a un grupo de estudiantes en un momento específico. Esos elementos deben visualizarse en la práctica diaria de los centros educativos que lo asumen, diseñando y aplicando estrategias de enseñanza y aprendizaje que resulten pertinentes y coherentes con la fundamentación del modelo.

En otro orden de ideas, dentro del capítulo se incluye la Fundamentación Axiológica, dedicada a especificar a partir de la definición de axiología o teoría de valores y, la concepción que se posee de los valores (positivos o negativos), los cuales determinan normas o reglas de conducta y orientan la actitud del ser humano, influida por la razón (sentimientos y experiencias vitales). De esta forma se avanza hasta señalar que los valores se forman a través del proceso educativo bajo la influencia de diversos ámbitos sociales, es justamente dentro de las escuelas donde se puede aprender a valorar la inclusión educativa, a reconocer y respetar las personas con discapacidad garantizando la plenitud de sus derechos.

El Tercer Capítulo, está dedicado al Marco Metodológico de la investigación, que en su primera parte hace referencia a la Fundamentación Epistemológica, destacando el enfoque paradigmático adoptado en la investigación que específicamente corresponde al paradigma interpretativo (cualitativo) y cuyo enfoque es fenomenológico. Al respecto, se asume una tarea fenomenológica, debido que, se pretende conocer los significados que los docentes y estudiantes le asignan al proceso de la inclusión de

estudiantes con discapacidad al nivel de educación secundaria, desde la conciencia, a partir de la descripción, comprensión e interpretación. La segunda parte de este capítulo, está referido a la Fundamentación Metodológica, relacionado con el diseño de la investigación, en este caso se trata de un diseño fenomenológico, el cual en las últimas décadas ha alcanzado un gran auge en el campo de las ciencias sociales y, especialmente, en el ámbito educativo. La implementación de este diseño resulta necesaria para intentar comprender en profundidad el significado que le asigna los actores involucrados al proceso de inclusión educativa de estudiantes discapacitados, a partir de la conciencia y su propia experiencia. De igual forma, se especifican las tres etapas que corresponden a la metodología fenomenológica, para analizar los datos obtenidos a partir de implementación de técnicas e instrumentos de recolección de información, planteadas por Martínez (2006), tomadas de los autores más representativos de la fenomenología.

Además, se especifica los informantes claves seleccionados intencionalmente para recolectar la información más relevante a los propósitos de la investigación, conformados por 3 docentes (1 de colegio privado y 2 liceos), 3 estudiantes sin discapacidad y 3 con discapacidad (sensorial, cognitiva y motriz). Por otra parte, se reflejan las técnicas e instrumentos de recolección de información. La técnica implementada fue la entrevista a profundidad, la cual fue aplicada a los 9 informantes, a través de la guía de entrevista como instrumento, cuyos relatos conforman el análisis fenomenológico compilado en el cuarto capítulo.

El Cuarto capítulo corresponde al análisis de los resultados, el cual se desarrolló a través de la etapa previa, descriptiva y estructural, siguiendo los pasos que se indica para cada una de ellas. En un inicio se transcribieron las grabaciones de manera textual, para posteriormente determinar las unidades temáticas, a partir de la eliminación de redundancias y repeticiones, e identificar las estructuras o subcategoría, es decir las propiedades o

atributos, considerada como las características generales o específicas de una categoría, a partir de un análisis intencional.

El siguiente paso, denominado *integración de todas las estructuras particulares en una general*, consistió en integrar en una sola descripción, lo más completa posible las estructuras o subcategorías (propiedades, atributos) identificadas en el análisis de las entrevistas. Se realizó la estructuración la cual consiste en la integración de categorías menores o más específicas en categorías más generales y comprensivas.

De dichos discursos emergen una serie de categorías y subcategorías que van dando contenido y forma al corpus interpretativo. Se destacan algunas categorías emergentes como: Perspectivas hacia los docentes con discapacidad, barreras que impiden el proceso de inclusión, elementos que conforman el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad y modelo pedagógico para orientar el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad en el nivel de educación secundaria.

El Quinto capítulo constituye la discusión de los resultados, a partir de un Análisis Fenomenológico relacionado a la contrastación y teorización tendiente a develar el significado que le asignan los docentes y estudiantes de educación secundaria al proceso de inclusión, realizando una comparación y contraposición con otras investigaciones, entender mejor las diferencias y llegar a una integración mayor de los conocimientos, y así generar teorías.

Luego de los capítulos señalados anteriormente y producto del análisis fenomenológico desarrollado se presentan en el capítulo VI los hallazgos teóricos. De ellos se puede destacar como uno de los hallazgos fundamentales de este estudio que “la debilidad en la formación inicial de los docentes del nivel de educación secundaria relacionada con la educación especial, discapacidades, inclusión educativa, configuran un factor determinante para entorpecer el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad, en el cual coexisten una serie de barreras como: actitud

negativa hacia los estudiantes, estilo tradicionalista en la implementación del proceso de enseñanza aprendizaje, evaluación basada en resultados, entre otros. Práctica que en la mayoría de los casos obliga al estudiante a desertar. Por consiguiente, surge la necesidad de construcción de un modelo pedagógico que oriente el proceso”.

Derivado de los hallazgos se plantean las Conclusiones y algunas Recomendaciones que pudieran dar origen a la mejora de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el nivel educativo. Finalmente, en el Capítulo Siete, se propone el Modelo Pedagógico para facilitar el proceso de Inclusión y se presenta el apartado de Referencias y Anexos que contiene los instrumentos utilizados, las desgravaciones de las entrevistas en general, aspectos del proceso investigativo que, por su volumen, están incorporados sólo en Cd

**CAPITULO I**  
**EL PROBLEMA**  
**Planteamiento del Problema**

A lo largo de la historia se han utilizado diversos términos para referirse a las personas con discapacidades (anormal, retrasado, invalido, loco, deficiente,...), en su gran mayoría las denominaciones asignadas reflejan las creencias y la forma de relación que se establecen con ellas, resultando como válidas para justificar el trato discriminatorio al que son sometidas por su condición. Es necesario acotar que la utilización de estos términos forman parte de la tradición médica y psicológica con las que se han abordado, considerándoles como individuos que requieren programas de rehabilitación particulares y exclusivos ante la ausencia de capacidades necesarias para desempeñarse a un nivel óptimo, haciéndolos responsables de la incapacidad para adaptarse al entorno, situación que genera la exclusión de los diferentes ámbitos de la sociedad.

Ante el constante trato discriminatorio y por carencia de respuestas cónsonas con sus necesidades; a mediados del siglo XX surgen una serie de movimientos a nivel internacional con el objeto de garantizar los derechos de las personas con discapacidades, siendo originaria del proceso la Declaración de los Derechos Humanos (1948), a partir de la cual se desarrollan diversas convenciones, conferencias y encuentros relacionados exclusivamente con ellas, reconociéndolos como parte de la sociedad con derecho a la igualdad de trato y de oportunidades; tratados que rigen las políticas públicas enfocadas a minimizar desigualdades culturales, desventajas sociales y económicas, con el firme propósito que cada estado asuma la creación de condiciones para favorecer la inclusión activa en la sociedad y el goce pleno de sus derechos.

El Estado Venezolano por estar adscrito a estos tratados internacionales como la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994) y Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), entre otros, y conscientes de la realidad y necesidades de las personas con discapacidades, conjuntamente con las empresas privadas desarrolla iniciativas para dar cumplimiento a lo tipificado en cada uno de ellos, iniciando con la promulgación de leyes y resoluciones como: la Ley para Personas con Discapacidad (2007), la Ley Orgánica de la Educación (2009) y la Resolución 2005 (1997) con el objetivo de establecer disposiciones de piso jurídico para regular y garantizar la integración social como derecho.

Otro elemento que se suma al proceso de la inclusión de las personas con discapacidad es la creación de instituciones que brindan atención especializada como los Centros de Diagnóstico Integral (2005); construcción de infraestructuras con diseños arquitectónicos acordes a sus limitaciones, con rampas, escaleras eléctricas, ascensores de mayor tamaño y con pasamanos, pasillos y salas sanitarias espaciosas que permita la movilidad de personas que utilizan sillas de rueda, muletas o cualquier tipo de prótesis, además, la asignación en los diferentes establecimientos públicos de puestos de estacionamiento para su uso exclusivo, establecido a partir del (2003) con la Ordenanza sobre Accesibilidad Arquitectónica y Urbanística para Personas con Discapacidad y Movilidad Reducida y, posteriormente en la Norma Venezolana Entorno Urbano y Edificaciones. Accesibilidad para las Personas.

De igual forma, con la promulgación de la Ley de Responsabilidad Social en Radio y Televisión (2005) se inicia la incorporación de intérpretes en los medios de comunicación, con el objeto de brindarles el adecuado acceso a la información. Cada una de estas acciones en búsqueda de ofrecer una variedad de oportunidades en los diferentes contextos para promover el desarrollo de capacidades y potencialidades, permitiéndoles interactuar

armónicamente con su entorno social respetando sus individualidades y diferencias.

Sin embargo, estos esfuerzos resultan insuficientes para transformar la realidad de todas las personas con discapacidad y mejorarles la calidad de vida y el bienestar general. Es común ver en las calles personas con diversas discapacidades en estado de mendicidad, aislados, rechazados o excluidos del entorno familiar, laboral, social y educativo. Al respecto Rodríguez (2003) expresa que en Venezuela: “existen amplísimos sectores de la población excluidos socialmente, ignorados por verdaderas políticas sociales, y que sólo han sido alentados a una deprimente condición de mendigos de favores y limosnas gubernamentales” (p.23).

Esta situación indica que las políticas de estado asumidas a lo largo de la historia, no han resultado efectivas en su totalidad para planificar y desarrollar acciones que garanticen plenamente los derechos de las personas con discapacidades, quedando como esfuerzos legislativos con poca ejecución en políticas públicas que permitan la participación de los diferentes sectores de la sociedad (educativos, sociales, económicos) con conciencia y responsabilidad, en la construcción de ese mundo de posibilidades que requieren para integrarse socialmente.

En relación con lo planteado Aramayo (2011) expresa al respecto:

Los cambios vienen pero lentos, muy lentos. Los organismos internacionales se siguen reuniendo y ya dijeron lo que tenían que decir. No abrumaré con nombres y resoluciones. Tenemos basamentos legales, pero no se cumplen. Ahí están la Resolución, 2005 de 1997; la Ley para las Personas con Discapacidad del 2007, la Resolución 2417 que postula una educación superior de calidad para las personas con discapacidad. ¿Las acciones?

Hay algunos cambios, surgen grupos y movimientos, asociaciones, reclamos, reivindicaciones; no se ve su profundidad. Persisten personas con discapacidad física o visual como pedigüeños lastimeros en las calles; la ley con el artículo 28 para el 5% de empleo obligatorio en las empresas no se cumple; la incidencia actual del autismo ya pasó la barrera del 95% de los nacimientos vivos; las escuelas especiales no tienen cupo porque están saturadas de alumnos que pudieran estar en

la escuela regular, con apoyo psicopedagógico, en mejores condiciones en cuanto al número, con recursos en el aula, con preparación del docente regular, entre otros factores. Hay experiencias positivas de integración, aunque muchas obedecen más a buenas intenciones que a políticas públicas. (p.5)

Ante la continua discriminación y exclusión en los diferentes ámbitos que obliga a la persona con discapacidad a una condición de postración, mendigante o de dependencia del gobierno, se impide su incorporación activa a la vida ciudadana como ser útil, con capacidades y destrezas para satisfacer sus necesidades de forma independiente y, para generar aportes en la transformación de la sociedad. Rivas (2006) afirma: “lo delicado del problema de la exclusión es que se debilitan los vínculos entre los individuos y el resto de la sociedad” (p.364); a saber, el individuo se convierte en un ser pasivo, estático, de pena, conformista, con poca seguridad social e individual y con poca o nula capacidad de emprender.

Frente a un individuo con las características anteriormente mencionadas, es evidente considerar que poseen carencias educativas, fundamentado en la educación como un proceso dinámico que además de transmitir conocimientos, promueve el desarrollo de habilidades para que el individuo se inserte efectivamente en la sociedad y participe en su transformación.

La educación, sin ser la causante de las desigualdades sociales, ni tener, quizá, como función principal su eliminación, ocupa un lugar privilegiado en la adecuada socialización e integración de los adolescentes o jóvenes en una vida adulta satisfactoria, es decir, con diversas capacidades, habilidades y destrezas para incluirse en los diferentes ámbitos: familiares, sociales y laborales, en búsqueda del cumplimiento de sus expectativas personales y de la sociedad. El sector educativo es el que posee mayor responsabilidad de formar para comprender la diversidad y desarrollar la sensibilidad hacia las diferencias individuales.

Actualmente, el sistema educativo Venezolano se organiza en subsistemas, regidos por el Diseño Curricular del Sistema Educativo

Bolivariano (2007) el cual expresa unas características generales que describe el proceso educativo, entre ellas se encuentra que: “asegura la igualdad de oportunidades y condiciones para la integración de todos y todas en los diferentes subsistemas; atendiendo a la diversidad multiétnica, intercultural y pluricultural, y a las necesidades educativas especiales” (p.24). Considerando esta característica, se observa el interés que posee el sistema educativo en garantizar la equidad e igualdad de condiciones a los niños, niñas, los y las jóvenes con discapacidades para el ingreso, prosecución y culminación de la escolaridad obligatoria en las diferentes instituciones de educación regular, incluyendo las instituciones de educación secundaria, pero la realidad es otra, dentro de las instituciones educativas existen debilidades operativas que impiden la total inclusión, especialmente en secundaria.

En atención lo anteriormente planteado y sustentados en la experiencia de la investigadora como especialista en Dificultades de Aprendizaje en una institución de educación primaria durante un periodo continuo de 15 años, se puede afirmar que la inclusión de estudiantes con discapacidades en las instituciones de educación secundaria aún es una utopía, existen debilidades para garantizar el ingreso, prosecución y culminación de la escolaridad de estudiantes con discapacidad, si logran inscribirse asisten poco tiempo a clases, culminando por desertar del sistema educativo.

Durante su desempeño profesional en el área de la modalidad de educación especial, ha integrado de manera efectiva en su institución educativa 2 estudiantes con discapacidad motora, 1 estudiante con discapacidad sensorial (auditiva) y 11 con discapacidad cognitiva, garantizando no sólo su ingreso, sino su permanencia y culminación del subsistema, a través de una atención educativa centrada en sus intereses y necesidades, respetando su diversidad, de los cuales según entrevista realizada (Ver anexo A) sólo 3 de ellos culminaron su educación secundaria, específicamente los diagnosticados con discapacidad sensorial y motriz,

quienes refieren haber sido sometidos a tratos injustos por parte de profesores y compañeros por poseer una discapacidad.

En relación con los estudiantes con discapacidad cognitiva, 8 de ellos desertaron del subsistema en el primer año, destacando dificultad para comprender las explicaciones, rendir en las evaluaciones y el sentimiento de incomodidad por las burlas y malos tratos de profesores y compañeros. Al respecto es necesario resaltar, que uno de ellos, bajo el amparo de su madre que era docente de la institución logró avanzar hasta 4° año, condición que no lo protegió en su totalidad de las injusticias de sus compañeros y altos niveles de frustración por las exigencias académicas poco acordes a su nivel de desempeño; generando en él impotencia, desesperación, angustia y soledad que lo impulsó un día normal de actividades académicas a fugarse de la institución y suicidarse.

Actualmente, los 2 estudiantes restantes cursan 3 ° año en el Liceo Bolivariano “Eutimio Rivas”, quienes gozan de un trato especial por ser hijos de una secretaria y docente de la institución, tomando en consideración la influencia que poseen sus madres como personal de la institución, antes que el respeto a su diversidad, quienes de manera enfática afirman “que si yo no puedo mi mamá habla con los profes y ellos me ayudan”.

Además, la investigadora durante las visitas que ha realizado a la institución para hacer seguimiento de los estudiantes que han sido integrados ha percibido en los docentes rechazo hacia los estudiantes con discapacidad, expresando que no pueden trabajar con ellos porque no fueron formados en educación especial, su formación se centra en una disciplina específica y el tiempo destinado en el horario escolar para impartir la materia no les permite atender individualidades.

Por lo general, asumen un estilo de enseñanza colectiva donde se transmiten conocimientos por métodos expositivos a todos por igual; el docente sabe, transmite; los estudiantes memorizan para luego repetirlo, y así, obtener una calificación que sumadas con otras determinan su avance

dentro del subsistema; sin atender intereses, necesidades, individualidades, estilos cognitivos, estado de salud, motivación.

Samaniego (2009) en relación con la didáctica de aula expone:

Salvo honrosas excepciones de instituciones y profesorado que practican una didáctica que favorece la atención a la diversidad, 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 que después se evalúa mediante una prueba memorística y convergente, fácil de administrar y corregir. El profesorado actúa bajo el autoengaño de la escuela graduada, de que toda su clase tiene el mismo nivel de competencias, la misma capacidad, las mismas habilidades, los mismos intereses, el mismo estilo cognitivo, el mismo tipo de motivación, el mismo estado de salud (p.55)

Esta pedagogía está totalmente en contra a la diversidad, fomenta experiencias segregadoras para aquellos estudiantes que no se encuentran en igualdad de condiciones físicas, motrices, lingüísticas sensoriales, cognitivas o culturales que la mayoría; obligándolos ante la frustración constante a situaciones de burla, comparación, impotencia, humillación para luego entrar en un proceso de evasión que se manifiesta a través de inasistencias frecuentes, períodos de ausentismo y terminando por desertar del sistema.

En este sentido, Bravo (2010) sustentado en los datos de la Memoria y Cuenta del Ministerio de Educación de 2009 demuestran que gran parte de los venezolanos no culmina la educación secundaria, comparando lo ocurrido en el período de gobierno de Hugo Chávez: en 1998-1999 la matrícula de primer grado fue de 602.315 alumnos, 11 años después, (2008-2009) los egresados de quinto año de educación media sumaron 321.664: solo 53% de la cohorte inicial. (p.15)

Al respecto Verdugo (ob. cit) opina: "las diferencias entre primaria y secundaria recaen en los contenidos, la falta de adaptaciones curriculares y

el trato docente- alumno”, en primaria hay más concientización por parte de los docentes y están más preparados para asumir retos”. El subsistema de educación primaria acepta con mayor sensibilidad a los discapacitados, preparando planificaciones aptas a sus individualidades y capacidades, además, promueve en los estudiantes los principios de respeto por la diferencia y aceptación a la diversidad humana, respeto por las capacidades de los niños y niñas con discapacidad, solidaridad, cooperación, integración, equidad; generando dentro de las aulas ambientes armónicos para los niños y niñas con discapacidades que les proporciona seguridad y confianza para continuar, hasta culminar su escolaridad que corresponde al subsistema de primaria.

Esta situación, es poco común observarla dentro de las instituciones de educación secundaria, los estudiantes con discapacidades se enfrentan constantemente a ambientes escolares hostiles, donde los castigan por sus limitaciones, sometiéndolos a evaluaciones en la cual todos los estudiantes deben dar la misma respuesta en el mismo tiempo, para detectar quienes no han aprendido, los resultados de las mismas conllevan a la realización de comparaciones con los estudiantes “normales”, a la burla y el rechazo de sus compañeros, originando en ellos sentimientos de miedo, angustia, impotencia, culpa, inutilidad, por lo cual toman la determinación de abandonar las instituciones.

El problema puede ser generado por diversas causas entre las que se pueden mencionar: en lo concerniente al docente; estigmatización o etiquetado del estudiante con discapacidad, centrándose en lo que el estudiante no puede hacer, sin pensar en lo que puede hacer o lo que sería capaz de aprender: Heward (2007) en relación con el etiquetado expresa : “las etiquetas sugieren que los trastornos de aprendizaje son fundamentalmente el resultado interno del niño, reduciendo la posibilidad de que se examinen las variables instruccionales como posibles causas del déficit en las respuestas” (p.10), limitando la praxis del docente a la

constante justificación que los estudiantes no aprenden por déficit internos y no hay nada que se pueda hacer al respecto.

Otra causa es la referida al rechazo o resistencia al proceso de inclusión, debido al desconocimiento de la modalidad de educación especial, durante su formación profesional abordaron dentro de su pensum pocas o ninguna materia relacionada a la modalidad que les aportará conocimientos generales para atender estudiantes con discapacidades; por debilidades didácticas en el diseño e implementación de técnicas y estrategias especializadas; es decir, deficiencias en el proceso de formación inicial, que les impide desarrollar actitudes positivas y competencias básicas para garantizar la inclusión educativa.

En relación, Palomino y González (1997) afirman “la formación inicial ignora totalmente esta realidad y la puesta en marcha de proyectos de integración no se han acompañado con programas de formación” (p.76) que permita el manejo de conocimientos específicos en la materia y desarrollo de habilidades y destrezas metodológicas para la adecuada atención a los estudiantes con discapacidad y promover la inclusión de manera efectiva.

Otros aspectos a considerar son: la ausencia de equipos y materiales especializados, material didáctico, medios audiovisuales y telemáticos; incomunicación entre el profesorado pasando los estudiantes de un profesor a otros sin garantía de continuidad, sin existencia de un plan conjunto de actuación que beneficie su proceso de aprendizaje; falta de apoyo de equipos interdisciplinarios, de seguimiento y supervisión del Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Lo anteriormente mencionado puede generar como consecuencias: docentes poco comprometidos con el proceso de inclusión, caracterizados por una actitud intolerante hacia los estudiantes con discapacidad, centrada su praxis profesional en la convicción que ellos no aprenden, requieren de espacios exclusivos y atención especializada, considerándolos una carga dentro del aula, puesto que impiden desarrollar de manera normal las clases.

Por otra parte, propicia un abordaje pedagógico homogeneizado desatendiendo, intereses, necesidades, individualidades, generando en los estudiantes con discapacidad sentimientos de incompetencia e inutilidad, además, escasa formación en valores de respeto a la diversidad, equidad, solidaridad, tolerancia en los demás estudiantes; de igual forma, docentes desinteresados, inseguros y con poca claridad en la intervención y las acciones acordes para el beneficio de dicha población, evitando la planificación individualizada; desgaste del docente que asume el reto sin obtener los resultados esperados.

Al respecto, Verdugo (2012) afirma, “Los profesionales en ocasiones refieren sentirse desbordados para poder atender correctamente a todos los alumnos, la mayoría de ellos, especialmente en Educación Secundaria no se encuentran preparados para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales” (p. 11) Por otra parte los “casos consideran que las diferentes instancias de formación en las que han participado no los han habilitado para atender a la diversidad de los alumnos con NEDD, reconociendo en general que el colectivo es heterogéneo” (p.12).

En correspondencia con el estudiante con discapacidad pueden existir como causas: estudiantes con baja autoestima producto de ser sometidos frecuentemente a situaciones de fracaso y frustración, por exigencias académicas muy altas en relación con su nivel de desempeño, por vivenciar constantemente rechazo por parte de sus compañeros y docentes o por un ambiente familiar y comunitario poco estimulante. Aspectos fundamentados por Verdugo (ob. Cit.) quien expresa: “La diferencia de perspectivas entre los colectivos es más evidente en relación con el maltrato físico, especialmente entre alumnos y profesionales” (p.7); de igual forma resalta lo relacionado a la dificultad que poseen los estudiantes con discapacidad para entablar nuevas relaciones y al grado de frustración al que son sometidos.

Como consecuencia principal de este fenómeno, se puede resaltar la deserción escolar, reflejada en 11 de los 15 estudiantes que fueron atendidos

por la investigadora en el subsistema de educación primaria, quienes desertaron de la institución de educación secundaria generalmente en el primer año de escolaridad; además, sentimientos de inseguridad para enfrentarse a diversas situaciones especialmente sociales y laborales, obligándolos a depender de sus familiares, como lo refieren en las entrevistas 7 de ellos, es decir, con limitaciones en las habilidades y destrezas para incluirse en la sociedad. Al respecto, Duro y Contreras (2007) exponen “Al hecho que no todos acceden a la escuela, se agrega la gran dificultad de asistir, aprender y alcanzar los niveles exigidos para aprobar y obtener el título por parte de los que acceden. En términos esto se traduce en inasistencia, repitencia y abandono” (p. 18)

Desde el punto de vista de los padres, se pueden encontrar como causas padres poco comprometidos con el proceso de inclusión educativa por falta confianza en las potencialidades y fortalezas en sus hijos con discapacidades, padres que desconocen o no aceptan la condición de su hijo, desconfianza en la institución educativa para garantizar el proceso de integración social o por bajos recursos económicos.

En lo alusivo al comportamiento de los padres se origina debilidad en el proceso de inclusión, puesto que la efectividad del mismo es imprescindible y primordial la participación y colaboración de estos.

Al enumerar las posibles causas y consecuencias del problema planteado surgen las siguientes interrogantes: ¿de qué manera se promueve la Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidades en nivel de educación secundaria del Municipio Antonio Pinto Salinas?, ¿qué mitos y creencias poseen los estudiantes y docentes sobre el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidades en la educación secundaria?, ¿cuáles son las dificultades asociadas al proceso de inclusión educativa de los estudiantes con discapacidades del nivel de educación secundaria?, ¿qué elementos integran el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidades en el nivel de educación secundaria?; ¿qué estrategias y

procesos deben ser inmersos en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidades?.

En consecuencia, el propósito de la presente investigación es construir un modelo pedagógico que oriente el proceso de inclusión educativa de los estudiantes discapacitados del nivel de educación secundaria, que sirva de herramienta a los docentes para garanticen una educación en igualdad de condiciones y oportunidades.

### **Objetivos de la investigación**

#### **General**

Construir un modelo pedagógico para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad del Nivel Secundaria del Municipio Antonio Pinto Salinas, Estado Bolivariano de Mérida.

#### **Específicos**

Diagnosticar las perspectivas que poseen los docentes y estudiantes frente al proceso de Inclusión de los estudiantes con discapacidad en el nivel de educación secundaria.

Analizar las barreras que impiden el proceso de inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad en el nivel media general.

Analizar el proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en nivel de educación secundaria

Teorizar el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad a partir de la explicación sistemática

Generar un modelo pedagógico que oriente el proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el nivel de educación secundaria

## **Justificación**

Ante el reto que aún representa para la sociedad la inclusión social de personas con discapacidad en los diferentes ámbitos con el objeto de garantizar sus derechos y, frente a la constante discriminación a la que son sometidos dificultando el acceso y permanencia para recibir una educación de calidad que favorezca el desarrollo de habilidades y destrezas para desenvolverse en los ambientes naturales, surge la necesidad de ofrecer una alternativa para promover una inclusión efectiva de los estudiantes con discapacidad en el nivel de educación secundaria.

Siendo enfáticos en esta etapa, pues ella representa la etapa de transición hacia la adultez, en la que el escolar no sólo desarrolla actitudes vocacionales y se prepara cognitivamente para asumir estudios superiores, sino donde desarrolla habilidades y destrezas para enfrentar responsabilidades de un ser adulto que interactúa con el entorno. Por consiguiente, la educación en la etapa se debe centrar en el reconocimiento y aceptación de las diferencias entre los docentes y estudiantes bajo una actitud de respeto, solidaridad y compromiso y el auto-reconocimiento por parte de los estudiantes con discapacidades como seres de derechos, además contribuir con la formación como ciudadanos útiles en la transformación de la sociedad y con una adecuada preparación para el futuro laboral con mayores posibilidades y competencias para desarrollar una vida buena, una vida plena, una vida feliz.

A partir de la inclusión de estudiantes con discapacidades en las instituciones educativas se podrá avanzar hacia la igualdad social, el fortalecimiento cultural, el bienestar individual y la adecuada práctica de valores (solidaridad, respeto, armonía, convivencia, paz). De esta forma se garantiza el goce de los derechos humanos, exigencia de las políticas de estado para la prevención de la exclusión social.

De allí la significatividad que reviste desde el ámbito educativo, considerado como uno de los sectores de mayor relevancia que contribuye en el proceso de inclusión de personas con discapacidad, responsable de aunar esfuerzos para afrontar las dificultades que inciden en el desarrollo de prácticas inclusivas exitosas, especialmente dentro de las instituciones educativas, a través de la planificación y ejecución de acciones específicas plenamente fundamentadas en modelos y enfoques para orientar adecuadamente el abordaje de la inclusión.

El modelo pedagógico representa una herramienta de gran valor, debido a permite dar continuidad al proceso de inclusión de estudiantes con discapacidades en las instituciones de educación secundaria, aportando soluciones teóricas y prácticas que orienten el proceso, creando condiciones educativas cónsonas con la labor del docente y aptas para el estudiante, en búsqueda de garantizar una educación integral de calidad atendiendo las condiciones personales y sociales respetando las diversidades de los estudiantes, garantizando el acceso a los saberes teóricos y prácticos que promuevan su naturaleza como ciudadanos a través de la inclusión educativa.

Como educadores e investigadores es trascendente entrar en procesos de innovación que permitan al ámbito educativo cambiar sus prácticas de exclusión y segregación en formas de atención a la diversidad que reflejen el sentido de pertinencia, la inclusión y participación en todas las actividades de los estudiantes con discapacidades.

Por consiguiente es imprescindible la generación de nuevos espacios curriculares que permita la formación de estudiantes con discapacidades en el nivel de educación secundaria para la inclusión educativa a través de la preparación pedagógica del docente, a quién se le debe ofrecer un modelo pedagógico conformado por elementos que les permita disponer de una herramienta técnica (insertada teórica y metodológicamente), que proporcione coherencia y sistematización en la intervención para obtener

resultados óptimos tanto en lo pedagógico como en lo académico, y de esta forma asumir una actitud favorable hacia el mismo que beneficie al estudiante y al colectivo, además, tener la posibilidad de realizar una práctica pedagógica acorde a los marcos legales y con las políticas educativas estableciendo articulación con los diferentes actores institucionales.

La inclusión educativa debe ser asumida en cada una de las instituciones educativas, por cuanto existe la obligación de dar cumplimiento a lo tipificado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, en el artículo 103 y la Ley para las Personas con Discapacidad en su artículo 16, los cuales resaltan la formación integral del individuo y el pleno desarrollo de la personalidad, a través de una educación de calidad y en igualdad de condiciones y oportunidades sin más limitaciones que las derivadas de sus actitudes, sin exponerse razones de discapacidad para impedir el ingreso y permanencia en institutos de educación regular.

## **CAPITULO II**

### **MARCO TEÓRICO REFERENCIAL**

Para el desarrollo del presente Capítulo se considerarán los fundamentos axiológicos y teóricos, dados por las diferentes corrientes del pensamiento, así como los distintos aportes teóricos básicos relacionados con el proceso de la inclusión educativa, evolución histórica de la inclusión, normativas y políticas para la inclusión de estudiantes con discapacidades en las instituciones educativas a nivel nacional e internacional, barreras u obstáculos que impiden la inclusión, características y factores que intervienen en la misma

También se abordan aspectos relacionados con las discapacidades, específicamente, definición del concepto desde diferentes documentos nacionales e internacionales, modelos teóricos que conceptualizan la atención de estudiantes con discapacidad, Finalmente, se establecerán los fundamentos que caracterizan el nivel de educación de secundaria, y se plantea un esbozo sobre la definición y los componentes del modelo pedagógico.

#### **Antecedentes de la investigación**

El enfoque conceptual de la educación de las personas con discapacidad ha evolucionado se ha transformado según diferentes épocas. En un inicio, existía la completa exclusión, posteriormente se dirigió la educación especial, luego se propuso la educación integrada y, actualmente la educación inclusiva sustentada en la diversidad.

Al dar un paseo por la historia de la discapacidad se encuentran rastros de escolaridad de las personas con discapacidad en la antigüedad, para ese entonces reinaba el rechazo, abandono e infanticidio en contra de las personas que tenían algún tipo de deficiencia. Las personas con discapacidad representaban un castigo para las familias, sometiéndolas a vivir completamente aisladas de algún tipo de desarrollo e integración. Esta etapa se caracterizaba por la discriminación de las personas con discapacidad.

Más tarde, después de la Edad Media aparecen las primeras interacciones de atención educativa hacia las personas con discapacidad, y es en el siglo XVI que nacen escuelas cuyo objetivo era atender a las personas con discapacidad. En el mismo siglo XVI, el español Pedro Ponce de León creó un método oral de lectura para personas sordas, que luego fue difundido y consolidado por Juan Pablo Bonet. Y es en 1755, que el abad de l'Épée (Pedagogo francés conocido como el Padre de los Sordos), fundaría en Francia el primer instituto pedagógico para personas sordas, dando comienzo al proceso de desarrollo del método del lenguaje de signos, que culminó y perfeccionó el abad Sicard, su discípulo. Samuel Heinicke (Educador Alemán), innovó desarrollando una metodología oral que permitía enseñarle a los sordos a comunicarse verbalmente. En Francia en 1828, abrió sus puertas la primera escuela de atención a "deficientes" tomando como inspiración a Tirard (1775-1838), quien a partir del trabajo con "deficientes" demostró la posibilidad de enseñar y educar a estas personas.

A lo largo de este periodo, también se hicieron contribuciones significativas para la educación de ciegos; como Valentín Haüy quien creó la primera institución educativa para personas ciegas, a la vez que su alumno Louis Braille en 1829, desarrolló la escritura de puntos en relieve, que es reconocida mundialmente como el sistema braille, utilizado para la lectura y escritura de personas invidentes. Sin dejar de lado los aportes médico-

pedagógicas de Pinel, Esquirol, Itard y Séguin con respecto al tratamiento y educación de las personas con retraso intelectual y enfermedades mentales.

La labor de estos precursores, junto a las ideas revolucionarias de pedagogos como Rousseau, Pestalozzi y Frôebel en el siglo XIX, conllevaron a un cambio total en la atención de personas con discapacidad, al mismo tiempo que las actitudes hacia ellas dieron un giro, orientándose al aceptar las potenciales para aprender de los ciegos, sordos y aquellos con deficiencias intelectuales, a partir de lo cual las instituciones dejaron de ser un lugar de exclusión y aislamiento para convertirse en un lugar donde se les brindaría asistencia médica y educativa.

En este periodo se fundaron gran cantidad de instituciones educativas especiales, con el fin de dar atención de calidad a las necesidades particulares de los niños y jóvenes con alguna discapacidad. En algunos países como Alemania, Inglaterra y Estados Unidos, se abrieron las primeras escuelas especiales para niños inadaptados. Teniendo en cuenta que no es hasta el siglo XX, un poco después de la Segunda Guerra Mundial, que esta situación se hizo sentir, lo que trajo consigo la creación de centros y aulas de educación especial para la atención de personas con discapacidad. Resaltando que a finales del siglo XIX las instituciones para atender a las personas con discapacidad estaban firmemente constituidas, lo que dio pie al comienzo de la educación especial.

Como producto de esta polémica directamente relacionada con a quien competía la prioridad de la educación de los deficientes, entre los médicos y los pedagogos, a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX se crearon dos tendencias en busca de entender la naturaleza y carácter de la deficiencia: la primera originada por los médicos, para los cuales era producto de factores adversos en el organismo en las diferentes etapas de desarrollo, y la segunda por los profesores quienes afirman que era resultado de factores psicológicos y pedagógicos, a su vez esta hace referencia a la tendencia que

investiga los factores a partir de los cuales la deficiencia puede ser grave o leve.

La pedagogía terapéutica estuvo en diversos contextos educativos hasta inicios del siglo XX, un poco después nace la perspectiva psicométrica. El francés Alfred Binet descubrió la manera de medir la inteligencia, a través de la primera prueba de inteligencia, arrojando como resultado clasificar y jerarquizar la capacidad mental. En 1905 se logra la atención educativa especializada, diferente, aislada de la organización escolar ordinaria, y nacen las escuelas de atención a las personas con retardo mental.

Desde 1917 en Europa se amplía la escolaridad elemental y se hace obligatoria, en ese momento se comenzaron a detectar numerosos estudiantes con dificultades del aprendizaje, estos grupos cada vez eran menos equilibrados, lo que llevó a clasificar a los estudiantes y se crean las aulas especiales en el sistema ordinario, lo que dio paso al sistema de educación especial.

En los años 50, 60 y 70, del siglo pasado, se creía que las personas con discapacidad se desarrollaban mejor desde la óptica médica y psicológica, la cual implicaba la presencia de médicos y psiquiatras y posteriormente de psicólogos, para lo cual se crearon ambientes exclusivos para brindar atención especializada como escuelas especiales, centros de trabajo y de recreación.

Atendiendo este enfoque, la atención se centraba en servicios remediales practicados en el aula de clases con la ayuda de test específicos, relacionados con programas educacionales diseñados para fortalecer el déficit sensorial o cognitivo a través de la intervención sistemática. Aunque se obtuvieron algunos resultados positivos, pronto se cuestionó que las personas con discapacidad estuvieran aisladas, sobre todo porque no se estaba logrando satisfacer su necesidad más importante, como era la de hacerles participar de la vida en sociedad

Como consecuencia de aquellas acciones, surgieron los principios de normalización e integración. Según el Documento de Conceptualización y Política de la Atención Educativa Integral de las Personas con Retardo Mental (1997) el principio de normalización se fundamenta en el principio de integración, entendido éste como el derecho de las personas discapacitadas de “compartir espacios cada vez menos restrictivos acordes a sus posibilidades individuales tanto a nivel educativo como cualquier otro aspecto de la vida humana.

La normalización en todos los ámbitos conduce a la integración familiar en la infancia, a la integración en la etapa de escolarización, a la integración laboral en la edad adulta y a la integración social durante el transcurso de la vida. Sin embargo, el principio de normalización-integración no significa tratar a todos los individuos por igual independientemente de sus diferencias y necesidades particulares, sino proporcionar los recursos necesarios que requiere cada persona en función de sus deficiencias, y en cada uno de los ámbitos de la vida, para que pueda desarrollarse lo más posible en los ambientes normales en que se desenvuelve

En los años setenta, las organizaciones internacionales adoptaron esta idea y los países democráticos comenzaron asumir el principio. Por ejemplo, integrando a los niños con discapacidad a las escuelas comunes (Durán, 1995, Verdugo, 1995 y Álvarez, 2002). De este modo se avanzó hacia la “Integración Social”, que es un derecho humano, que promueve la incorporación de las personas con necesidades especiales a la vida familiar, escolar, laboral, comunitaria o social.

A pesar de la tendencia a la integración, estos procesos no han sido fáciles. La sociedad en general tenía de una actitud negativa, seguía considerando a las personas con discapacidad como un grupo excluido. Mientras existieran personas marginadas que no pudieran desarrollarse plenamente por estar excluidos de la sociedad, no se podía hablar de igualdad y equidad. A partir de la década de los noventa aparecieron nuevos

principios, como la “menor intervención para mejorar la autonomía”; “la proximidad social y vida familiar”; y el carácter global de los problemas sociales, no sólo educativos (Verdugo, ob. cit.).

Actualmente hacer mención a la integración no basta, es necesario tomar en cuenta que está evolucionando hacia una nueva perspectiva que permita generar cambios reales en la sociedad, originando cambios de actitud, orientados a la cooperación y verdadera participación. El proceso de desarrollo de la integración ha traído consigo una evolución contextual, que se inclina por apartarse un poco del término y cambiarlo por inclusión. Dicha situación se presenta luego de considerar deficiente y mejorable la experiencia de integración escolar en diferentes países. Se torna importante el cambio de terminología de integración a inclusión, no por cuestiones semánticas, sino en busca de un cambio conceptual que garantice mayor claridad, a la vez de darle un giro al significado de ésta en la práctica.

El significado de inclusión es más extenso que el de integración e inicia en una condición distinta puesto se relaciona con la esencia de la educación regular y de la escuela común. Educación inclusiva se refiere a que los niños y niñas de una comunidad aprendan juntos, dejando de lado sus condiciones personales, sociales o culturales, tomando en cuenta a quienes tienen una discapacidad. Se refiere a una escuela que no amerite requisitos, mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para dar cumplimiento a los derechos de la educación, igualdad de oportunidades y a la participación. Las escuelas inclusivas permiten que todos los estudiantes se beneficien de una enseñanza que se adapta a sus necesidades, y no sólo por las necesidades educativas especiales que presenten.

El significado de inclusión está siendo tomado en el contexto internacional, con el fin de dar un paso más en relación con lo ha sido el planteamiento de la integración hasta ahora, es decir, se pretende lograr que las personas con discapacidad puedan incluirse en la vida social y educativa; señalando que en aspecto social sea en la sociedad en general, no sólo

dentro de las instituciones educativas, pretendiendo no dejarlos fuera de la instituciones escolares, ámbito laboral o social.

Entre los estudios afines al estudio se encuentra el desarrollado por Oliveira (2012) denominado Inclusión Educativa de las personas con deficiencia en el contexto de las escuelas públicas del Estado de Maranhão: políticas y prácticas, con el objetivo de rescatar y analizar aspectos del discurso legislativo y pedagógico, de los servicios y atención educativa y de sus dimensiones relacionadas con la cultura, la práctica y la formación docente, con énfasis en la percepción de los profesores, coordinadores y directores. La investigación se realizó bajo un abordaje metodológico cualitativo, así como análisis e interpretaciones, que condujeron a las constataciones de que la política de acceso de la persona con deficiencia 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.

Recurriendo a las fuentes documentales, entrevistas y los 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 deficiencia 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 la ampliación de las matrículas en las escuelas públicas y la supervisión de la visión reduccionista de la segregación, pero, en la práctica no ofrece condiciones para la concretización de estos documentos, pues los proyectos evidenciados en los resultados destacan ausencia de un plan de mejoría, a no socialización de la propuesta curricular a 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.

La mayoría 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 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 de las escuelas, con cambios en sus paradigmas, con la oferta del apoyo curricular, bien como la garantía de espacio de formación y actuación de los profesionales de educación, como la posibilidad real de inclusión en las escuelas regulares y de la ciudadanía activa tan discutida por todos.

La investigación anterior, guarda relación con la presente investigación porque se observa coincidencia en dos aspectos, por una parte la existencia de políticas que establecen la inclusión educativa de personas con discapacidad, pero existen debilidades en la operatividad de las mismas para garantizar la educación en igualdad de condiciones y oportunidades a partir de la organización pedagógica dentro de las instituciones educativas y la ausencia de un documento curricular que apoye el proceso educativo para facilitar el proceso de inclusión. Además, reflejan el obstáculo de acceso a los centros educativos al que son sometidas las personas con discapacidad, relacionado a las políticas de selección y al prejuicio del colectivo escolar.

Jaimes (2011) realizó una investigación titulada Características y Perspectivas de los Modelos Pedagógicos de las Instituciones de Educación Media de la ciudad de Bucaramanga (Colombia), con el propósito de realizar un estudio comparativo entre las instituciones de educación media, del sector público y el sector privado, de la ciudad de Bucaramanga, respecto a las percepciones y realidades de las prácticas pedagógicas de los docentes, en el aula. Metodológicamente asumió las características de “educativa, descriptiva, ecléctica y no experimental”

La población estuvo conformada por las instituciones educativas tanto públicas como privadas de educación media, pertenecientes a cuatro núcleos educativos de la ciudad de Bucaramanga, la muestra obtenida a partir de la selección aleatoria por conglomerado fue de 531 docentes y 1303 estudiantes para un total de 1834 personas. Como técnica para obtener información cuantitativa se empleó la encuesta dirigida y como instrumento el cuestionario contentivo de 28 preguntas, el cual se validó a través del juicio de expertos. Para la obtención de la información cualitativa y la validación de las respuestas dadas en el cuestionario, así como para la obtención del sentido conceptual de los ítems especificados en el mismo, se emplea como instrumento para la recolección de datos, la entrevista estructurada, la cual se aplica a (4) cuatro estudiantes, pertenecientes al mismo conglomerado, dos del sector público y dos del sector privado. El análisis cuantitativo se realizó resaltando las frecuencias y porcentajes. Para el tratamiento de los datos cualitativos se empleó la categorización de manera manual.

La investigación permitió establecer que existe una diferencia notoria entre las tendencias pedagógicas que orientan el ejercicio docente en las instituciones oficiales, con respecto a las privadas, dado que en las primeras, a partir de la percepción tanto del profesorado como del alumnado se enmarcan dentro del modelo tradicional y conductista, mientras que las de carácter privado, si bien es cierto también es influenciada por estos modelos, no es tan fuerte dado que se orienta primordialmente hacia las tendencias constructivistas y cognitivo sociales.

Los resultados de la investigación fundamentan el presente estudio en lo relacionado al modelo que se implementa en las instituciones de educación media o secundaria, el cual por lo general es el modelo tradicionalista (conductista), caracterizado por la homogeneidad en la atención de estudiantes, estilo de enseñanza aprendizaje que es contraproducente para garantizar la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, debido a que se desconoce o ignoran los intereses, realidades y necesidades

particulares para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, sometiendo a los estudiantes a constante frustración conduciendo de manera directa a la deserción, situación por la cual en la presente investigación se propone un modelo pedagógico para contrarrestar lo planteado.

Sanz (2011) desarrolló un estudio denominado Las Percepciones y Actitudes del Profesorado hacia la inclusión del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales como Indicadores del uso de Prácticas Educativas Inclusivas en el Aula, con el propósito de examinar las percepciones y actitudes del profesorado alicantino hacia la inclusión y la frecuencia con que utilizan determinadas estrategias educativas inclusivas, todo ello en función de un conjunto de variables como la formación, la disponibilidad de recursos y apoyos disponibles para la inclusión, la etapa educativa, la experiencia docente y género. Más particularmente, se pretendía determinar si las actitudes del profesorado hacia la inclusión se relacionan con la frecuencia que implementan estrategias y prácticas de carácter inclusivo.

La investigación se enmarcó en un enfoque cuantitativo de carácter no experimental de tipo descriptivo. El tipo de diseño utilizado fue la investigación descriptiva mediante encuesta. La población estuvo conformada por los profesores activos de educación infantil, primaria y secundaria de la provincia de Alicante, y la muestra obtenida fue de 336 docentes, a los que se les administraron dos instrumentos: Cuestionario de percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión el cual se validó a través del juicio de expertos propuesto por Lawshe (1975) y la consistencia interna por medio del coeficiente alpha de Cronbach y la Escala de Adaptaciones de la Enseñanza para la cual se calcularon la validez de contenido y la validez de constructo mediante el análisis factorial.

El análisis de los resultados se realizó a través del paquete estadístico aplicado a las ciencias sociales SPSS versión 16.0. Los datos demográficos de los centros, los profesores y el alumnado se obtuvieron a través de

estadísticos descriptivos (frecuencias, porcentajes, mínimo, máximo, medias y desviaciones típicas).

Entre los resultados se puede destacar que el profesorado mostraba una actitud positiva hacia la filosofía inclusiva, considerándola una práctica justa para todo el alumnado dado que favorece el desarrollo de actitudes tolerantes. No obstante lo anterior, un elevado porcentaje de los respondientes creía que no dispone de formación, los recursos y los apoyos necesarios para atender de manera adecuada a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Las percepciones y actitudes de los respondientes variaban, a su vez, en función de la etapa educativa, siendo los docentes de educación infantil y de primaria quienes se mostraban más a favor de la inclusión que los de secundaria. Dichas percepciones y actitudes no se veían afectadas por otros factores como la experiencia docente y el género.

En lo que respecta a las estrategias y prácticas educativas inclusivas, el uso que hacían los profesores, era, en general, moderado. Las adaptaciones que empleaban con mayor frecuencia eran las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes y las que menos las estrategias de agrupamiento. La puesta en práctica de las adaptaciones en el aula parecía variar en función de algunos factores como la etapa educativa, género, y de forma menos acentuada en función de la formación, los recursos materiales y el tiempo disponible para atender las necesidades educativas de los alumnos.

Por último, en relación con si las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión afectaban la mayor o menor uso de determinadas prácticas educativas inclusivas, en general, los profesores con una actitud favorable hacia la inclusión utilizaban más frecuentemente estrategias de evaluación formativa y de agrupamiento.

El estudio guarda relación con la actual investigación, en lo referente a una serie de barreras que impiden el proceso de inclusión directamente

asociadas a las percepciones y actitudes docentes hacia el proceso de inclusión, centradas en una parte en reconocer que no poseen una formación inicial para atender de manera adecuada a los estudiantes con discapacidad, situación que coincide con lo expresado en el planteamiento del problema. De igual forma, sustenta lo apuntado en el mismo apartado referido a que existe mayor disponibilidad en los docentes de educación primaria que en los de secundaria hacia la inclusión. Para finalizar, se resalta que al momento de ejecutar adaptaciones se enfocan en las estrategias enseñanza y evaluación, más que en estrategias de agrupamiento como medio para facilitar la construcción de aprendizajes.

Verdugo (2009) realizó un trabajo denominado La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y profesionales. El objetivo fue analizar la situación actual de la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad intelectual, recogiendo su perspectiva, la de la familia y la de los profesionales. Se realizó en dieciocho grupos focales en seis comunidades autónomas españolas. Los resultados señalan los principales temas para cada colectivo participante, indicando las coincidencias de opinión y las discrepancias entre ellos.

Entre los resultados se puede destacar que los problemas para lograr una educación inclusiva eficaz se dan principalmente en la etapa de educación secundaria, y se encuentran relacionados con la interacción social y las actitudes de los compañeros de aula y los profesionales, a la vez que se manifiesta la necesidad de incrementar el apoyo psicológico y de incluir contenidos más prácticos en el currículo. Otro resultado destacable hace referencia a la necesidad de establecerse con claridad opciones de futuro que permitan dar continuidad a los estudios.

Frente los resultados, es evidente la dificultad que existe en el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidades en el nivel de educación secundaria y la necesidad de generar cambios curriculares sustentados en la práctica y participación activa del estudiante que les permita construir

aprendizajes de manera significativa para insertarse en los diferentes ámbitos sociales de manera independiente y ser útiles para la sociedad.

En esta misma línea, la investigación de Torrijo (2009) titulado La inclusión educativa de estudiantes con discapacidades graves y permanentes de la Unión Europea. El objetivo estuvo orientado a realizar un estudio comparado de la atención realizada a los estudiantes con discapacidades graves y permanentes en los seis países de la Unión Europea que presentan mayores índices de inclusión educativa (Italia, Grecia, Portugal, Noruega, Chipre, Islandia). Dicho estudio se realizó teniendo en cuenta los siguientes indicadores: concepción de las necesidades educativas especiales, identificación de los déficits, marco legislativo, responsabilidad de escolarización y prestación de servicios, modelos y modalidades de escolarización, currículo de la inclusión, recursos humanos, papel de la familia.

De ahí se deducen las tendencias en las políticas y prácticas educativas realizadas y se concluyen los cambios necesarios para mejorar la inclusión educativa en el futuro entre los que se puede mencionar, los alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes precisan una atención especial en su capacitación para adaptarse al medio y conseguir una vida independiente. La preparación para el mundo del trabajo, en la medida que cada uno pueda alcanzarlo, es parte fundamental de su educación y realización personal. Los currículos de estas personas deberían contemplar fundamentalmente este enfoque funcional.

Aunque la fecha en que se realizó la investigación no se ajusta a las normas establecidas, fue necesario tomarla como antecedente puesto que sugiere dar un vuelco significativo al abordaje de contenidos meramente teóricos que resultan imposibles para la persona con discapacidad transferirlos a la realidad, generando extrema frustración, es decir, hacer mayor hincapié en la proposición de actividades que resulten significativas para el estudiante atendiendo y aceptando sus diferencias personales en un

ambiente de respeto que permitan el incremento de su autoestima, la aceptación de su condición y el desarrollo de habilidades y destrezas para insertarse positivamente en la sociedad, a partir de la construcción de un currículo funcional, postura que coincide con el objetivo general de la presente investigación.

En Venezuela, Romero (2009) realizó una investigación bajo el título “Modelo Venezolano de Integración Educativa”, se planteó como objetivo elaborar un modelo para la integración educativa de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, considerando los elementos de la visión educativa venezolana. Se desarrolló bajo la metodología cualitativa con un enfoque teórico- metodológico denominado la Teoría Fundamentada. Las técnicas utilizadas fueron la entrevista cualitativa, el cuestionario, la observación, análisis de discurso y el taller. De la técnica de la triangulación de técnicas y fuentes surgen 20 elementos considerados como favorecedores para la puesta en práctica de la integración los cuales vienen a conformar el modelo venezolano de la integración educativa en los niveles básica y medio.

La postura teórica está basada en enfoques sociales e inclusionistas y científicamente se fundamenta en un enfoque epistemológico fenomenológico producto de las interpretaciones de los simbolismos socioculturales a través de los cuales los actores abordan la realidad humana y social en este caso, el estudio de las creencias, valores y normas que van a permear la integración de alumnos con necesidades educativas especiales.

Concluye la autora que existen algunos elementos que permiten el desarrollo de las prácticas integradoras, dentro de los cuales resalta: la presencia de Legislación y Políticas Públicas; una visión igualitaria de los estudiantes, valorándolos y respetándolos como personas; una actitud positiva del docente hacia la integración, considerando la comprensión de las diferencias individuales; experiencia previa del docentes con personas con discapacidad, actividades estructuradas y planificadas para promover la

integración, jornadas de capacitación, participación de equipo integradores, participación de los padres, adaptaciones y adecuaciones curriculares, respeto a los tiempos y diferencias individuales, planificación de transacciones y promociones.

La investigación concluye con el diseño de un modelo que busca establecer relaciones y nexos entre los elementos presentes en las escuelas que le permitan efectuar prácticas integradoras en las instituciones educativas venezolanas, identificando aquellas dimensiones y sus componentes y cómo ellos debieran estar involucrados para poder llegar a una educación para todos.

Al igual que la investigación planteada anteriormente, el trabajo no corresponde con el periodo que tipifica la norma, pero fue considerado por relacionarse con un modelo propuesto a nivel nacional con el propósito de representar los aspectos claves que corresponden a una interpretación de la realidad educativa, lo cual fundamenta ideas, conceptos y posturas educativas para predecir y orientar acciones en la integración de personas con discapacidad. Aspectos importantes para tomar como referencia en la construcción de un modelo pedagógico para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el nivel de educación superior.

A manera de conclusión y centrados en los aportes de los trabajos antes descritos que brindan a la investigación, puede discernirse que la creación de un modelo pedagógico que promueva la inclusión educativa de los estudiantes discapacitados en el nivel de educación secundaria ofrece a los docentes una posibilidad de desempeñarse adecuadamente como profesionales frente a los estudiantes con discapacidades promoviendo en ellos desde las instituciones educativas la garantía plena del derecho a la educación de calidad en igualdad de condiciones y por ende a mediano y largo plazo la incorporación activa a la sociedad.

## Fundamentos Axiológicos

Al referirse a la educación en valores es importante considerar aspectos básicos, como las concepciones relacionadas a los valores, la posición que ocupan en el desarrollo de la personalidad, la complejidad de su formación y la vía para alcanzarlo, entre otros. Los valores no son producto de una ciencia específica, pues de ellos se ocupan la filosofía, la psicología y la pedagogía, entre otras.

En relación con los valores existe una gran variedad de posiciones, en las cuales es común hallar puntos de vista no solo distintos sino opuestos, en relación con la orientación filosófica de cada autor. Sin embargo, existe coincidencia en cuanto a su importancia para el adecuado funcionamiento de la sociedad, su correspondencia con las características específicas de una época, territorio, clase social, formación, otros.

La axiología o teoría de los valores es la disciplina filosófica que se encarga de estudiar el origen, naturaleza y desarrollo de los valores humanos y su aplicabilidad social por parte del hombre, pues no existe actividad humana sin práctica de valores. La axiología se puede considerar como eje de la cultura material y espiritual del ser humano, porque es ella la que permite de una manera transparente el conocimiento humano y por consiguiente la aplicación del mismo en una actividad para que no se convierta en algo irracional y mecánico, sino en un proceso reflexivo y selectivo según sus intereses, gustos, ideales, otras. De esta forma, la función axiológica de la conciencia está relacionada con la formación de necesidades específicas y de la preferencia basada en ellas.

El vocablo axiología procede de dos voces griegas, axio que significa valor y logos que quiere decir tratado, estudio, doctrina. Por consiguiente, la axiología es considerada como teoría de los valores que tiene como objetivo único servir a los intereses de la práctica social. El concepto de valor fue asumido por la filosofía como término proveniente de la economía, cuya

etimología es la de costo, precio. A lo largo de la historia, se ha debatido mucho tanto de la axiología como teoría de los valores como del propio concepto de valor, generando aún fuertes discusiones teóricas e ideológicas asociada a la postura contrapuesta de los diferentes pensadores en relación con la naturaleza y papel de este fenómeno.

Desde la concepción filosófica, algunos filósofos le asignan al valor un carácter absolutamente objetivo, definido por Cardoso (2006) como

El objeto que existe en sí y para sí, independientemente de la conciencia y de la voluntad humana, sin percatarse de que el mundo real en la medida en que entra en la esfera de la actividad cognoscitiva y la actuación humana, deja de ser puramente objetivo para alcanzar esa dualidad dialéctica objetivo-subjetiva, en tanto y en cuanto nada externo al hombre tiene por sí mismo valor (p.263)

Por consiguiente, quienes apoyan este criterio asumen una posición materialista metafísica, por creer que el valor es de naturaleza objetiva, sin considerar al sujeto que valora y para el cual el valor se subjetiviza, a través de su perspectiva psíquica.

Por otra parte, los idealistas de carácter objetivo consideran a los valores como esencias ubicadas fuera del tiempo y del espacio, existentes desde el inicio del hombre. Los idealistas subjetivos, parten del sujeto, asumen a los valores como creación pura del espíritu humano independientemente de la realidad.

Desde la Filosofía materialista Dialéctica se han enunciado diferentes definiciones entre las que se encuentra las de:

Colectivo de autores (1989) expresan que los “valores humanos son las determinaciones sociales de los objetos circundantes que ponen de manifiesto su significación positiva o negativa para el hombre y la sociedad (p.41).

Por su parte Corso (1987) afirma que los:

Valores humanos son las propiedades funcionales de los objetos consistentes en su capacidad o posibilidad de satisfacer determinadas

necesidades humanas y de servir a la práctica del hombre, es la significación socialmente positiva que adquieren los objetos al ser incluidos en la actividad práctica humana. (p.38)

De igual forma, (ob. cit) expone el “valor humano es la significación esencialmente positiva que poseen los objetos y fenómenos de la realidad, no cualquier significación sino aquella que juega un papel positivo en el desarrollo de la sociedad” (p.38)

De lo anteriormente expuesto, se puede resaltar que el valor posee una significación positiva, por ende es debatible la temática relacionada a los valores negativos. Los valores humanos, están directamente relacionados a la actividad práctica del hombre, por lo cual es imprescindible el papel activo del individuo para lograr su formación y desarrollo.

Bajo el enfoque psicopedagógico, estudiar los valores desde la Psicología, requiere asumir una posición específica relacionada a la comprensión de la personalidad y las vías para su estudio. Al igual que en otros enfoques, el estudio de la personalidad depende de la posturas teóricas asumidas por los autores que estudian la misma, los resultados alcanzados en la temática es producto del trabajo de diferentes autores considerándose desde el conjunto de cualidades y factores hasta como lo plantean Iglesias, Rodríguez, Valenti, Pomares, Dovale y Rodríguez (1989) un “sistema de formaciones psicológicas de distinto grado de complejidad que constituye el nivel regulador superior de la actividad del individuo” (p.259), resaltando que en las formaciones psicológicas es donde se presenta la unidad de lo afectivo cognoscitivo “en su expresión más plena” (260) (ob. cit), entre ellas se encuentran formaciones generalizadas como el carácter, capacidades y formaciones particulares específicas de la regulación inductora, también designadas formaciones motivacionales tales como los intereses, las convicciones, los ideales, las intenciones y la autovaloración.

El carácter está conformado por el sistema de formaciones motivacionales que definen la orientación estable y propia del individuo hacia las diversas

formas de la actividad. Estas formaciones conforman una estructura que permite la organización según la importancia que le asigne el sujeto, constituyendo lo que se ha denominado jerarquía motivacional. Las formaciones motivacionales conducen a las tendencias orientadoras de la personalidad, es decir, expresa la orientación estable del hombre hacia diversas áreas de la actividad, generando el sistema de cualidades del carácter que según (ob. cit) “resume las orientaciones del sujeto hacia el trabajo y hacia sí mismo” (p.261)

Las formaciones motivacionales pueden ser definidas de la siguiente manera:

*Intereses:* Expresan la orientación afectiva del sujeto hacia el conocimiento de determinados hechos, objetos y fenómenos

*Convicciones:* Expresan la orientación de la actividad del hombre en correspondencia con sus principios y puntos de vista. Son características de la personalidad desarrollada, del sujeto que se auto determina.

*Aspiraciones:* Expresan la orientación de la personalidad hacia objetivos futuros. Pueden manifestarse como ideales y como intenciones.

*Ideales:* Constituyen elaboraciones del sujeto acerca de sus principales objetivos futuros, que pueden encarnarse en un modelo concreto (una persona) o en un modelo generalizado a partir de un conjunto de cualidades esenciales que lo definen como tal.

*Intenciones:* Constituyen elaboraciones conscientes en forma de planes y proyectos de acción que orienten la conducta del sujeto hacia la obtención de objetivos de carácter mediato.

El lugar que ocupan los valores en la estructura de la personalidad y en su desarrollo es una temática muy discutida por pedagogos o psicólogos, ya sea porque se analice su estructura psicológica, el rol que juegan en la regulación de la actividad en relación con otras cualidades y, su papel en el desarrollo de la moral y como debe desarrollarse la educación de valores.

En relación con la estructura psicológica de los valores Brinkmann (1997) define al valor como:

El concepto que tiene un individuo de un objetivo (terminal-instrumental) trasituacional, que expresa intereses (individualidades, colectivos o ambos) concernientes a un dominio o área motivacional y que es evaluado en un rango de importancia (muy importante-sin importancia) como principio rector de su vida. (p.149)

Por su parte, González (1996) expresa que los valores son:

Todos los motivos que se constituyen, se configuran, en el progreso de socialización del hombre... Un valor e instaura a nivel psicológico de dos formas: los valores formales, que regulan el comportamiento del hombre ante situaciones de presión o control externos, y creo que no son los que debemos formar, y los valores personalizados, expresión legítima y auténtica del sujeto que los asume, y que son en mi opinión los valores que debemos fomentar. (p.49)

Es así, que la educación debe formar en el individuo más allá de aquellos valores universales que sirven de marco para controlar las acciones y actitudes del individuo, valores individuales que de manera consciente y reflexiva les permita cumplir las obligaciones y deberes que tiene como ser humano, sin presión o amedrentamientos.

Al respecto, Álvarez (1995) define al valor

Como una convicción razonada y firme de que algo es bueno o malo y de que nos conviene más o menos. El conjunto de estas convicciones se organizan en nuestro psiquismo en forma de escalas de preferencia, que son las escalas de valores. Cuando se logran, sirven de pautas o caminos que marcan las directrices de una conducta coherente. Nos permiten encontrar sentido a lo que hacemos y tomar claras decisiones en función de unos objetivos, considerados prioritarios. Son guía para comprendernos personalmente y entender a los demás. (p.65)

En la Psicología Social, se utiliza con gran frecuencia la categoría norma relacionada a la categoría valor, sustentados en que las normas están cargadas de creencias relacionadas a cómo deben actuar las personas y las

diversas instituciones. Katz y Kahn (1995) establecen una relación entre normas y valores:

Se emplearán los términos normas y valores para significar creencias comunes de tipo evaluativo... las normas se relacionan con la conducta que se espera del individuo y por ello tienen una específica cualidad de deber, los valores aportan la explicación razonada de estos requisitos normativos.(p.46)

A partir de lo expuesto se puede afirmar que los valores interiorizados por el individuo se convierten en motivos que regulan y controlan cualquier acción. En su nivel más elevado de desarrollo coinciden con las cualidades del carácter, especialmente con las convicciones. En ellos se plantea la unidad de cognitivo (creencia) y lo afectivo (evaluación)

Existen diversas clasificaciones y definiciones sobre los valores, entre ellas se encuentra las de García (1991) quien los clasifica de la siguiente manera:

a) *Valores Instrumentales*: Son aquellos que sirven de medio para alcanzar otros superiores

b) *Valores Vitales*: Se refiere a la instalación del sujeto en el mundo y la relación con el entorno

c) *Valores Sociales*: Son las que tiene que ver con las normas de convivencia entre las personas y su relación con ellas

d) *Valores Estéticos*: Se refiere a la creación de lo bello o su simple contemplación

e) *Valores Cognoscitivos*: Tiene que ver fundamentalmente con el conocimiento de la realidad y de las leyes que organizan esa realidad tanto externa como internamente.

f) *Valores Morales*: Son aquellos que presentan una bondad o maldad intrínseca, siendo en el fondo, los que impregnan en el fondo toda escala de valores en su sentido, pues todas las preferencias se hacen sobre la base de que se consideran "buenas" para el sujeto o colectividad o "justos" y aparecen como "derechos" o "deberes", siendo la elección entre los polos axiológicos la esencia de la "libertad".

La aplicabilidad de los valores siempre va a estar influida por la razón, por los sentimientos y experiencias vitales, de forma que cualquier actividad o acción humana va a estar influenciada por estos.

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, iniciando por la familia, la comunidad, instituciones sociales, medios de comunicación, entre otros. Es así, como los valores asumen dos sentidos: el objetivo, el referido a la relación del sujeto con la realidad y el subjetivo, por la imagen que se forma cada individuo de esa realidad y de sí mismo, situación que es también observable en la unidad cognoscitivo y lo afectivo que se expresa en los valores, pues según Martínez (1991)

Sobre la base del conocimiento de las normas morales vigentes en la sociedad se va estableciendo una relación de progresiva aceptación, de su incorporación a la conducta, de sentimientos de necesidad de estas formas de ser, jerarquizándolas sobre otras, de su inclusión en aspectos internos de especial significación personal (p.133)

Por consiguiente, por la complejidad de este proceso, por la gran variedad de influencias que inciden en él y por su importancia para la sociedad, es necesaria una adecuada planificación, organización, ejecución y control de manera formal, y si se considera la premisa de la participación de una gran variedad de influencias en la formación de valores en los estudiantes, no se debe desconocer el efecto de cada una de ellas, asignando mayor importancia a la escuela como institución social, por ser ella la que posee la responsabilidad de la formación de las nuevas generaciones.

En relación con el papel de la escuela es importante resaltar la concepción de Martínez (1998):

Somos partidarios de que cada uno construya sus propios valores. La escuela, a nivel personal, no debe transmitir valores; lo que ha de hacer es trabajar sistemas y medios que permitan desarrollar el cultivo de la autonomía y de la razón dialógica. Para hacer esto posible es necesario que la persona, además de crear valores propios, de construirlos o de asumir aquellos que hay en el exterior porque los hace propios, sea capaz de actuar coherentemente con aquello que piensa. (p.133)

Lo anteriormente planteado hace alusión al deber ser, pero la realidad es otra, es común ver como para las escuelas el objetivo último de la educación es lograr en el individuo una serie de habilidades y destrezas académicas, a partir de la planificación y evaluación de contenidos conceptuales desde una óptica individual, además, control del cumplimiento de los programas o currículos de las asignaturas, desatiendo la formación integral del estudiante, sustentada en los valores.

Esta situación, impide que el sujeto se forme en valores, puesto que los valores se internalizan a partir de practica constante y de la interacción con los demás. La escuela como institución social, debe fomentar en los estudiantes actitudes y valores que regulen las actividades que ejecuten, para convivir con los demás y para contribuir individual y colectivamente en el desarrollo de una sociedad más justa, solidaria, equitativa, basada en el respeto mutuo, la tolerancia y la no discriminación.

Frente al proceso de inclusión educativa, la escuela debe reestructurarse y reorganizarse para atender sin distinción a todos los estudiantes en igualdad de condiciones, considerando a cada uno de los actores educativos como personas valiosas, con semejanzas y diferencias, con oportunidades para enriquecerse mutuamente, en grupos homogéneos, donde todos se benefician dentro de un proceso compartido, situación que demanda el fortalecimiento del proceso educativo, de la práctica pedagógica, en el ámbito metodológico, organizativo y curricular, sustentado en los principios de la igualdad de oportunidades y de participación. Como lo expresa Guijarro (2005):

El derecho de participar implica que todos los niños y niñas tengan derecho a ser asistidos en las escuelas, participando en las actividades con todos sus compañeros y en el currículo común tanto cuando sea posible. Todos los niños y niñas tienen el derecho a educarse en un contexto común, que asegure su futura integración y participación en la sociedad. .... El derecho a la educación es también el derecho a aprender y a desarrollarse plenamente como persona (p. 9)

Esa postura se relaciona al reconocimiento de las particularidades del proceso de aprendizaje, el reconocimiento de la individualidad, la identidad personal, la autonomía y la libertad, de igual forma, la transformación de la organización escolar en cuanto a aspectos físicos, pedagógicos y curriculares para que la escuela impulse la construcción y consolidación de aprendizajes en todos los estudiantes independientemente de cualquier condición que posean.

Por consiguiente, para que la escuela inclusiva desempeñe esa función deberá convertirse en un lugar de acogimiento, tolerancia, comprensión y desarrollo, con el firme propósito de eliminar la cultura de exclusión y marginalización, como lo expresan Raica y Sandim (2008)

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, de la rigidez, del pensamiento único, de la desvalorización de los menos inteligentes. (p.44)

Por su parte Martins (2011) expresa que existen tres aspectos fundamentales que debe considerar la escuela inclusiva:

La necesidad de buscar formas con la finalidad de contribuir para cambiar la escuela, para tomarla receptiva a las necesidades de todos los alumnos, ayudar a los profesores a reflexionar y aceptar su responsabilidad cuanto al aprendizaje de todos los alumnos, propiciar el involucramiento de todos los elementos que constituyen la escuela, desde el portero al director, en el proceso inclusivo y posibilitar que los educandos con deficiencia, efectivamente puedan sentirse parte integrante de aquel ambiente educacional, aceptados y apoyados por sus semejantes y por los demás miembros de la escuela. (p.19)

Por lo tanto, esa responsabilidad, debe ser asumida por cada uno de los miembros de la comunidad escolar, trabajando de manera colectiva con el compromiso de propiciar cambios para que todos los estudiantes puedan desarrollarse, superar sus dificultades y obtener éxito en su aprendizaje.

La inclusión de estudiantes con discapacidades en el nivel de educación secundaria fomenta la práctica de valores con el fin de desarrollar el

potencial humano no solo de los estudiantes, sino docentes, directivos, personal administrativo, obreros, padres y representantes con mayor énfasis en el respeto a la diferencia y al reconocimiento a la dignidad (aprender a respetarse a sí mismo y a los demás, reconocer que se tienen virtudes y defectos, comprender que la diferencia es característica esencial del ser humano), la tolerancia (aprender y aceptar a los otros tal y como son, sin distinción alguna), solidaridad (ayudarse mutuamente, practicar el compañerismo, apoyarse frente las dificultades) y la construcción de una cultura para la paz y respeto a los derechos humanos

### **Fundamentos Teóricos**

En el presente marco se examinan los referentes teóricos que permiten comprender el objeto de estudio: diseño de modelo pedagógico para la promoción de la inclusión educativa de estudiantes discapacitados en el nivel de educación secundaria.

#### ***Inclusión Social***

Es un proceso que asume que cada persona es única con capacidades para aprender y para aportar algo a la sociedad. La inclusión es un proceso continuo y permanente que se procesa internamente en el individuo y que se transmite en sus actos y acciones, además está dotado de responsabilidad por parte del colectivo y de oportunidades para que persona con necesidades goce de derechos y pueda relacionarse. Es un proceso que de aceptación de la diversidad.

Para el Programa de Educación e Inclusión Social para los jóvenes de la República Argentina (2007) “la inclusión de las personas discapacitadas implica hacer cambios fundamentales en la sociedad para que se conviertan en participantes en igualdad de derechos” (p.28), es decir, se considera como un proceso amplio que se concentra en los cambios que requiere una

sociedad para terminar con la exclusión de grupos de personas que poseen características que los diferencian del colectivo.

Ya no se trata solamente de intervenir sobre la persona para su adecuado funcionamiento a un medio “normal”, sino que, además, se trata de que el medio (familiar, educativo, recreativo, social en general) esté preparado para incluir la diversidad de situaciones que presentan las personas que estudian, trabajan, se relacionan en el propio medio social.

### ***Exclusión Social y Educativa***

El fenómeno de exclusión social es muy amplio y no solo implica pobreza económica, sino también falta de participación y problemas de acceso a vivienda, salud, educación, trabajo, protección social, otros. Al respecto, García (2003) presenta una definición precisa de lo que significa exclusión hoy en día:

El concepto de pobreza se ha construido desde la metáfora espacial de “arriba y abajo”, es decir desde la estructuración del espacio social. Los pobres son los que están debajo de la escala social y la mediación de la pobreza se hace con indicadores económicos...La exclusión, por el contrario, se construye sobre la metáfora de “dentro y fuera”; los excluidos son los que no cuentan, son insignificantes y sobran...La exclusión añade a la pobreza la importancia, la fragilidad de los dinamismos vitales, los contextos inhabilitantes. Mientras los pobres iban en la última fila del autobús, los excluidos no llegaron a subir a él, son poblaciones sobrantes, (p.3)

La exclusión social es un concepto más amplio que el concepto de pobreza por lo que no se puede explicar considerando una causa o factor única, sino que es resultado de una serie de factores que se interrelacionan entre sí, que genera que una persona o un colectivo encuentre obstáculos para acceder a los recursos, las oportunidades y las posibilidades de los que dispone la sociedad, quedando al margen y limitado para desarrollar una vida independiente dentro de los parámetros normales. Uno de estos factores está relacionado a las actitudes que asume el ser humano hacia la

“diferencia”, como la intolerancia de origen étnico, cultural o religioso, la cual genera barreras de aislamiento, separación y exclusión permanente entre personas y comunidades, más fuertes, en ocasiones, que las relacionadas a los factores económicos.

El concepto de exclusión social no puede ser entendido como contraposición de la inclusión social, debido a que en búsqueda de construir una definición, no se trata de resaltar lo contrario al término, sino los extremos del mismo continuo, es decir dos indicadores de una misma variable. Al respecto Rojas (2008) expresa “nunca se está totalmente integrado a todo y nunca se está totalmente excluido de todo” (p.4)

De esta manera, el binomio inclusión/exclusión no posee una lógica coherente, en la que pasa de una a la otra de modo automático. Castel (1997) en su relación expresa “son más bien partes de un continuum de un proceso en el que se dan diferentes grados tanto en la integración como en la exclusión, y en el que la integración y la exclusión compondrían los extremos de dicho continuum” (p. 293)

Según la afirmación anterior, esta gradación representa el tránsito o la etapa media entre la inclusión y la exclusión social aunque frecuentemente sea difícil delimitar los diferentes estadios dentro de este proceso.

Cuando se habla de exclusión social, varios son los conceptos que se relacionan a éste, tales como: inclusión, discriminación, desigualdad e igualdad de oportunidades, si bien es un tópico que implica todo el quehacer social, para la educación reviste gran importancia.

En consecuencia, frente al problema de la exclusión creciente surge la necesidad de asumir la inclusión como valor emergente y urgente, imprescindible para construir, una cultura para la paz que permita al hombre reencontrarse con los valores fundamentales. Zarzagoza (1999) opina:

El día en que logremos desplazar la cultura de la fuerza, de la imposición, de la violencia, de la guerra, por la cultura de la tolerancia, del diálogo y de la paz, encontraremos en una nueva época, en la que los seres humanos habrían alcanzado la altura de su grandeza. (p.169)

La manera o forma de lograr este sueño o propósito es a través del cambio de los esquemas tradicionales de pensamiento y de las prácticas instauradas en los ámbitos social y político, el cual debe plantearse en la mente de los niños y jóvenes por medio de la educación escolar obligatoria. Sólo un sistema escolar que se fundamente en la diversidad y se comprometa con brindar una educación de calidad a todos y cada uno de sus estudiantes, permitirá evitar las desigualdades sociales y favorecer la convivencia para la paz. Por supuesto que no es la única condición para prevenir la exclusión social, pero no cabe duda que juega un papel fundamental. La UNESCO (1996) al respecto afirma:

La educación puede ser un factor de cohesión 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)

Pero lamentablemente, los sistemas educativos son por naturaleza la primera fuente de exclusión social a través de diferentes situaciones que impulsan el fenómeno. En primer lugar la situación de aquellos países cuyos sistemas educativos, por su propia debilidad, no pueden ofrecer educación básica a toda la población, limitando a cierto porcentaje de estudiantes la oportunidad de asistir a una institución educativa para aprender las competencias básicas que garanticen una vida adulta con dignidad.

Además, en la mayoría de los sistemas educativos, también existen unos mecanismos de segregación por condiciones de (género, económicas, discapacidades, razas,...), y otras ocultas como prácticas de selección, de enseñanza aprendizaje y evaluación excluyentes, falta de formación de los docentes para atender la diversidad o la existencia de un currículo rígido, que terminan siendo elementos de exclusión.

Estos factores sin lugar a dudas conducen al “fracaso escolar”, debido a que los estudiantes al enfrentarse a un sistema educativo incapaz de

ofrecerle una enseñanza acorde a sus intereses, necesidades y capacidades, fracasan y abandonan las instituciones educativas sin desarrollar las habilidades y destrezas necesarias para insertarse con éxito a la vida adulta. La UNESCO (1996), afirma que el fracaso escolar genera la exclusión social “no cabe duda que el fracaso escolar está en el origen de algunas formas de violencia, de delincuencia y de marginación que hoy observamos con creciente preocupación tanto en el propio sistema educativo como una sociedad adulta” (p.17)

En el trabajo de la profesora Vélaz (2002) se afirma que, según el estudio de Martínez y Miquel (1998),

La delincuencia de menores aparece muy vinculada con el fracaso escolar; la mitad de los detenidos en 1995 tenía únicamente estudios primarios, pasando después de los 14 a la desescolarización. Asimismo, un 72% de los desempleados menores de 25 años provienen del abandono escolar (p.43)

Del Barrio, Martín, Almeida y Barroso (2003) afirman que existe otras formas de exclusión, que pueden llamarse encubiertas y que:

Surgen a través de las barreras u obstáculos de todo tipo que en nuestro sistema escolar impiden la participación o inhiben el aprendizaje de algunos alumnos, barreras como las que experimentan aquellos cuyas culturas (minoritarias) son ignoradas o despreciadas, quienes aprenden a un ritmo más lento que los demás y no reciben el apoyo que necesitan, quienes son objeto de maltrato por sus iguales. (p.26)

Dentro del ámbito educativo, en el intento de brindar cobertura a la totalidad de la población en edad escolar, en la mayoría de los países incluyendo a Venezuela se ofrece una educación con carácter obligatorio, brindando la oportunidad a la mayoría de recibir una educación formal. Pero cuando se reflexiona o analiza el fenómeno de la exclusión social, se debe ir más allá de la posibilidad de asistir a una institución escolar, deber ser interpretada desde otros ámbitos.

Una cosa es la exclusión social y, otra es la exclusión escolar, en relación con la exclusión escolar, Rojas (2008) afirma que esta “da cuenta de aquellos estudiantes que son reiteradamente expulsados del sistema, aquellos que tras repetidas experiencias de fracaso escolar, sucumben en el sistema” (p.5)

Tomando como referencia la cita, es fácil pensar que las escuelas no cumplen con las funciones mínimas para garantizar la permanencia de los interrogante ¿la exclusión escolar es sólo responsabilidad de la escuela?, o depende también de factores relacionados directamente al estudiante: comportamientos, actitudes, perfil, otros, al parecer surge la necesidad de crear espacios educativos con características particulares que permita que estudiantes poco comprometidos con el proceso educativo, puedan culminar su escolaridad.

Por otra parte, Zarzuri (2005) opina que “la escuela tiene unas formas de estructurar el conocimientos y de transmitir el conocimiento que no tienen relación con las formas que actualmente los jóvenes están construyendo el conocimiento (p.6). En este sentido, la escuela se convierte en un dispositivo de exclusión, al no ofrecer en una alternativa que posea sentido para los estudiantes.

Además, de considerar las consecuencias de los ambulantes escolares (estudiantes que recorren por diferentes instituciones en búsqueda de culminar su escolaridad, y al final no lo logra), se debe considerar otra definición. Al conceptualizar la exclusión social en el ámbito educativo, requiere diferenciarlo del concepto de la discriminación, la cual se relaciona con resaltar negativamente la diferencia de algunos estudiantes, por ejemplo, por no rendir en inglés, por ser de piel oscura, pequeño, con sobrepeso, por ser físicamente diferente, otras, En este sentido en el Glosario de Genero y Desarrollo (2010) definen la discriminación como las “acciones que se basan en prejuicios contra ciertas edades, capacidades físicas, clases sociales, minorías étnicas, sexos, razas, ideologías o religiones. (p.31)

La discriminación en todas sus representaciones enfatiza un acto en deterioro de alguien, sin embargo, no necesariamente implica exclusión social. Un estudiante durante su escolaridad en secundaria puede ser discriminado por “sobrepeso” lo que no significa que no entre a la universidad a estudiar o que no encuentre empleo, requiere ir más allá. Como lo exponen Antivilo, Cavieres y Valdivieso (2006) “la exclusión social es una forma de discriminación, pero trasciende el acto discriminatorio ya que sus implicancias afectan al propio ordenamiento social” (p 44)

Es decir, cuando se intenta conceptualizar la exclusión social, se va más allá de lo que representa la discriminación, representa un fenómeno social producto de diferentes aspectos que se relacionan y generan consecuencias negativas al individuo que por diversos factores internos o externos no logra desenvolverse en los diferentes ámbitos al mismo ritmo o nivel del colectivo.

Sustentados en los planteamientos anteriores, se puede concluir que la escuela puede convertirse en un factor de exclusión social, pero también se le reconoce como elemento clave para fomentar la inclusión. Por lo tanto, se debe reflexionar sobre las prácticas educativas implementadas con el transcurrir de los tiempos que han tenido la capacidad de generar exclusión desde el propio sistema educativo y sustentar la práctica educativa en aquellos principios y factores que promueven realmente la inclusión y participación de todos los estudiantes en la vida escolar, el aprendizaje de todos ellos hasta el máximo de sus posibilidades y propiciar el establecimiento de un ambiente armónico que fomente la cultura de la paz en un marco que favorece el progreso

### ***Inclusión Educativa***

El término de inclusión educativa ha sido definido de diferentes formas, por lo que no existe un significado concreto y único del mismo, ya que se utiliza para referirse a situaciones y propósitos diferentes.

La organización Inclusión Internacional (2006) define la educación inclusiva de la siguiente manera:

La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en los contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias. Con una visión común que incluye a todos los niños/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños/as (p.1)

Se fundamenta en el principio de cada niño/a, adolescente o joven posee características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje particulares y los sistemas educativos deben dar respuestas cónsonas y pertinentes a las diversidades de los estudiantes. Lejos simplemente de integrar estudiantes con discapacidades en las escuelas regulares, es un método en el que se parte de la reflexión sobre cómo transformar los sistemas educativos con el propósito de responder a cada uno de los estudiantes, sin distinción alguna y así garantizar su derecho a la educación.

El Centro de Estudios para la Educación Inclusiva (CSIE) define la educación inclusiva como:

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. 57)

Para la UNESCO (2002, 2003, 2005) la inclusión educativa es:

Un proceso cuyo fin último es lograr la inclusión social y la participación de todos, mediante estrategias educativas que respondan a la diversidad de demandas del alumnado, que trabajen particularmente con aquellos en riesgo de ser excluidos del sistema educativo (por discapacidad, pobreza, trastornos de aprendizaje y de conducta, etc.) y consecuentemente de la sociedad

All Inclusive la define más desde las implicaciones que tiene “el término inclusión implica una filosofía alrededor del lugar donde se brinda la educación, una aproximación interdisciplinaria de planeación en equipo, método de instrucción y actitudes” (p.4)

Nichy (2002) se refiere a la inclusión

En la forma como es discutida y practicada en el campo de la discapacidad en las aulas de educación regular en los colegios de la comunidad o vecindario (al colegio al que ellos asistirán si no tuviesen una discapacidad). Se proveen los soportes y acomodaciones que el alumno requiere. Ellos hacen referencia a la inclusión total al recibir toda la educación en los lugares donde se imparte educación regular de sus pares. (p.1034)

Por consiguiente, se hace necesario la transformación del sistema escolar mediante políticas y programas educativos que precisen los alcances de la inclusión como el derecho a la educación de calidad garantizando su acceso y el máximo desarrollo de las potencialidades de aprendizaje de cada persona para todos sin distinción alguna, garantizando su acceso y el máximo desarrollo de las potencialidades de aprendizaje de cada persona. De esta forma, se trata de evitar cualquier forma de discriminación dentro y fuera del sistema escolar

En el mismo orden de ideas Stainback (2001) afirma que la educación inclusiva

“es el proceso por el cual se ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de la capacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembros de la escuela ordinaria y para aprender de, y con, sus compañeros, dentro del aula”, (p.28).

La escuela inclusiva no solo recibe aquellos estudiantes cuyas características y necesidades se adapten a la realidad del aula y a los recursos disponibles, sino que es inclusiva precisamente porque atiende a todos sin distinción alguna, y es ella la que se adapta con los recursos materiales y humanos que sean necesarios para atender adecuadamente a cada uno de los estudiantes. Se relaciona con un cambio radical, la

pedagogía está centrada en el estudiante y es la escuela que debe adaptarse, en lugar de estar centrada en la escuela y que el estudiante se adapte a ella.

Al respecto, Parrilla (2004) expresa que la educación inclusiva “ha ido ganando terreno como movimiento que desafía y rechaza políticas, cultura y prácticas educativas que promuevan cualquier tipo de exclusión” (p.196). La inclusión, de esta forma, como propósito escolar alcanza a todos los estudiantes, sin excluir a nadie de la formación a la que tienen derecho por razones de justicia y democracia.

De igual forma, se fundamenta en el respeto y reconocimiento de la diversidad, diferencia y dar respuesta a los fenómenos de la exclusión desde las políticas educativas y sociales. Su objetivo gira en torno a la importancia de hacer de las escuelas instituciones más equitativas y justas, y desde esa postura, aceptar que aunado a la exclusión y marginación que existe de la sociedad en general y dentro del sistema educativo asociados a la raza, género, orientación sexual, región, clase social, es necesario incluir la referida a capacidad de los estudiantes.

La escuela inclusivas se basan en el principio de que todos los estudiantes, incluso los que tienen discapacidades más severas, deben asistir a la escuela de su comunidad como el derecho garantizado de estar ubicados en una escuela común. Se pueden implementar otras alternativas, pero sólo estrictamente cuando se hayan hecho todos los esfuerzos para atenderlos dentro de las aulas regulares, siempre y cuando que estas alternativas representen claramente un mayor beneficio para el estudiante. En este orden de ideas, Porter (2001) afirma: “como resultado, los estudiantes con necesidades especiales o discapacitados van a la escuela donde irían si no fuesen discapacitados y van a una clase común, con los compañeros de la misma edad” (p.7)

Por consiguiente, la inclusión actualmente se centra en la eliminación de etiquetamiento que conduzca a la segregación o discriminación. Propone el

derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales. Hablar de inclusión educativa hace referencia a un sistema educativo y abierto, en el que se valora la libertad, la democracia y la participación, se reconoce la diversidad como característica esencial del ser humano y genera la igualdad de oportunidades y la equidad; donde la tolerancia y la solidaridad son elementos claves para fortalecer el liderazgo participativo y potenciar la confianza en la capacidad de cada ser humano.

Es decir, la inclusión va más allá de cumplir con la escolaridad obligatoria, es el antídoto de la exclusión social al garantizar no sólo el acceso al conocimiento, sino el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias para su incorporación de manera activa en la vida adulta en búsqueda de mejorar las condiciones de vida. La inclusión, por consiguiente, representa el fin de la etiquetación y de las clases especiales, pero no el final de los apoyos educativos necesarios que se deban brindar a los estudiantes incluidos en las aulas regulares.

Al respecto Arnáiz (2003) expresa que la inclusión educativa “es una ruptura de la visión individualizada, prejuicios, modelo técnico racional para una visión de cooperación, solidaridad, respeto y valoración de las diferencias, mejora para todos e investigación reflexiva” (p.159). Esa responsabilidad, por consiguiente, debe ser asumida por todos, centrados en una práctica colectiva con el compromiso de promover cambios para que todos los estudiantes puedan desarrollar habilidades y destrezas, superar sus dificultades y alcanzar éxito en su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, Mantoan y Prieto (2006) afirman que para crear una escuela inclusiva:

Una de las tareas es identificar constantemente las intervenciones y las acciones desencadenadas y/o perfeccionadas para que ella sea un espacio de aprendizaje para todos los alumnos. Esto exigirá nuevas elaboraciones en el ámbito de los proyectos escolares, visualizando el perfeccionamiento de su propuesta pedagógica, de los procedimientos evaluativos institucionales y de aprendizaje de los alumnos. (p.36)

No obstante, para que la escuela inclusiva asuma ese papel deberá convertirse en ambiente de acogimiento, tolerancia, comprensión y desarrollo, para que pueda romper con la cultura de la exclusión y marginalización, como lo resume Raica y Sandim (2008):

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, de la rigidez, del pensamiento único, de la desvalorización de los menos inteligentes y de los débiles. (p.44)

Además, Martins (2011) resalta tres aspectos importantes para que una escuela sea inclusiva:

La necesidad de buscar formas con la finalidad de contribuir para cambiar la escuela, tomarla receptiva a las necesidades de todos los alumnos, ayudar a los profesores a reflexionar y aceptar su responsabilidad cuanto al aprendizaje de todos los alumnos, propiciar el involucramiento de todos los elementos que constituyen la escuela, desde el portero al director, en el proceso inclusivo y posibilitar que los educandos con deficiencia, efectivamente, puedan sentirse parte integrante de aquel ambiente educacional, aceptados y apoyados por sus semejantes y por demás miembros de la escuela (p.19)

La sociedad actual, especialmente aquellos ciudadanos que de manera directa o indirecta han vivido experiencias relacionadas a la discapacidad, poseen como expectativas de la inclusión educativa traspasar las acciones centradas en el simple discurso y a documentos legales como forma de justificar los compromisos asumidos a nivel de política educativa asumida en el ámbito internacional, sino que puedan de hecho, como lo expresa Ferreira y Ferreira (2007) garantizar la materialización en la práctica, “ con el acceso ampliado de los alumnos con deficiencia a una escuela básica más abierta para acogerlos y más habilitada para hacerlo” (p.24)

En efecto, lo que se aspira es que la inclusión no sea considerada simplemente como un acercamiento físico de los estudiantes con o sin discapacidad, o estar juntos, sino, que se pueda garantizar la comunicación, participación y aprendizaje de todos. La inclusión se centra en la creación

de un espacio educativo que ofrece un conjunto de respuestas educativas orientadas a la eliminación gradual y efectiva de las barreras de acceso y de participación que limitan el cumplimiento del derecho efectivo a una educación oportuna, integral, de calidad y en igualdad de condiciones. La inclusión concibe el ser y el hacer educativo centrado en el estudiante, partiendo de las necesidades culturales, sociales, económicas, políticas y ambientales, de sus familias y de su comunidad.

### ***Dificultades o Barreras de la Inclusión***

Durante la evolución del proceso de inclusión educativa, se han realizado diversos estudios como iniciativa individual de investigadores, de Organizaciones y Ministerios Educativos, a fin de profundizar la realidad de la inclusión en instituciones, estados, países o, hasta en continentes, resaltando los obstáculos que impiden la efectividad del mismo. A continuación se hará mención a los resultados hallados en dos de ellas.

Verdugo, (2012), en artículo titulado La inclusión Educativa en España desde la Perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y profesionales, presenta resultados de seis comunidades autónomas españolas: Andalucía, Castilla, La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Galicia y Madrid sobre la situación actual de la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad intelectual, recogiendo su perspectiva, la de la familia y la de los profesionales.

En relación con las dificultades o barreras de la inclusión educativa considerando las opiniones de los tres colectivos resalta las siguientes:

- a) Agotamiento emocional de los progenitores fue un problema común
- b) Actitud de evasión por parte de algunos profesores respecto al estudiante con discapacidad intelectual, generando como consecuencia la falta de atención hacia ellos.
- c) Falta de formación para trabajar con estudiantes con discapacidad, especialmente en profesores con más años de experiencia laboral.

- d) Actitud negativa de los compañeros hacia los estudiantes con discapacidad, resaltando el maltrato físico
- e) Actitud de los alumnos con discapacidad intelectual, dentro de las que plantean dificultad para entablar nuevas relaciones, problemas de interacción.
- f) Desmotivación por parte de los alumnos y las familias.
- g) Riesgo de enviar a centros específicos a estudiantes con esta condición
- h) Falta de alternativas de futuro
- g) Disminución del rendimiento de los estudiantes con discapacidades durante secundaria, destaca el grado de frustración al que son sometidos los estudiantes.

En el mismo orden de ideas, Samaniego (2009) presenta una aproximación de la normatividad y la conceptualización desde la perspectiva de informes internacionales y el pronunciamiento oficial de las instancias de Educación Especial de los Ministerios de Educación, la percepción de diversos actores como 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 presenta, resalta como las principales barreras a la inclusión en las instituciones educativas a:

- a) *Colegialidad Artificial Vs. Trabajo en Colaboración*: La escuela inclusiva centra su acción en el respeto y la atención a la diversidad, a través de la articulación de los actores del colectivo escolar, trabajando en colaboración en búsqueda de ofrecer solución a las diversas problemáticas, para educar a todos los estudiantes considerando sus intereses y necesidades, pero desde la equidad e igualdad de oportunidades.

Para Goor (1994) la colaboración en educación es “un proceso interactivo entre partes iguales, que comparten 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).

Pero la realidad refleja otra situación, 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, bajo unas condiciones específicas y con un resultado determinado. Los profesores planifican o copian proyectos, planes y programas, otros, para dar cumplimiento a las exigencias administrativas, luego de ser presentados al equipo directivo o de supervisores los engavetan sin su adecuada ejecución, situación denominada por Hargreaves (1995) como “cultura de la colegialidad artificial” (p.52)

Los equipos directivos, en función de sus responsabilidades deben apoyar y promover la colaboración entre el cuerpo de profesores, facilitando la participación en la toma de decisiones, permitiendo una comunicación exitosa, disminuyendo la carga de tareas burocráticas, valorando las propuestas y esfuerzos que realizan en beneficio de sus estudiantes, de igual manera, delegar responsabilidades mediante la confianza en los grupos y personas con los que se trabaja, y así, elevar el nivel de compromiso para lograr los objetivos planteados.

b) *Rigidez Organizativa*: Relacionada a la organización de horarios y a la agrupación de los estudiantes desatendiendo las necesidades educativas a las que hay que responder, lo que representa un obstáculo para atender a la diversidad; específicamente la autora lo denomina “rellenando huecos disponibles” (p.51). Además, las administraciones exageran en relación con el cumplimiento de horarios y calendarios escolares, desconociendo la posibilidad que poseen para realizar adaptaciones organizativas que respondan a las características y necesidades de los estudiantes. Concluye “el problema se centra en la falta de visión y de convencimiento por parte de

las propias instituciones sobre la posibilidad de hacer esos cambios y el beneficio que pueda resultar de ellos” (p.51)

c) *La concepción y la práctica de las adaptaciones del currículo:* La planificación y la ejecución de Adaptaciones Curriculares, en vez de representar un proceso de toma de decisiones para mejorar la atención a la diversidad de los estudiantes, se ha transformado en un requisito burocrático, que consiste en la elaboración de un documento administrativo, con poca ejecución en la práctica pedagógica dentro del aula regular, por lo general, el estudiante recibe atención centrada en sus necesidades en el aula de apoyo, con escasa presencia de ellos en el aula regular. Por lo general, permanecen dentro del aula regular cuando se desarrollan actividades que no estén relacionadas con lectura y escritura, para los aprendizajes de mayor exigencia depende de los profesores de apoyo. Al respecto especifica:

Con mucha frecuencia, la elaboración del documento escrito de Adaptación Curricular Individualizada cae bajo la responsabilidad del profesorado de apoyo, con mayor o menor colaboración del psicopedagogo o psicopedagoga, pero es algo ajeno al resto del profesorado, sobre todo en la etapa de educación secundaria. (p.52)

Además, resalta elementos importantes referidos a redacción del documento como: en relación con la evaluación se omiten datos referidos al contexto educativo, en la propuesta curricular se desconocen objetivos de las áreas más académicas propios de la etapa escolar, por lo general consideran los de etapas anteriores o incorporan objetivos ajenos del currículo, justificando así, su desincorporación del aula regular, en el apartado de responsabilidades se designa el mayor número de ellas a los profesores de apoyo. En este orden de ideas, afirma “los objetivos y contenidos hacen referencia a un curriculum especial o a niveles inferiores del curriculum: educación infantil o adquisición de destrezas escolares básicas, y se trabajan normalmente en el aula de apoyo” (p.52)

La Adaptación Curricular es un instrumento que enmascara la adecuada planificación y aplicación de medidas organizativas y pedagógicas dentro de las aulas regulares para atender de manera acorde en los ambientes lo menos restrictivos posible la diversidad de los estudiantes y en especial a las personas con discapacidades.

d) *La Didáctica en las aulas*: Por lo general la didáctica se centra en una metodología tradicional, caracterizada por la implementación de clases expositivas, con la asignación de actividades de manera uniforme y rutinaria, a las que todos los estudiantes deben responder de la misma forma y en el mismo tiempo, utilizando como técnica de evaluación exclusivamente pruebas memorísticas. Al respecto expone:

El profesorado actúa bajo autoengaño de la escuela graduada, de que toda su clase tiene el mismo nivel de competencias, la misma capacidad, las mismas habilidades, los mismos intereses, el mismo estilo cognitivo, el mismo tipo de motivación, el mismo estado de salud. (p.53)

El docente debe comprender, que lo justo educativamente no es tratar a todos de la misma manera, practicando una enseñanza homogénea, sino considerar las diferencias y particularidades de cada uno de los estudiantes desde y para la heterogeneidad.

e) *La evaluación de los aprendizajes*: en relación con el aspecto manifiesta:

Una de las dificultades para atender adecuadamente a la diversidad del alumnado es la manera habitual de evaluar los aprendizajes. Frente a la adopción de una evaluación criterial, idiosincrásica, teniendo en cuenta, sobre todo, el punto de partida de los sujetos, las prácticas evaluadoras parten de criterios nomotéticos, de una serie de estándares fijados a veces no se sabe por quién, y otras veces por la propia administración (por ejemplo, al definir los criterios de evaluación para cada ciclo y área del currículo. (p.55)

Los profesores se centran en el nivel de desempeño alcanzado para determinar la promoción al grado o nivel inmediatamente superior, la implementación rígida de la norma justifica la acción, sin preocuparse por el fracaso de los estudiantes, evaden responsabilidades aludiendo culpas a los

profesores de los niveles anteriores que no han educado adecuadamente, desconociendo que una de su función es educar a cada uno de sus estudiantes partiendo de lo que conocen y no a partir de lo que deberían saber, según lo que ellos consideren nivel adecuado. Esta situación genera como consecuencia principal la exclusión de los menos aptos o competentes.

González (2002), realizando un esbozo de investigaciones previas sobre la problemática de la exclusión educativa y el abandono escolar señala como barrera del proceso de inclusión educativa ciertas condiciones organizativas, tomando como referencia la definición de organización propuesta por Santos (2002):

Es el escenario que alberga las actividades y en el que se desarrolla la convivencia. Es también, el requisito que hace viable llevar a la práctica los postulados que pretenden conjugar el respeto a la igualdad y la necesaria atención a la diversidad. (p.77)

El escenario puede crear condiciones y capacidades para recibir, dar respuesta a unos estudiantes particularmente diversos, propiciar y estimular el desarrollo de oportunidades educativas de gran valor para cada uno de ellos, o por el contrario representar una barrera u obstáculo que impide la plena inclusión.

Dentro de las condiciones organizativas que limitan la inclusión señalan:

a) *Tendencia a homogeneizar y fragmentación del currículo*: las instituciones educativas son organizaciones que tienden a la homogeneización, Santos (2002) al respecto afirma, que las prácticas sustentadas en este principio asumen “que todos durante el mismo tiempo para hacer lo mismo con idéntica finalidad”, y que se posee una determinada concepción del estudiante con el que se está trabajando:

Debería ser una escuela para todos (es decir, para cada uno), pero es una escuela para un tipo determinado de individuo concretamente, para el que reúne estos rasgos o la mayoría de ellos: varón, blanco, sano, normal, católico, payo, autóctono, culto, rico, castellano hablante. (p.78)

La homogeneización está directamente relacionada al currículo escolar formal, concebido según Shields (2006) “como contenidos y exigencias incontestables a ser aprendidos e información objetiva a ser enseñada” (p.25), el cual puede servir a unos estudiantes pero representar para otros una dificultad importante. Un currículo, por otra parte, caracterizado por un alto grado de abstracción del conocimiento, a su vez parcelado en áreas o asignaturas. Estas con frecuencia son desarrolladas o impartidas por fragmentos, según la postura del profesor, atendiendo las exigencias del departamento de evaluación. En relación con lo planteado, González (ob. cit) expresa:

Metodologías centradas más en el docente que en los alumnos, estrategias de enseñanza limitadas, rígidas e idénticas para todo el grupo, textos y otros materiales didácticos no siempre ajustados a las características y necesidades de los estudiantes, evaluaciones competitivas, etc.(p.86)

No siempre el currículo que plantean los sistemas educativos y el modo en que se implementa en las instituciones del nivel de educación secundaria, es el adecuado para promover aprendizajes significativos en todos los estudiantes. Es necesaria la generación de alternativas curriculares viables que fomente y garantice la inclusión educativa e incremente la calidad educativa en pro de la inclusión social.

b) *Estructuras para la coordinación y trabajo docente infrautilizadas y tendencia al individualismo:* Promover el aprendizaje significativo de todos los estudiantes demanda el compromiso y colaboración del conjunto de miembros de la educación. La atención de los estudiantes no debe realizarse como una serie de acciones aisladas, sin relación y, sobre todo sin establecer un propósito en común; de ahí la importancia del trabajo colaborativo. Aunque existen ciertas instituciones educativas bien conformadas organizacionalmente (equipos interdisciplinarios, diversos departamentos, coordinación pedagógica, otros) que poseen las características óptimas para trabajar en equipo, estas no siempre constituyen contextos de relación

profesional en los que se trabaje conjuntamente sobre el currículo y la enseñanza a implementar en el aula, se indaguen y desarrollen diversas alternativas para satisfacer los intereses y necesidades particulares de cada estudiante y se contribuya, en el marco del proyecto global de la institución, brindar una educación de calidad.

Ofrecer un currículo coherente, coordinado y sin vacíos, que sea significativo para todos, no será posible si cada docente trabaja de manera aislada, con el único propósito de abordar contenidos teóricos y dar cumplimiento a aspectos administrativos, y menos aún, se el centro se sustenta en la autonomía del docente, con el excusa de que la enseñanza y la atención de los alumnos se resuelve exclusivamente dentro del aula y por cada profesor.

Cuando el funcionamiento de la institución se centra en una pedagogía individualista, se corre el riesgo de ofrecer un currículo y enseñanza que no beneficiará a la totalidad, representando una limitante para los que poseen características y problemáticas específicas.

*c) Formas de agrupamiento de alumnos que promueven la exclusión:* Las formas de agrupamiento representan los modos de ordenar y clasificar la heterogeneidad de la matrícula escolar. González (2002) específicamente expone:

En nuestro sistema escolar, por ejemplo, las regulaciones y normativas determinan que bajo ciertas condiciones de diversidad los criterios de agrupamiento por edades y cursos han de complementarse con otros más específicos, ligados a la capacidad e incapacidad, interés o desinterés por los contenidos y tareas escolares, o expectativas altas o bajas respecto a sus rendimientos académicos. A través de su aplicación, ciertos alumnos quedan tipificados y catalogados como estudiantes que no se ajustan a la enseñanza y currículo regular (p. 87)

Las posibilidades de agrupamiento de los estudiantes son diversas. Sin embargo, ciertas decisiones sobre los criterios a considerar que separan los estudiantes con mayores dificultades que también suelen ser quienes

encuentran mayores desventajas educativas y sociales, pueden resultar discriminatorias, aunque esas no sean el propósito de quienes las promueven. Las cuales según Freito (2002)

Llevan emparejado el riesgo de etiquetaje de alumnos – *lentos, inútiles, problemáticos,...*- y la anticipación de un rendimiento bajo. No es infrecuente que se les termine ofreciendo una educación para “mantenerlos ocupados” hasta que dejen el sistema escolar: trabajo de aula de bajo-nivel, repetitivo, pasivo y poco estimulante (p. 54)

Las formas de agrupamiento y sus implicaciones en lo que se refiere a la atención que se les brindará a los estudiantes, la asignación de profesores a las secciones, o al clima de convivencia y aprendizaje en la institución, deben ser reflexionadas detenidamente en base a acciones excluyentes o incluyentes, segregadoras o integradoras y las posibilidades educativas que se ofrecen a todos y cada uno de los estudiantes.

*d) Condiciones organizativas que generan un clima escolar inhóspito para los alumnos:* No siempre todos los estudiantes sienten que pertenecen a la institución educativa. Las relaciones que se establecen entre los estudiantes y de todo el personal que labora allí pueden promover a que lo vivan como un lugar ajeno, destinado para los adultos. Para Shields (2004)

Las reglas de funcionamiento del centro pueden ser familiares para unos alumnos –a los que implícitamente privilegian- y menos familiares para otros, representando para ellos barreras del poder que los silencian y marginan... El centro escolar puede ser un contexto despersonalizado, burocrático y de anonimato, un contexto que responda sólo “de puntillas” a las necesidades académicas, sociales y emocionales del alumno, o no les ayude a estar incluidos y a participar como miembros del mismo. (p. 122).

Además en relación con este aspecto, pueden hallarse obstáculos que limitan o evitan convertir la institución educativa en una comunidad. Que representa una experiencia acogedora e inclusiva en la que el estudiante,

es conocido, reconocido y tratado como tal, y que participa activamente en su proceso de aprendizaje.

e) *La escasa conexión y trabajo con las familias*: La incorporación de las familias es definitivamente importante para el enfoque inclusivo de las escuelas y la educación. Cuando no se promueve la participación de ellas en las diferentes actividades, y la comunicación que se establece es mínima o nula, las familias quedan excluidas de la vida de las instituciones educativas. Al dejarlas fuera, se da por sentado que la responsabilidad del proceso educativo de forma formal, es responsabilidad exclusiva de las instituciones educativas. Específicamente Gonzáles (ob.cit) afirma: “La escuela inclusiva, por el contrario, por el contrario, construye puentes entre profesores, alumnos y familiares, y genera oportunidades que para éstos tomen parte en la vida organizativa” (p. 88). Es decir, sin el apoyo y responsabilidad compartida no se garantiza la inclusión de los estudiantes diversos.

f) *Dinámicas de liderazgo*: El apoyo incondicional del personal directivo así como el liderazgo que ejercen en las escuelas es la condición obligatoria para eliminar las barreras que limitan la inclusión en las instituciones educativas, para orientar su organización y asumir una responsabilidad colectiva consentido social, personal y escolar de cada uno de los estudiantes, para comprender que la lucha contra la exclusión es tarea del grupo total de los profesores y profesionales y prioridad de la institución educativa. Como apunta Ryan (2006) “la inclusión de los alumnos en los procesos de aprendizaje es, de hecho, una parte importante de parte inclusiva. Pero el liderazgo también es un elemento crítico” (p.16) “

Pero también el personal directivo puede representar obstáculos para la inclusión. Por ejemplo aquellos directivos que se niegan de manera activa o pasiva a reconocer la diversidad y la diferencia, quienes asumen un enfoque de educación homogeneizada y asimilacioncitas, sin tomar en

cuenta y centrar el trabajo escolar en el respeto de la diversidad. Ryan (ob.cit) lo afirma claramente cuando expresa:

Las personas pueden estar regular e injustamente excluidas de la escuela y la vida comunitaria en base a su posición económica, 'background' étnico, de género, orientación sexual, etc. También pueden estar excluidas por las prácticas de liderazgo en las escuelas, ya sea porque se les deja de lado en los propios procesos de influencia y liderazgo o porque sufren bajo prácticas de liderazgo que aprueban o trabajan hacia valores que no favorecen la inclusión (p. 46)

Las acciones de liderazgo ejecutadas dentro de los centros escolares no son ajenos aspectos curriculares, organizativos y educativos comentados anteriormente. Es vital el liderazgo, y es importante desarrollarlo en un sentido amplio, donde el directivo tome el control con un amplio conocimiento teórico y metodológico para orientar al cuerpo docente, padres y representantes para brindar la educación de calidad que requieren los estudiantes con discapacidades, sustentados en los principios de igualdad y respeto por sus diferencias, con el propósito de capacitar al futuro egresado para incluirse de manera activa en la sociedad.

### ***Elementos a considerar para la inclusión educativa***

Atendiendo lo planteado por Samaniego (2009), en relación con el sistema educativo inclusivo se puede afirmar que representa la acción conjunta del Estado, los gobiernos estatales y municipales, personal directivo, docente administrativo y obrero, estudiantes familia y comunidad. El éxito de la institución inclusiva se centra en el nivel de compromiso que asumen sus actores, cuya función se orienta a la promoción de aprendizajes significativos que facilite la adquisición de conocimientos científico; desarrollo de habilidades, destrezas y competencias personales y sociales, que le permitan al individuo interactuar activamente en la sociedad en búsqueda de mejorar la calidad de vida propia, de la familia y el desarrollo de la comunidad.

Según la autora la institución educativa inclusiva centra su atención en los siguientes elementos o componentes:

a) *En relación con los Estudiantes se debe:* considerar importante y mantener las expectativas para cada uno de ellos. Propiciar un ambiente acogedor. Respetar los ritmos naturales por lo que el aprendizaje no resulte ni artificial ni forzado. Contar con equipos de apoyo e interdisciplinarios para responder a las necesidades individuales. No exceder de 25 estudiantes por aula. Asignar un alto valor a la comunicación, tanto para el conocimiento del “otro” como para el aprendizaje y la interacción. Atender y acompañarlos en sus procesos.

Igualmente, aprovechar los espacios y lapsos de recreación para el diálogo y para compartir vivencias diferentes a las del aula. Comprometer a cada estudiante consigo mismo y con los demás. Propiciar espacios para la participación y la democracia. Dar oportunidad de elegir en plena libertad para la realización de actividades deportivas, sociales y culturales. Proponer la evaluación como un proceso de motivación individual. Contemplar su formación académica desde la generación de una conciencia ciudadana y responsable con el entorno.

b) *En cuanto al Docente:* La profesionalidad está garantizada por una formación inicial cuidadosa, completa y de calidad. La institución y comunidad valora su desempeño resaltando los aspectos positivos, en consecuencia se motiva a dar lo mejor de sí para garantizar óptimos resultados. Definir claramente sus tareas, sin generar carga horaria excesiva, que le permita realizar con mayor efectividad en trabajo en el aula. Propiciar encuentros educativos, crear círculos de estudio y consolidar el trabajo interdisciplinar. Ofrecer condiciones materiales óptimas para el desempeño de su función. Brindar libertad pedagógica para asumir riesgos e innovar en el aula, en un ambiente de confianza.

Además, realizar seguimiento individual de sus estudiantes. Mantener relación permanente con la familia para nutrirse de sus aportes y para

guiarles en el apoyo de sus hijos/as. Planifica y actúa desde el convencimiento de que las necesidades educativas especiales no son las características de una persona sino las ayudas extraordinarias que se precisan para que cada estudiante acceda al aprendizaje con plena participación. Realiza adaptaciones curriculares individualizadas ajustadas a las prácticas inclusivas evitando la creación de un currículo paralelo.

Por otra parte; deben centrar la práctica pedagógica en el respeto de la heterogeneidad del aula; organiza los espacios, materiales, tiempos y agrupamientos en función de las necesidades y particularidades de los estudiantes. Interactúa constantemente con sus compañeros con el propósito de: identificar problemas, diseñar soluciones y tomar decisiones, a fin de proponer planes y ejecutar acciones educativas que resulten más beneficiosa para los estudiantes. Se preocupa por la capacitación permanente.

c) *Por su parte el Sistema de Evaluación:* Se exige una evaluación continua de funcionamiento y resultados

Desde otro punto de vista, Saleh (2004) apunta que la inclusión y la discapacidad son temas transversales que atraviesan todos los aspectos del sector educativo, necesitando como elementos imprescindibles la creación de culturas, políticas y prácticas de la inclusión en todo nivel, además refiere que en educación, la inclusión no cumplirá sus objetivos si las instituciones educativas no poseen la capacidad para responder a la diversidad de los estudiantes. Se debe ir más allá del desarrollo de una educación para todos.

En relación con la dimensión denominada política expresa:

A nivel legislativo, se requiere de políticas que fomenten activamente y apoyen el cambio hacia la inclusión. Debemos examinar cómo el cambio se refleja en las políticas y la legislación. Los países tendrán que desarrollar indicadores para orientar y monitorear las políticas que promueven la inclusión, identificando las barreras y buscando formas de reducirlas.

Al nivel de las escuelas, la adopción de políticas de inclusión requiere de flexibilidad en el currículum y en los enfoques pedagógicos sensibilidad hacia el contexto y necesidades locales, y el desarrollo de actitudes que fomenten una cultura de equidad, justicia social y respeto

por la diversidad. Deben proveerse oportunidades de aprendizaje significativos para todos los alumnos dentro del entorno de las salas de clase regulares. (p.16)

Lo planteado por el autor citado coincide con lo propuesto por Booth y Ainscow (2000) en la obra titulada Guía para la evaluación y mejora de la inclusión educativa, quienes consideran que una escuela es inclusiva si cumple con las tres dimensiones: crean culturas, elaboran políticas y desarrolla prácticas inclusivas. Específicamente en relación con la dimensión política refiere:

Esta dimensión pretende asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. En este contexto se considera que “apoyo” son todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades e apoyo se reúnen dentro de un único marco y se perciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, más que desde la perspectiva del centro o de las estructuras administrativas (p.16)

Fundamentados en el análisis de las políticas inclusivas implementadas en las instituciones educativas, es necesario considerar dos vertientes, por una parte la tipificación legal del derecho y por otra la organización socio-política para garantizar el derecho. La inclusión es responsabilidad no solo de los gobernantes de ponerla en práctica, sino de todos, puesto que, entendida la exclusión como un producto social, tanto el estado como la sociedad asumir la responsabilidad de ofrecer condiciones necesarias para que las personas excluidas o con deficiencias puedan integrarse a la sociedad. En relación Paulon (2005) apunta:

En la busca de esta perspectiva se evidencian innúmeros esfuerzos teóricos, técnicos, políticos, operacionales, para la construcción de una educación inclusiva que pueda con la amplitud de las transformaciones que un proceso como este implica. Una política efectivamente inclusiva debe ocuparse de la desinstitucionalización de la exclusión, sea ella en el espacio de la escuela o en otras estructuras sociales. Así, la implementación de políticas inclusivas que pretendan ser efectivas y

duraderas deben incidir sobre la red de relaciones que se materializan a través de las instituciones ya que las prácticas discriminatorias que ellas producen extrapolan, en mucho, los muros y reglamentos de los territorios organizacionales que las evidencian (p.7)

Atendiendo lo planteado, se puede afirmar que el compromiso del estado no es exclusivamente garantizar el derecho a la educación, con la apertura de instituciones para atender a toda la población escolar, sino crear las condiciones para el ejercicio de ese derecho, o sea, la permanencia y prosecución escolar de manera exitosa de los estudiantes con discapacidad o cualquier otro en situación de vulnerabilidad. Esto implica redimensionar las acciones tanto en las escuelas como a nivel de ministerio de educación.

En este contexto, es que Paulon (ob. cit) afirma que:

Las escuelas, de modo general, tienen conocimiento de la existencia de las leyes acerca de la inclusión de personas con eficiencia en el ambiente escolar y de la obligatoriedad de garantizar de plazas para estas. Los equipos directivos respetan y garantizan la entrada de estos alumnos, mostrándose favorables a la política de la inclusión, pero, señalan algunos obstáculos por el hecho de no haber el soporte necesario, como por ejemplo, la ausencia de definiciones más estructurales acerca de la educación especial y de los soportes necesarios a su implementación (p.25)

Por consiguiente, es necesario saber cómo la acción del Estado, centrada en esas políticas es contextualizada e implementada en los sistemas concretos de la acción educativa, cuáles son sus características y que efectos producen en la práctica escolar diaria. Aunado a esto, es importante considerar la cultura heredada de la centralización del espacio escolar, que limita o niega el derecho a participar en igualdad de oportunidades, y no se puede dejar de buscar y crear espacios dentro de las escuelas para que las políticas inclusivas sea consolidadas, a través de las políticas sectoriales de reorganización curricular, flexibilización y adecuación curricular, además de políticas estructurales que permiten el ingreso y avance dentro del sistema educativo, políticas materiales y humanas.

Al respecto, Laplane (2006), describe las políticas necesarias para garantizar una ciudadanía inclusiva en la escuela:

La discusión interna sobre la función social de la escuela, la construcción de un proyecto pedagógico que privilegie prácticas heterogéneas y el protagonismo de los profesores son vistos como claves para la inclusión. Los sistemas escolares son instados a asegurar la matrícula de todos los alumnos y a organizarse para atenderlos. Deben ofrecer los recursos pedagógicos necesarios y capacitar profesionales para atender las demandas de los alumnos. La política inclusiva exige la intensificación de la formación de recursos humanos, la garantía de recursos financieros y de apoyo pedagógico y el ejercicio de la descentralización del poder. Deberán ser creados sistemas de información que permitan la evaluación de las condiciones reales para la inclusión y el conocimiento de la demanda, así como la identificación, análisis, divulgación e intercambio de experiencias educativas inclusivas. La capacitación de los profesores y la flexibilización del currículo son factores que colaborarán para el éxito de la política inclusiva. En lo que se refiere a aspectos pedagógicos, las escuelas deben evaluar los alumnos y proveer servicios y apoyo requeridos (p.705)

Para implementar esas políticas estratégicas, debe existir una interacción permanente y dinámica entre los espacios de política formal “Estado”, y el espacio de participación en las decisiones políticas (elaboración del proyecto pedagógico) y los espacios de intervenciones (las estrategias y acciones inclusivas en la práctica cotidiana).

En lo alusivo a la dimensión Culturas Inclusivas Booth y Ainscow (2000) manifiestan

Esta dimensión está orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias, de forma que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son lo que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada centro y en el quehacer diario, y de esta forma el aprendizaje de todos encuentra apoyo en el proceso continuo de innovación educativa (p.16)

Al analizar la cultura escolar inclusiva, surgen elementos relacionados directamente a las intenciones, de los actores que hacen vida en el entorno escolar, especialmente de quien implementa prácticas pedagógicas para promover la enseñanza. Eegleton (2005) define la cultura como:

El sistema significativo a través del cual un orden social es comunicada, reproducida, experimentada y aprovechada. Ella se encuentra vinculada al proceso de formación de la sociedad, en una relación dinámica, que acompaña el desarrollo de los individuos y de los grupos sociales, expresando las costumbres, los valores, hábitos que componen la identidad del grupo (p.53)

La cultura se relaciona no solo a códigos, costumbres, hábitos, valores, prácticas, sino también, un conjunto de elementos que inducen los comportamientos humanos, relaciones sociales, haciendo que el hombre sea fruto del medio cultural en que fue socializado. En este sentido, al mismo tiempo en que él modifica el comportamiento del otro él es modificado por el otro. Fundamentando este comentario, se cita a Morin (2006) que dice:

La cultura es constituida por el conjunto de conocimientos quehaceres, reglas, normas, prohibiciones, estrategias, creencias, ideas, valores, que se transmiten de generación en generación, se reproduce en cada individuo, controla la existencia de la sociedad y mantiene la complejidad psicológica social. No hay sociedad humana, arcaica y moderna, desprovista de cultura, sino, que cada cultura es singular (p.56)

Es así, que se puede inferir que el hombre, la cultura y la sociedad están íntimamente relacionados, puesto que la cultura contribuye a la socialización y la construcción del yo y del colectivo, y esa construcción siempre depende del otro. Además, la cultura es fundamentalmente decisiva para el funcionamiento de una organización, así como resulta un factor que diferencia una institución de otra, motivando a los miembros al logro de los objetivos comunes, en pro de una identidad colectiva.

Otro aspecto también relevante es el señalado por Barroso (2004), cuando identifica que existen tres perspectivas de cultura escolar: la funcionalista, la estructuralista y la interaccionista.

En la primera, el papel de la escuela es de simple transmisora de una cultura definida, traducida en los principios, finalidades y normas que el poder político determina como constituyendo el substrato del proceso educativo y de la aculturación de los alumnos. En la segunda, la cultura escolar es producida por la modelización de sus formas y estructuras, sea por el plan de estudios, por las materias, el modo de organización pedagógica y los medios auxiliares de enseñanza, entre otros

Por último, la visión interaccionista, en que la cultura escolar es una cultura organizacional de la escuela, o sea, cada escuela en particular. En el análisis de los cuestionarios, los parámetros apuntados por el autor servirán de referencia en la fase de interpretación del discurso vehiculado por los autores consultados. (p.45)

En otro orden de ideas Carvalho (2006) menciona que:

El principio de homogeneidad (de las normas, espacios, tiempos, alumnos, profesores, saberes y procesos de inculcación) construye una de las marcas más distintivas de la cultura escolar. La organización de la escuela, en los diversos niveles de enseñanza, se constituye en torno de una estructura que tiene por referencia la clase, mientras grupos de alumnos que recibían simultáneamente la misma enseñanza. La clase, que era inicialmente una simple división de alumnos, se transforma progresivamente en un patrón organizativo para departamentizar el trabajo de los profesores y el propio espacio escolar. Se trata, de este modo, de un proceso de racionalización asociado a la imposición a todas las escuelas de un mismo modo de organización pedagógica que se consubstancia en el principio de enseñar a mucho como si fuesen uno solo, que durante siglos constituyó el paradigma vigente y que, a pesar de las modificaciones que se han venido a implementar, continúa ampliamente difundido (p.15)

Es indudable que la inclusión de estudiantes con discapacidad generó cambios en el quehacer educativo, especialmente cuando la escuela les garantiza el derecho de asistir a las escuelas regulares con los demás estudiantes, generando un gran impacto en la cultura escolar y el comportamiento social con el otro, y frecuentemente, alterando las concepciones y las prácticas educativas para atender la diversidad, aunque

las prácticas excluyentes tiendan a resistirse al cambio en el transcurso del tiempo.

Paulon (2005) en relación con lo planteado expone:

En ese contexto la escuela no se constituye de manera diferente. Como territorio institucional expresivo de la cultura en que se insiere, la escuela sufre presiones para acompañar los nuevos tiempos y lidiar mejor con la diversidad del público que debe atender. Un público de “aprendices de la ciudadanía” que, para ejercerla quieren más que el mero derecho de expresión. Pero también un público lleno de especificidades que, si no fuesen respetadas, acogidas y atendidas en sus diferencias, jamás harán de la escuela uno de los posibles espacios en que el ejercicio de una política inclusiva contribuya con la construcción de sociedad más justa (p.7)

En lo referido con el argumento, es importante resaltar la descripción sobre cultura, planteada por Gramsci (1998). Según él, la cultura es un instrumento de praxis socio-política, siendo una de las vías que puede venir a propiciar a las masas una conciencia verdaderamente creadora de otra de orden hegemónica. Esto invita a recordar lo que señala Arroyo (2004) “que los profesores pueden contribuir para borrar el imaginario social” (p.16), que tanto se difundió en las instituciones educativas, que los estudiantes con discapacidades deberían ser atendidos de manera aislada en instituciones creadas exclusivamente para brindarles atención especializada

Además es importante afirmar que los docentes deben permitir que los estudiantes se expresen, pues es la manera más eficiente de conocer la cultura, de igual forma, los docentes de las escuelas inclusivas deben garantizar la expresión del pensamiento a todos sus estudiantes dentro y fuera del aula de clase.

Considerando la dimensión desarrollar prácticas educativas, Booth y Ainscow (2000) refiere:

Esta dimensión pretende que las prácticas de los centros reflejen la cultura y las políticas inclusivas. Intenta asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del entorno escolar. La docencia y los apoyos se

integran para orquestar el aprendizaje de forma que se superen las barreras para el aprendizaje y la participación. El profesorado moviliza recursos para el centro educativo y de las comunicaciones locales para mantener el aprendizaje activo de todos (p.16)

En relación con lo planteado Saleh (ob. cit.) expresa:

Del mismo modo, los profesores deben adquirir nuevas habilidades y conocimientos, y deben ser apoyados en sus esfuerzos. La inclusión trae nuevos y significativos desafíos tanto para los profesores de las escuelas regulares – que deben responder a una mayor diversidad de necesidades de sus alumnos- como también para los profesores especiales, quienes ven que el contexto y el enfoque de su trabajo están cambiando de muchas maneras. Vinculada a la capacitación de los profesores está la necesidad de desarrollar escuelas y culturas escolares sostenedoras del cambio.

Recursos y financiamiento son temas importantes, pero lo central no es la cantidad de fondos sino cómo se asigna lo disponible. Las diferentes formas de asignar los recursos pueden facilitar u obstruir el cambio hacia una educación inclusiva. (p. 18)

Por su parte Sacristán (1999) hace referencia de la práctica educativa de la siguiente manera:

[...] es una práctica histórica y social que no se construye a partir de un conocimiento científico, como si se tratase de una aplicación tecnológica. La dialéctica entre conocimiento y acción tiene lugar en todos los contextos donde la práctica acontece. [...] La práctica educativa no comienza de cero; quien quisiera modificarla tiene que tomar el proceso en marcha (p.76)

Para comprender la práctica desde las ópticas planteadas anteriormente, requiere considerar las múltiples dimensiones de la práctica educativa, es decir, la concepción que se posee del profesor, la metodología o didáctica que se implementa dentro del aula de clase, las relaciones entabladas dentro de las instituciones, la concepción que poseen de la escuela y de la educación, además, de reconocer el trayecto que recorrieron como institución para asumir e implementar la propuesta de la inclusión de estudiantes con discapacidad dentro de las escuelas.

La mayoría de los países asumen el proceso de inclusión educativa como vía para garantizar una educación en igualdad de condiciones de los estudiantes con discapacidad, promulgando leyes que tipifican la plena inclusión en los diferentes contextos sociales incluyendo el ámbito educativo. Es decir, existe el marco jurídico que determina políticas para garantizar la inclusión. La debilidad se encuentra marcada en la práctica de lo tipificado en las leyes y la cultura de la ciudadanía.

### ***Formación docente para las escuelas inclusivas***

Las escuelas inclusivas aptas y preparadas para brindar atención a todos y a todas por igual, sin ningún tipo de distinción, fundamentada en el respeto de la diversidad como característica fundamental del ser humano, capaces de asegurar la participación activa y la consolidación de aprendizajes significativos en todos los estudiantes, requiere de un nuevo perfil docente, dado que es el actor principal y responsable del proceso educativo de todos los estudiantes.

Ante el nuevo reto que implica para los docentes de las instituciones de educación secundaria, recibir y dirigir el proceso de enseñanza de estudiantes discapacitados dentro de las aulas conjuntamente con los estudiantes regulares, centrado en responder de manera asertiva y eficaz a mayor diversidad de necesidades de los estudiantes, surge la importancia de la formación inicial y permanente relacionada a educación especial, para fomentar la sensibilización y el desarrollo de prácticas escolares inclusivas.

Formar docentes con competencias para desempeñarse en contextos complejos y con estudiantes heterogéneos, representa un gran desafío para las universidades, las cuales deben realizar cambios profundos en los pensum de estudio en búsqueda de un nuevo perfil profesional, para dar respuesta a las exigencias sociales y educativas a través de una pedagogía sustentada en los principios de la inclusión y atención a la diversidad, con el

firme propósito de brindar una educación de calidad para todos y todas, sin discriminaciones de ningún tipo.

Actualmente, se evidencia aptitudes positivas hacia la educación inclusiva, considerándola como la vía más eficaz para combatir la discriminación dentro de las instituciones educativas, generando mayor número de oportunidades para los discapacitados, garantizando el goce en plenitud de sus derechos y el desarrollo de habilidades y destrezas para integrarse posteriormente de manera efectiva en los diversos sectores de la sociedad. De esta forma, la inclusión ha comenzado a considerarse como un indicador de calidad de enseñanza que se imparte dentro de las escuelas.

A pesar del valor que se le asigna al proceso de inclusión, los esfuerzos que se han realizado en las instituciones universitarias en relación con los cambios y renovación de los programas de estudio para la formación de docentes, han resultado insuficientes para avanzar significativamente hacia las escuelas inclusivas y eficaces que cumplan en totalidad con los compromisos adquiridos por los estados en las diversas Convenciones internacionales. Es decir, quedan como cambios aislados sin importancia o propuestas sin ejecutar, que no permite realmente la adquisición de competencias docentes cónsonas para responder a los requerimientos del sistema escolar. Al respecto Oliver (2003) expresa:

La formación inicial y permanente del profesorado de educación secundaria no se ocuparon debidamente de prepararlo para abordar problemáticas que se viven con frecuencia en los centros educativos: alumnado que no sabe leer, rupturas de la secuencia de clase, negativa a realizar tareas, falta de hábitos de atención, falta de orden personal y compostura, etc. (p.21)

En otras palabras, los insignificantes cambios que se presentan en las universidades en los diversos programas de formación docente, se evidencian que se han originado más como reacción a las exigencias externas que impone la sociedad, que como iniciativa interna para favorecer la formación

del docente para dar respuestas cónsonas y pertinentes ante el proceso de inclusión educativa.

En diferentes investigaciones se resalta los sentimientos de incompetencia e inseguridad que embarga a los docentes al enfrentarse a grupos de estudiantes heterogéneos, expresando que son producto de la escasa preparación y pocos conocimientos que poseen para abordar estudiantes con diversas características de aprendizaje y provenientes de variados contextos sociales y culturales. Al respecto Monereo (2010) expresa que “la falta de formación ha sido considerada uno 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.34)

Considerando la inclusión educativa como el fenómeno que garantiza el derecho a la educación de todo ser humano, el cual reconoce la diversidad como eje esencial del individuo, que promueve su aceptación y trato sin discriminación en los diversos niveles educativos, por ende, su atención no debe considerarse como tarea exclusiva de algunos docentes capacitados específicamente para ello; por el contrario, debe ser responsabilidad de todos los docentes situación por la que se debe incorporar materias relacionadas al área en los planes de estudio de todas las especialidades de formación docente. Al respecto Romero (2009), refiere:

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 están configurando los procesos humanos, culturales, sociales, económicos, políticos y tecnológicos que caracterizan los tiempos actuales. Esta orientación curricular implica procurar situaciones que permitan revisar la acción que se lleva a cabo para mejorarla, mantenerla o transformarla, a través de la reflexión sobre la acción, en la acción y para la acción. (p.111)

Por consiguiente, la atención a la diversidad debe convertirse en un requisito imprescindible en la formación académica, considerando que todo profesor requiere desarrollar competencias básicas para diagnosticar

oportunamente dificultades o condiciones que presenten los estudiantes e identificar ritmos y estilos de aprendizaje con el propósito de brindar el apoyo necesario sustentados en las potencialidades, planificar realizando las adaptaciones o flexibilizaciones al currículo atendiendo las necesidades de aprendizaje de cada estudiante, además de incorporar estrategias variadas e innovadoras que promueva el aprendizaje significativo; generar ambiente escolar caracterizado por el respeto, la valoración a las diferencias y de convivencia, e incorporar de manera efectiva los diferentes actores de la sociedad y grupos profesionales articulando acciones en beneficio del colectivo.

En el mismo orden de ideas, la formación de los docentes de educación especial también debe ser modificada, promoviendo el desarrollo de una concepción más amplia de la intervención de los estudiantes discapacitados, erradicando el enfoque clínico centrados en los déficit, brindando atención de manera aislada en centros educativos exclusivos; su formación debe girar en torno al desarrollo de competencias para favorecer la inclusión educativa, ellos deben ser los promotores de la inclusión de estudiantes discapacitados 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 del discapacitado.

De esta forma, pierde sentido la formación de docentes en las universidades dividida en dos menciones “educación integral” y “educación especial”. Es necesario superar la organización de los pensum de estudio por especialidades y organizarlos de manera integrada y articulados considerando las diversas especialidades de la educación, que permita la consolidación de competencias profesionales básicas para brindar atención de calidad a todos los estudiantes, generando aprendizajes cónsonos a sus necesidades, favoreciendo la inclusión educativa y social.

Por consiguiente, es necesario dentro de los estudios generales de las diversas especialidades de educación determinar las asignaturas que tienen

como propósito el desarrollo de competencias tendentes a garantizar la práctica docente de manera efectiva y eficiente sin limitaciones ante la diversidad de estudiantes. La combinación de especialidades en la formación común o específica en el proceso de formación docente puede ofrecer varias ventajas, por una parte, los estudiantes de cada especialidad de educación se forman bajo el enfoque de la inclusión y facilita la apropiación de habilidades y destrezas para garantizarla, además, propicia el intercambio de experiencias desde el inicio la formación, requisito indispensable en el proceso de la inclusión.

Frente la realidad de formación inicial en Venezuela de los docentes por especialidades o disciplinas específicas, especialmente los formados para trabajar en el nivel de educación secundaria, caracterizada como lo expresa Robalino (2005) de la siguiente manera: “la actual formación inicial, en general, refleja los mismos problemas de la educación tradicional, refuerza el rol pasivo de los docentes y contribuye a sostener los sistemas educativos jerárquicos y cerrados” (p.13), situación que limita su praxis frente la atención a la diversidad, generando altos niveles de frustración y fracaso escolar en los estudiantes diferentes que requieren de una atención personalizada. Por consiguiente, se hace necesaria la construcción de un modelo pedagógico complementario que oriente el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad y contrarreste la deficiencia en la formación inicial.

### ***Fundamento Legal Internacional de la Inclusión Educativa***

El derecho a la educación para todos, se ha establecido desde mediados del siglo pasado, estableciéndose específicamente por primera vez en La Declaración de los Derechos Humanos, de 1948, quien establece “Todos tienen derecho a la educación” (artículo 26) y ésta deberá ser gratuita y obligatoria al menos en su nivel primario.

Posteriormente, en 1960, la Conferencia General de la UNESCO asume la Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, la cual en su artículo 1 prohíbe:

“destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza y, en especial, excluir a una persona o aun grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza; limitar a un nivel inferior la educación de educación de una persona o de un grupo; instruir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos; o colocar a una persona o grupo de personas en una situación incompatible con la dignidad humana”

La garantía de la no discriminación también se hace presente en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), especificando en el artículo 23 que el niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiera su caso particular así como en marco de la Educación para Todos, tanto con la Declaración de Jomtién (1990) como la de Dakar (2000).

A pesar de los diferentes documentos legales internaciones que prohíben la discriminación en cualquier ámbito, y la discriminación en la educación específicamente, las personas con discapacidad conforman el grupo que padece mayores gestos y acciones discriminatorias en la actualidad sin ser reconocida como un problema que no solo los afecta a ellos sino a la sociedad en general.

Históricamente, las personas con algún tipo de discapacidad o discapacidades asociadas, están confinadas a permanecer en su hogar, o a instituciones educativas exclusivas para brindar atención especializada a esta población de manera aislada, denominadas “Institutos de Educación Especial”, fundamentados en el paradigma que estas personas poseen grandes limitaciones para educarse o que no pueden educarse, representando una carga enorme para promover su proceso de aprendizaje dentro de instituciones regulares. Las instituciones de educación regular manifiestan frecuente rechazo para inscribir estudiantes con discapacidad o,

sin son inscritos permanecen poco tiempo porque no logran sobrevivir al estilo de enseñanza que implementan, haciéndoles creer que ese no es su ambiente o que ellos no están aptos para estar dentro del sistema.

La metodología de abordar a los estudiantes con discapacidad en instituciones separadas puede generar su marginación y discriminación social con mayor seguridad, al contrario, si son incluidos en los ámbitos menos restrictivos posibles, es decir, en las escuelas regulares, se promueve la convivencia con la diversidad, la eliminación de estereotipos, de prejuicios y por consiguiente la discriminación.

La inclusión de estudiantes discapacitados en las escuelas regulares concede un sin número de ventajas, no sólo para los discapacitados sino para los regulares, en los discapacitados desarrolla mayores habilidades y destrezas intelectuales, emocionales y sociales, en los regulares a través de la interacción permanente con estudiantes con diversas condiciones aprenden a aceptarlos y respetarlos con sus diferencias, promoviendo en ellos la conciencia sobre las capacidades de las personas con discapacidades.

La década de los 90, surgen nuevos documentos para promover la igualdad de oportunidades educativas para todos y todas, la Asamblea General de las Naciones Unidas (1993), en la cual se proponen Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, resaltando en el artículo 6 el principio de “igualdad de oportunidades en los niveles de educación primaria, secundaria y superior para los niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad, y específica además que deben brindarse en entornos integrados”... garantizando que “la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza”. (p.16)

Por otra parte, afirma que la enseñanza debe impartirse a las niñas y los niños con cualquier tipo y grado de discapacidad, incluidos los más graves, sin dejar dudas sobre el derecho que poseen todas las personas a la

educación. Además, en la resolución se dan importancia a la intervención temprana de los niños y niñas en la edad infantil y de preescolar para desarrollar al máximo sus potencialidades, y en edad adulta enfocan la atención sobre todo a las mujeres que padecen algún tipo de discriminación.

La resolución sugiere a los Estados promulgar políticas educativas y sociales claramente definidas, que sean aceptadas y de factible operalización por parte de las escuelas y diversos sectores de la sociedad, al igual, que diseñen planes de estudios flexibles y adaptables, donde el docente tenga la posibilidad y facilidad de realizar las adaptaciones pertinentes a la realidad de cada estudiante y la general que circunda su accionar, además, dotar instituciones educativas de material didáctico de calidad y garantizar la formación y actualización permanente del personal docente.

El año siguiente, en (1994), se aprobó la Declaración de Salamanca, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales; promovida por La UNESCO y el gobierno español. El objetivo de esta declaración es el del “reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir una escuela para todos, que celebren sus diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual” (p.iii) La declaración deja claro que son las escuelas las que tienen que responder a las necesidades de sus estudiantes y no al revés.

La Declaración de Salamanca destaca que la inclusión educativa no sólo es importante para las personas con discapacidad, sino para el colectivo de estudiantes, puesto fomenta valores y actitudes de no discriminación, de convivencia en la diversidad, de respeto tanto a la dignidad como a la diferencia que caracteriza a los seres humanos.

Cinco años después, en (1999), se aprueba otro documento clave: La Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas Portadoras de Deficiencia en Guatemala. Los objetivos de esta Convención están tipificados en su artículo 2 y son “la

prevención y eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad”

En ella se reconoce que la discapacidad aun es considerada como un gran obstáculo para garantizar la participación activa en la vida social, económica, cultural y educativa en la sociedad, afirma que todos los derechos humanos y libertades fundamentales son universales, por lo que las personas con discapacidades no pueden quedar excluidas de estos.

A partir de esto, se reconoce que todas las personas con discapacidad tienen el mismo derecho a la vida y al bienestar, a la educación, al trabajo, a vivir independientemente y a la participación activa en todos los ámbitos de la sociedad. Por esta razón, se considera que cualquier acto de discriminación contra una persona con discapacidad es una violación de sus derechos fundamentales.

Una característica primordial de la Convención es la definición del concepto de discriminación, definiéndolo en el artículo 1 como:

Toda distinción, exclusión o restricción basada en una discapacidad, antecedente de discapacidad, consecuencia de discapacidad anterior o percepción de una discapacidad presente o pasada, que tenga el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por parte de las personas con discapacidad, sus derechos humanos y libertades fundamentales.

Afirma también que

No constituye discriminación la distinción o preferencia adoptada por un Estado parte a fin de promover la integración social o el desarrollo personal de las personas con discapacidad, siempre que esta distinción o preferencia no limite en sí misma el derecho a la igualdad de las personas con discapacidad y que los individuos con discapacidad no se vean obligados a aceptar tal distinción o preferencia

Esta afirmación resulta de gran valor, debido a que muchas discriminaciones son consumadas en nombre de una supuesta “distinción”. La declaración propone las eliminaciones de todo tipo de obstáculos físico, sociales, económicas, psicológicas que impidan la participación activa del

discapacitado en los diferentes ámbitos de la sociedad, con el propósito de garantizar la igualdad de oportunidades a la población. De acuerdo con esta concepción, la discapacidad no es una característica individual, sino que es gran medida efecto de un entorno hostil.

En septiembre de (2006), el Comité sobre los Derechos del Niño aprobó la Observación General N° 9 referida a “Los Derechos de los Niños con Discapacidad”, la cual ratifica el principio de la no discriminación y de la igualdad de oportunidades, reiterando en el artículo 67 que la educación inclusiva “no debe entenderse y practicarse simplemente como la integración de los niños con discapacidad en el sistema general independientemente de sus problemas y necesidades” (p.57) , por lo que la escuela debe enfocarse a cubrir y atender las necesidades de las personas con discapacidad, realizando las adaptaciones y ajustes necesarios para atender de manera adecuada a las personas con discapacidad.

Esta observación es importante, porque sugiere crear en las diversas instituciones educativas las condiciones óptimas para lograr una inclusión eficaz de los estudiantes con discapacidades en el aula regular, a través de servicios y programas de apoyo, articulando con la educación especial, con el objetivo de garantizar no solo ingreso sino la permanencia el tiempo necesario que corresponde a la educación obligatoria, derecho indeclinable de todos y todas.

En diciembre (2006), la Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad retoma la definición de “discriminación por motivos de discapacidad” y agrega que la denegación de “ajustes razonables” también es una forma de discriminación, entendiendo por “ajustes razonables” a las “modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida.... para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con los demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales” (p.5) definición importante a considerar al momento de atender a las personas con

discapacidad, para evitar el desequilibrio y la poca objetividad que atente contra el goce de los derechos en igualdad de oportunidades y condiciones, sin dejar de lado las necesidades y especificidades particulares. .

Esta Convención únicamente no tiene como objetivo garantizar el ingreso de las personas con discapacidad en las instituciones regulares, a la vez ofrece requerimientos y estrategias que al implementarse permitirían la permanencia y grandes logros en la escuela, proponiendo a partir de la elaboración de ajustes centrados en las necesidades e intereses individuales; ofrecer la atención necesaria dentro del sistema de educación regular, para facilitar su formación efectiva; y proporcionar mediadas de apoyo personalizadas y efectivas. Estas tres estrategias deben ser aplicadas según lo tipifica la Convención, en el artículo 24, numeral 2, literal e “de conformidad con el objetivo de la plena inclusión” (p.19), incluso la tercera, que supone la posibilidad de un apoyo adicional que no traspase las aulas de educación regular. En este orden de ideas, para que la atención personalizada sea personalizada y no sustituyan el derecho a tener acceso en las escuelas regulares, deben ser impartidas en el horario alterno.

En la Conferencia Internacional de Educación (2008), se expresa que:

El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación.... El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje" (p.8)

Parte de la convicción que la educación es un derecho humano fundamental y el cimiento de una sociedad más justa. La inclusión en esos términos, significa: aceptar y respetar la diversidad, trabajar por el beneficio de todos los estudiantes sin distinción, no solo de los que poseen discapacidades, garantizar el acceso igualitario en la educación regular, evitando en la medida de las posibilidades la exclusión.

Al analizar los diferentes documentos internacionales, se concluye que un sistema educativo inclusivo, es aquel que prohíbe las prácticas discriminatorias, en busca de garantizar la igualdad de oportunidades para todos y todas sustentados en la valoración de la diferencia, aquel que brinda educación a todos con carácter obligatorio en todos sus niveles, aplicándose de igual manera y sin distinción a las personas con discapacidad, la educación inclusiva debe ser capaz de realizar los ajustes necesarios para responder asertivamente a todos y todas.

### ***Inclusión Educativa en Venezuela desde el Marco Jurídico***

Para hacer mención a la inclusión educativa dentro del marco jurídico nacional, es necesario partir de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la cual establece desde su preámbulo, la igualdad de derechos para todos los ciudadanos sin ningún tipo de discriminación, incluyendo a las personas con discapacidad.

Además, en el artículo 19 del Título III, referido a los derechos humanos, garantía y deberes, tipifica la obligación del estado de garantizar, según los principios de progresividad y no discriminación alguna “goce y ejercicio irrenunciable, indivisible e interdependiente de los derechos humanos” (p.5) y consagra en el artículo 21 que todas las personas son iguales ante la ley, y en consecuencia:

1. No se permitirán discriminaciones fundadas en la raza, el sexo, el credo, la condición social o aquellas que, en general, tengan por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio en condiciones de igualdad, de los derechos y libertades de toda persona.
2. La ley garantizará las condiciones jurídicas y administrativas para que la igualdad ante la ley sea real y efectiva; adoptará medidas positivas a favor de personas o grupos que puedan ser discriminados, marginados o vulnerables; protegerá especialmente a aquellas personas que por alguna de las condiciones antes especificadas, se encuentren en circunstancias de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan (p.5)

Además, en el capítulo sobre los Derechos Culturales y Educativos, señala en el artículo 102, “la educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos los niveles y modalidades...” (p.23)

Del mismo modo en el artículo 103, expresa que: “Toda persona tiene derecho a una educación de calidad permanente en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus actitudes, vocación y aspiraciones...” y agrega que “... la ley garantizará igual atención a las personas con necesidades especiales o con discapacidad... o carezcan de condiciones básicas para su incorporación y permanencia en el sistema educativo” (p.23)

En coherencia con la Constitución, la Ley Orgánica de Educación (2009) en el artículo 3 expresa como uno de los principios de la educación “... la igualdad entre todos los ciudadanos y ciudadanas sin discriminación de ninguna índole...” (p.1). En el artículo 4 presenta “la educación como un derecho humano y un deber social” (p.2)

De la misma forma, en el artículo 6 relacionado a las Competencias Docentes garantiza en los numerales:

- a) El derecho pleno a una educación integral permanente, continua y de calidad para todos y todas con equidad de género e igualdad de condiciones y oportunidades, derechos y deberes
- c) El acceso al Sistema Educativo a las personas con necesidades educativas o discapacidades, mediante la creación de condiciones y oportunidades (p.2)

Por su parte, la Ley para Personas con Discapacidad (2007) el artículo 14 referido a Ayudas Técnicas y Asistencia enuncia que “El estado proveerá oportunamente los recursos necesarios para la dotación de ayudas técnicas y material pedagógico, que sean requeridos para completar los procesos de...educación, capacitación o los necesarios para su inclusión, integración social...” (p.9)

Además, en el Capítulo II de la Educación, Cultura y Deporte establece en su artículo 16 que.

Toda persona con discapacidad tiene derecho a asistir a una institución o centro educativo para obtener educación, formación o capacitación. No deben exponerse razones de discapacidad para impedir el ingreso a institutos de educación regular básica, media, diversificada, técnica o superior, formación pre-profesional o en disciplinas o técnicas que capaciten para el trabajo. No deben exponerse razones de edad para el ingreso o permanencia de personas con discapacidad en centros o instituciones educativas de cualquier nivel o tipo. (p.10)

También, en el artículo 21 relacionado a la educación sobre discapacidad dispone lo siguiente:

El estado, a través del sistema de educación regular, debe incluir programas permanentes relativos a las personas con discapacidad, en todos sus niveles y modalidades, los cuales deben impartirse en instituciones públicas y privadas, con objetivos educativos que desarrollen los principios constitucionales correspondientes. (p.12)

En otro nivel jurídico en Venezuela existen dos resoluciones específicas que tipifica y orienta la integración, la Resolución 1762 promulgada en (1996) relacionada a las normas de ingreso y permanencia de los estudiantes en las instituciones oficiales y privados, la cual en su artículo 1 expone: “Todos los planteles educativos de acuerdo con la matrícula escolar existente, así como con su capacidad física, están en la obligación de garantizar el cupo para el ingreso o permanencia, a la población estudiantil que así lo requiera”

Además, en el artículo 2 expresa:

A los fines de permitir el ingreso o la permanencia de un alumno en un plantel educativo, no podrán establecerse como condiciones: la edad, el promedio de calificaciones, clasificación de repitente, embarazo, conducta o disciplina, credo, estado civil de padres, uniforme y útiles escolares, así como ninguna otra limitación.

En relación con la resolución 2005 del Ministerio de Educación (1996) establece las normas para la integración de la población con necesidades educativas especiales, en su artículo 1, expresa:

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

Igualmente, existen una serie de leyes estatales, así como ordenanzas municipales, que instituyen los derechos de las personas con discapacidad en función de lograr la inclusión de las personas con discapacidades en los diferentes ámbitos sociales incluyendo el ámbito educativo, estableciendo condiciones que faciliten su participación social y comunitaria a través de ajustes específicos en los espacios físicos y la promoción de cambio de cultura en los ciudadanos..

En la Ley de Asistencia e Integración de Personas con Discapacidad del Estado Mérida, en el capítulo II de los Derechos y Garantías en el artículo 13 establece el derecho a la educación de la siguiente forma: “Toda persona con discapacidad tiene derecho a asistir a un centro educativo para obtener educación, instrucción, formación o capacitación, sin ningún tipo de limitación o discriminación...” (p.2)

De igual forma, en el párrafo único del mismo artículo se establece:

Las autoridades del sector Educación en el Estado Mérida, a través del sistema de educación regular deberán incorporar innovaciones y adecuaciones curriculares que faciliten a las personas que tengan necesidades educacionales especiales el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran para asegurar su permanencia y progreso en dicho sistema (p.2)

Según la Ordenanza sobre Normas para la Integración de Ciudadanos con impedimentos Físicos del Municipio Chacao (1997) en el artículo 84 del Capítulo IX de la Educación se dispone:

La Alcaldía del Municipio Chacao, propiciará el derecho a la educación a las personas con impedimentos físicos, en cualesquiera de los niveles o modalidades del sistema educativo venezolano ubicados en la jurisdicción, y podrá a través de la Dirección de Educación, solicitar su ingreso, previo cumplimiento de los requisitos exigidos en la Ley Orgánica de Educación.

Por su parte, la Ordenanza Metropolitana para Personas con Discapacidad (2007), en el Capítulo II titulado de la Educación, Cultura y Deportes en su artículo 15 se expone que:

Toda persona con discapacidad tiene el derecho a asistir a una institución o centro educativo para obtener educación, formación o capacitación. No deben exponerse razones de discapacidad para impedir el ingreso a institutos de educación regular básica, media, diversificada, técnica o superior...

A partir de las leyes y diversas ordenanzas municipales promulgadas en Venezuela, es evidente el sustento jurídico y la importancia que reviste el proceso de inclusión educativa de los niños, niñas, adolescentes y adultos con discapacidad dentro de las instituciones educativas regulares del país, con el propósito de reconocer y garantizar su derecho a la educación en igualdad de condiciones sin distinción alguna.

### ***Definición de Discapacidad***

La discapacidad ha sido un término que ha ido evolucionando en función de utilizar una definición lo menos peyorativa posible; es definida por primera vez de manera oficial en 1980 por la Organización Mundial de la Salud en el documento Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM-1) propone una conceptualización lineal con relación directa a la salud: enfermedad- deficiencia- discapacidad- minusvalía centrada en los componentes de la salud más que en sus consecuencias, relacionada a la limitación que poseen los individuos para realizar una actividad y restricciones en la participación

El 22 de mayo del 2001 se aprueba la nueva versión de esta clasificación bajo el nombre Clasificación Internacional de Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud con las siglas CIF o CIDDM-2. Dentro de ella no se plantea los tres niveles de consecuencia de la enfermedad, sino el nivel de funciones y estructuras corporales, la capacidad de realizar actividades, de

participar en la sociedad y factores contextuales. Es decir, la discapacidad no es atributo de la persona, sino el resultado de un conjunto de condiciones, gran parte de las cuales son producto del medio social. Saleh (2004) expresa que:

La discapacidad, entendida en su contexto social, es mucho más que una mera condición: es una experiencia de diferencia. Sin embargo, frecuentemente, es también una experiencia de exclusión y de opresión. Los responsables de esta situación no son las personas con discapacidad, sino la indiferencia y falta de comprensión de la sociedad. La forma en que una comunidad trata a sus miembros con discapacidad es reflejo de su calidad y de los valores que realza. Las personas con discapacidad y sus organizaciones son un desafío para al resto de la sociedad, la cual debe determinar qué cambios son necesarios para promover una vida más justa y equitativa. (p. 9)

Por lo tanto, la discapacidad surge cuando las personas con capacidades diferentes se enfrentan a barreras de acceso, sean culturales, sociales o de acceso físico, que para los demás ciudadanos no representa ninguna limitación. Por consiguiente, el nuevo enfoque o concepto señala la escasa conexión entre la limitación experimentada por las personas con discapacidad, la estructura y características del entorno, la actitud de los ciudadanos en general. Este es el mayor logro en relación con definición, desde un enfoque centrado en el déficit de la persona hacia el modelo social ambiental.

Al respecto la Clasificación Internacional de Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF) expresa que:

Funcionamiento y Discapacidad se entienden como una relación compleja o interacción entre la salud y los factores contextuales (ej. Factores ambientales y personales) existe una interacción dinámica entre estos factores: las intervenciones en un elemento tienen el potencial de modificar otros elementos relacionados (p.23)

De esta forma se trata de superar el modelo médico- sanitario e incorporar de manera específica los diferentes ámbitos sociales, asumiendo un enfoque bio-psico-social y ecológico considerando la interacción entre todos los

componentes: funciones corporales relacionadas las funciones fisiológicas o psicológicas; estructuras corporales, alusivas a las partes anatómicas del cuerpo (órganos, extremidades y componentes); actividad, a la posibilidad de realizar una tarea; participación, relación que se establece de manera activa con el entorno y, los factores contextuales que consisten en la influencia que ejercen los elementos del entorno y personales sobre el funcionamiento del individuo.

En relación con lo planteado Samaniego (2006) expresa que la inclusión asume un carácter “multidimensional como lo es el ser humano, multifactorial por la incidencia de innumerables factores y multifactorial porque demanda respuestas que son posibles únicamente a través de la participación y conjugación de actores” (p.66). Por consiguiente, el proceso promueve la participación de los diversos colectivos con la finalidad de asumir la discapacidad desde la conjunción de aspectos individuales con los diferentes ámbitos (familiar, educativo y social), siendo la discapacidad una realidad que demanda cambios del sistema (social, educativo, político económico, otros)

Por su parte, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) en el artículo 1 tipifica: “Las personas con discapacidad incluyen 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 las demás” (p.4)

Al tratar la discapacidad surgen de inmediato aspectos como la discriminación, vulnerabilidad, exclusión, conceptos directamente relacionados a la pobreza y desigualdad, factores obstaculizadores que impiden al que las porta desenvolverse con naturalidad dentro de la sociedad.

En Venezuela según la Ley para Personas con Discapacidad (2007) en el artículo 6 establece como definición de personas con discapacidad:

Son todas aquellas personas que por causas congénitas o adquiridas presentan alguna disfunción o ausencia de sus capacidades de orden

físico, mental, intelectual, sensorial o combinaciones entre 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 pleno ejercicio de sus derechos humanos en igualdad de condiciones con los demás. (p.5)

Así, la discapacidad se caracteriza por excesos o insuficiencias en el desempeño y comportamiento en una actividad rutinaria, limitando la aceptación por los demás miembros de la sociedad e interacción en los diferentes ámbitos y la valía de sus derechos. Una persona con discapacidad

Igualmente la ley en el artículo anteriormente citado, reconoce como personas discapacitadas: las ciegas, las sordas, las que poseen disfunciones visuales, auditivas, intelectuales, motoras de cualquier tipo, las autista, las de baja talla y con cualquiera de las combinaciones de algunas de las disfunciones o ausencias mencionadas, o aquellas que padezcan un enfermedad o trastorno incapacitante, científica, técnica y profesionalmente calificadas de acuerdo con la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud de la Organización Mundial de la Salud.

### ***Modelos y enfoques teóricos que sustentan la atención de Estudiantes con Discapacidad***

El término discapacidad ha sido definido por diversos autores y organizaciones según su campo de aplicación, por lo que el concepto depende de muchas disciplinas y diferentes propósitos. La discapacidad ha sido definida desde la perspectiva médica, sociológica, económica y política; siendo considerada y aplicada en los diferentes contextos sociales. Esto ha generado la creación y desarrollo de algunos modelos teóricos relacionados a la disciplina que la aborda, con el propósito de fundamentar y orientar su abordaje.

El área educativa por su carácter social asume modelos y enfoques superando el modelo médico asistencial caracterizado por considerar las diversas discapacidades como una enfermedad, centrado en la diferencia, el

cual realiza el abordaje a través de una atención especializada de carácter rehabilitador, fundamentado en evaluaciones médicas y psicométricas, el docente ejerce bajo una visión de pedagogía terapéutica. Dentro de ellos se encuentra en Modelo Social, El enfoque de educación Intercultural, Modelo Constructivista, La Pedagogía de la Inclusión, Enfoque de Calidad de Vida.

### ***Modelo Social***

Surge en la década de los 60 como respuesta al modelo médico, a partir de la lucha de las propias personas con discapacidad y de organizaciones que trabajan en pro de los derechos del colectivo, con el propósito de condenar la discriminación en su contra.

El Instituto Nacional Contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo INADI (2012) expresa que 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)

Este modelo ubica la discapacidad como una característica más, dentro de la diversidad que existe entre las personas, y no como una limitante de la vida de una persona, condenándola a la discriminación y a la exclusión. Selah (2004) afirma que:

El modelo social de discapacidad se puso por delante enfatizando formas en que las políticas y legislación existente fueran modificadas fundamentalmente para asegurar la eliminación de barreras físicas e institucionalmente para asegurar la eliminación de barreras físicas e institucionales que permitieran la plena e igualitaria participación de personas con discapacidad en la vida comunitaria. Se pudo observar el movimiento gradual hacia un modelo integrado de desarrollo, con la intención de incluir el tema de la discapacidad en los programas de diferentes organismos, en vez de encararlo aisladamente. (p.11)

Del mismo modo, las personas con discapacidad poco a poco se hacían más conscientes de las limitaciones de las políticas y prácticas existentes.

Quienes estaban preparados o lograban capacitarse se encontraban con barreras en su entorno. El problema del acceso se convirtió en tema central.

### ***El enfoque Intercultural de Educación***

Diversas investigaciones discusiones sobre educación antirracista, multicultural y construcción crítica de la realidad, han permitido afinar y optimizar un modelo que durante su evolución ha sido denominado de diversas maneras, entre los que se destaca multiculturalismo, proyecto educativo global; pero en la actualidad predomina o posee mayor uso el de educación intercultural.

El modelo de educación intercultural según Villatoro (2011)

Se caracteriza por la defensa de valores ligados a la igualdad, entendida como reconocimiento idéntica dignidad y derechos en el Otro, y la pluralidad, como condición necesaria para el cambio y la transformación, para el desenvolvimiento de lo humano. Las sociedades basadas en principios de igualdad y pluralidad son inclusivas y participativas: tienden alcanzar un equilibrio entre el individuo y la sociedad, entre libertad y equidad (p. 43)

La educación intercultural por su importancia debe impregnar al sistema educativo en su totalidad, en todos sus niveles y modalidades, ya que no sólo pretende la transformación del contexto escolar, sino de la sociedad en pleno, a través de la formación sistemática de todo individuo centrada en la igualdad de derechos y de equidad.

Los principios pedagógicos de la educación intercultural de manera sintetizada son los siguientes: formación y fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social; reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal; reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela.

Además, atención a la diversidad y respeto a las diferencias, sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de estas; no segregación en grupos aparte; lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación; intento de superación de los prejuicios y estereotipos; mejora del éxito escolar y promoción de los alumnos de minorías étnicas; comunicación activa e interrelación entre todos los alumnos; gestión democrática y participación activa de los alumnos en las aulas y en el centro; participación activa de los padres en la escuela e incremento de las relaciones positivas entre los diversos grupos étnicos, inserción activa de la escuela en la comunidad escolar.

### ***Modelo Constructivista***

Verdugo (2004) considerando el planteamiento realizado por Schalock conceptualiza el modelo constructivista de la discapacidad como “el significado y consecuencias de la misma de acuerdo con las actitudes, prácticas y estructuras institucionales más que por las diferencias en sí” (p.2) El propósito de quienes trabajan con este modelo, que inspiró la legislación norteamericana de los últimos años (The American With Disabilities Act) es reducir al máximo las barreras físicas y sociales que limitan a los individuos con sus deficiencias (Verdugo1999). Romper barreras físicas, sociales y actitudinales existentes contra las personas con discapacidad

Este modelo considera aspectos utilizados por la pedagogía de la Inclusión, fomenta las aulas con carácter inclusivo como organizaciones que incorpora a todos los estudiantes en la vida escolar y social, va más allá de la simple colocación en el aula. El objetivo básico de este modelo se centra en primer lugar brindar educación a todos los individuos en edad escolar sin discriminación alguna, es decir, todos reciben educación en una escuela común.

Romero (2009) en relación con la filosofía del modelo expone:

Todas las personas pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la vida normal de su comunidad. Se valora la diversidad, se cree que la

diversidad refuerza los procesos educativos y ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros. Las reglas promueven la filosofía del tratamiento justo e igual y del respeto mutuo de las personas, así como la de los demás miembros de la comunidad... (p.57)

Desde esta perspectiva, la atención al individuo debe basarse en el respeto y reconocimiento de la diversidad, en la comprensión que la diversidad es la característica esencial del ser humano, diferencias necesarias y obligantes para la construcción de una sociedad plural. La interacción directa y permanente sin distinción no sólo favorece al diferente, sino enriquece al colectivo fomentando los valores de respeto, comprensión, tolerancia y solidaridad, propiciando una sociedad más justa y pacífica.

### ***Pedagogía de la Inclusión***

La pedagogía de la inclusión surge en conformidad con los postulados que propone la pedagogía del momento, movimiento iniciado en la Universidad de Moncton en Canadá, institución promotora de la integración escolar y de la normalización.

Loaiza y Rubio (2008) en relación con la finalidad de la pedagogía de la inclusión afirman

Busca reconstruir un análisis histórico sobre los principios de normalidad/ anormalidad en occidente, describir como estos han influido en la consolidación de prácticas de exclusión e inclusión que han invadido todas las esferas de la vida cotidiana, incluyendo la dimensión educativa y los procesos de escolarización. Estas reflexiones se dirigen principalmente hacia un tipo especial de sujeto que configura, en gran medida, una categoría que Foucault ha dado en denominar “de lo anormal”. Si bien, en este rango de anormalidad fueron incluidos homosexuales, criminales, locos, se hará un especial énfasis en sujetos con discapacidades (p.130)

Se fundamenta en la filosofía que fomenta la total participación de todos los estudiantes independientemente de su condición, incluyendo las personas con discapacidad, en los diferentes ámbitos escolares y sociales. La inclusión debe ser el objetivo primordial que se plantee en las escuelas y comunidades

y, por ende han adaptarse a cada uno de ellos y no al revés, a través del diseño e implementación de estrategias acordes para responder a los intereses y necesidades individuales, y así garantizar su derecho a la educación en igualdad de condiciones y oportunidades.

### ***Enfoque Ecológico de Calidad de Vida***

El enfoque ecológico se diferenció de otras perspectivas del desarrollo y el aprendizaje humano y se usó como base del análisis debido a la amplitud de su alcance y a que permite integrar gran parte de la información derivada de otras teorías (conductual, psicoeducativa y biofísica)

El modelo ecológico resalta la dimensión social de la discapacidad y destaca la importancia de generar modificaciones en el ambiente para lograr la verdadera inclusión. Es decir, el contexto social es el objeto de intervención y no un solo aspecto de ésta. Desde este enfoque se asume que la propia sociedad debe facilitar la rehabilitación integral de las personas, el derecho de su ciudadanía, y por ende, el acceso a todos los bienes sociales sin restricciones. Lógicamente incluye el derecho a la educación en igualdad de condiciones.

Según Bronfenbrenner (1979), el enfoque ecológico se basa “en la concepción evolutiva del ambiente ecológico de la persona y la relación con éste, así como la creciente capacidad de la persona para descubrir, sostener o alterar las propiedades” (p.9)

En relación con lo planteado por Shea citada por la Secretaria de Educación del Estado de Durango (2013), afirma:

El enfoque ecológico es una perspectiva teórica a través de la cual se describe la forma en que el ser humano se desarrolla; su premisa fundamental plantea que el individuo evoluciona gracias a la interacción dinámica que establece con el escenario en los que se desenvuelven a lo largo de su vida. (p.9)

Desde la perspectiva ecológica, el desarrollo humano es resultado de la adaptación y ajuste, entre un ser humano activo en crecimiento y los ámbitos

cambiantes en los que interactúa, así como las relaciones entre esos espacios y los contextos ecológicos más amplios (los entornos donde se desarrolla el individuo) en los que se inserta.

La importancia de este nuevo enfoque, es que exige de la sociedad el cambio de actitud imprescindible para impulsar un verdadero proceso de inclusión. Según Alvarez (2002), el enfoque ecológico demanda tres actitudes:

1. La comprensión de las limitaciones de las personas con discapacidad, lo que supone la aceptación como paso previo de la inclusión.
2. La confianza en sus capacidades. La comprensión de las limitaciones de las personas con discapacidad lleva a valorar sus capacidades y potencialidades.
3. El compromiso. Para que con sus limitaciones y capacidades puedan aspirar a una participación de igualdad de condiciones y equiparación de oportunidades. (p. 34).

La verdadera inclusión se centra en el reconocimiento de las concepciones y la disposición consciente hacia ellas. En principio es una actitud, un sistema de valores y creencias. No una acción ni un conjunto de acciones. Se trata de generar una cultura en las instituciones en que se asuma la inclusión como parte de los valores.

El modelo ecológico representa diversos niveles contextuales en los que se desarrolla el individuo y destaca su influencia en la vida del mismo. Funcionan e interactúan como un sistema dinámico e interdependiente, entre ellos se encuentran:

*a) Microsistema:* Actividades e interacciones que se dan en el entorno más inmediato de la persona. Por ejemplo la familia, compañeros de juego, cuidadores, etc.

*b) Mesosistema:* Conexiones entre los microsistemas: hogar, escuela, grupos comunitarios.

*c) Exosistema:* Contexto de los que no forman parte directamente de los niños o adolescentes. Se refiere sobre todo al rol social y a las relaciones que

establece la familia en la comunidad a la que pertenece. Por ejemplo el lugar de trabajo de los padres.

d) *Macrosistema*: abarca los valores ideológicos, religiosos, políticos o culturales que predominan en la comunidad y que la distinguen de otros grupos culturales. Circunscriben y decide, por ejemplo cómo deben ser tratados los niños, tipos de experiencias que deben tener, etc.

Esta perspectiva adquiere gran importancia dentro del proceso educativo de estudiantes con discapacidades, puesto que se concibe que el desarrollo humano implica cambio en las características de un individuo, y este cambio representa una reorganización a lo largo del tiempo y el espacio, así como la opinión de que el desarrollo humano se realiza en los contextos ecológicos, o escenarios, en los que ocurre.

### ***Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana***

Para el Ministerio del Poder Popular para la Educación de Venezuela, el Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana centra su acción en la formación integral de los y las adolescentes y jóvenes entre los doce (12) y diecinueve (19) años de edad, aproximadamente, a través de dos (2) alternativas de estudio: el *Liceo Bolivariano* y la *Escuela Técnica Robinsoniana y Zamorana*

La finalidad del subsistema se centra en lograr la formación integral de los y las adolescentes y jóvenes, atendiendo a los fines y principios que inspiran la República Bolivariana de Venezuela; dando continuidad a los estudios primarios de estos y permitiéndoles su incorporación del proceso productivo social, al mismo tiempo que los orienta para que la prosecución de estudios superiores.

La igual forma, pretende formar al y la adolescente y joven con conciencia histórica e identidad venezolana desarrollando capacidades y habilidades para el pensamiento crítico, cooperativo, reflexivo y libertador que le permitan,

a través de la investigación, contribuir a la resolución de problemas de la comunidad local, regional y nacional, de manera corresponsable y solidaria.

Además, se construirán conocimientos y se desarrollaran potencialidades para la cooperación, la práctica de la economía social solidaria y el manejo de nuevas formas de relaciones de producción social las cuales fortalecen el accionar del y la estudiante con responsabilidad social y compromiso patrio.

Por su parte, La Escuela Técnica Robinsoniana y Zamorana tiene como finalidad ofrecer una formación dirigida al desarrollo endógeno, fomentando habilidades, destrezas, valores y virtudes que fortalezcan esta orientación; al mismo tiempo que propicia en pensamiento crítico, reflexivo, humanista, libertador y ambientalista.

También, proporciona herramientas para la investigación, que permitan el desarrollo de proyectos productivos, sociales y culturales que beneficien a la comunidad, logrando una formación integral, sustentada en compromiso social para la transformación del país. Así mismo, garantizar la formación especializada a las y los adolescentes y jóvenes en los campos científicos, humanísticos, artísticos, técnicos y tecnológicos para su incorporación al proceso productivo social y la prosecución a la Educación Superior.

El Subsistema de Educación Secundaria, específicamente los Liceos Bolivarianos poseen diversas características dentro de las cuales atendiendo los objetivos de la investigación es necesario resaltar: “Proporcionar a los adolescentes y jóvenes el acceso, permanencia y prosecución, disminuyendo la deserción escolar y, orientar atender a las y los adolescentes y jóvenes excluidos para incorporarlos en el Subsistema de Educación Secundaria” (p.9)

Fundamentados en los fines y características del subsistema y partiendo de la realidad excluyente que vivencian los estudiantes con discapacidad dentro de las instituciones de educación secundaria, que los obliga a desertar del sistema educativo, surge la iniciativa de construir un modelo pedagógico para facilitar la inclusión educativa y garantizar el derecho de educación en igualdad de condiciones.

### ***Modelo pedagógico***

El concepto de modelo pedagógico obliga la comprensión de dos conceptos: modelos y pedagogía. Para entender qué significa un modelo, se puede partir de las concepciones de Kuhn (1963) y Morin (1973), quienes definen ampliamente el concepto de paradigma, considerada como construcciones para seguir o despreciar, conforman un constructo que establece normas y límites compartidos por una comunidad, y a partir de los cuales se crea y orienta la cultura que promueve que los individuos insertos en ella actúen y piensen de conformidad con los patrones emanados en dicha postura.

Fundamentados en lo anterior, la definición de modelo sugiere la idea de guía, mapa de recorrido para orientar la acción. Al respecto existe un sin número de definiciones, pero la comunidad científica en consenso lo consideran como una representación mental de un sistema real, de su estructura y su funcionamiento.

Arnau (1978) define el modelo como “un intento de sistematización y descripción de lo real, en función de presupuestos teóricos” (p.32). Representa entonces una herramienta que posibilita según Ruíz (1996) “una aproximación intuitiva a la realidad, cuya función básica es la de ayudar a comprender y explicar las teorías y las leyes” (p.51).

Por su parte Gallego (2004) define el modelo como “una estructura conceptual que sugiere un marco de ideas para un conjunto de descripciones que de otra manera no podrían ser sistematizadas” (p.3)

El modelo hace referencia a la fusión de los supuestos aspectos que confirman que cada uno de ellos está inmerso dentro del fenómeno, lo que se traduce en que su estructura es diferente o está completamente alejada de su realidad natural. Entendiendo el modelo desde este punto de vista, se considera que los diferentes aspectos aparecen de manera aislada entre sí, lo que genera perspectivas descontextualizadas de la realidad, con la

posibilidad de dedicarse sólo al estudio del modelo dejando de lado la relación de este con la realidad que intenta explicar el modelo.

Por su parte, Porlán, Rivero, Pozo, (1997) afirman que todo modelo en las ciencias de la educación se fundamenta en “un conjunto de aportaciones de otras disciplinas y áreas del saber (sicología, sociología, epistemología, filosofía, etc.), así como el mundo de los valores, ideologías y cosmovisiones”. (p.272). Dichas aportaciones no deben ser incorporadas y desarrolladas de manera lineal, sino que han de ser contextualizadas al entorno escolar.

En el ámbito educativo, el modelo tiene connotación pedagógica y sugiere al docente la forma de facilitar la construcción del proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como las modalidades de sus intervenciones en la clase.

En relación con el término de pedagogía, existen innumerables acepciones y concepciones. De manera general, es implementado para identificar a la ciencia de la educación, vinculada en un primer momento, al positivismo como una ciencia puramente empírica, hasta la concepción actual, donde al hablarse de ciencia de la educación, se entiende como una teoría general de la educación en todos los aspectos, teóricos y prácticos, es decir, la pedagogía.

Para Prieto (1990), la pedagogía es la “encargada del estudio de la educación, establece los principios, fija las finalidades hacia los cuales se dirige el acto educativo, ligando, en una unidad comprensiva, el sujeto de la educación, mediante la acción del agente educador” (p.32)

Desde una perspectiva epistemológica, Bedoya (2000), concibe la pedagogía como una disciplina fundante que le corresponde reflexionar el proceso educativo considerado como un proceso histórico social complejo, el cual se relaciona de una manera particular con el conocimiento científico.

La anterior descripción de la pedagogía contiene una intención integrativa y totalizadora de las implicaciones del fenómeno educativo. Es decir, desde los niveles filosóficos normativos hasta la dimensión gerencial operativa. De

tal manera, que pudiese darse un continuo para monitorear el alcance y concreción de los grandes ideales pedagógicos.

Lo planteado previamente, con la finalidad de realizar una aproximación conceptual de la pedagogía, surge ante la necesidad no de posicionarse en una definición absolutista, sino de tener una visión amplia de lo que implica la pedagogía, considerada como una plataforma que ayuda a impulsarse a otras dimensiones más integradoras y dinámicas, considerando el contexto histórico-social tan cambiante que constituye el tiempo actual. Lo que sí es fundamental es el papel rector de la pedagogía desde lo teórico y metodológico para reflexionar sobre el tipo de educación que se necesita.

Atendiendo las definiciones de modelo y pedagogía, puede considerarse el modelo pedagógico como un instrumento de carácter teórico diseñado para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje y se concreta en el aula. Ocaña (2006) afirma que el modelo pedagógico se trata de un “planteamiento, diseño y dirección científica del proceso pedagógico, acompañado de la construcción teórica formal que fundamentada en supuestos ideológicos y científicos, interpreta, diseña y ajusta una realidad pedagógica a una necesidad histórica particular” (p.27)

Dentro de este marco, Ortiz (2005) expresa que el modelo pedagógico puede entenderse como “un sistema formal que busca interrelacionar los agentes básicos de la comunidad educativa con el conocimiento científico para conservarlo, innovarlo, producirlo o recrearlo dentro de un contexto social, histórico, geográfico y culturalmente determinado”

Es decir, el modelo pedagógico expresa elementos y aspectos teóricos prácticos que guían el proceso educativo que se desarrolla dentro de una institución educativa o se aplica a un grupo de estudiantes en un momento específico. Esos elementos deben visualizarse en la práctica diaria de los centros educativos que lo asumen, diseñando y aplicando estrategias de enseñanza y aprendizaje que resulten pertinentes y coherentes con la fundamentación del modelo.

Según Areola, (2012) define el modelo pedagógico el instrumento que “describe mediante qué procesos, teorías, métodos y técnicas...y la manera de abordar y reconstruir lo educativo desde una determinada postura epistemológica, teórica, metodológica e incluso, instrumental” (p.101)

El modelo pedagógico tiene como característica principal la recopilación de diferentes teorías, que guían a los docentes en la elaboración de la planificación y sistematización del proceso de enseñanza aprendizaje. El modelo pedagógico permite que el docente pueda aprender cómo realizar su praxis, relacionándola con elementos como el currículo, la institución, el contexto social y factores de orden político y cultural.

### ***Elementos y aspectos a considerar para la inclusión***

Existen diversos autores que han realizado estudios sobre la inclusión educativa quienes consideran la necesidad de centrarse en tres aspectos fundamentales relacionados a: La aceptación de las diferencias individuales, la calidad de la educación y la mejora social.

En relación con la aceptación de las diferencias individuales, Ainscow (1999), es uno de los fundamentos que generan la inclusión. La heterogeneidad y las diferencias individuales se consideran como características comunes de todo ser humano, en el caso de los niños estos pueden presentar dificultades de aprendizaje que, en muchas ocasiones, son producto de la interacción escuela-estudiantes. De igual manera, Ortiz (2000) expone que la primera acción para convertir una escuela inclusiva es la aceptación incondicional de las diferencias, destacando que la diversidad fortalece a los estudiantes del aula y propicia a todos los miembros mayores posibilidades de aprendizaje.

Por su parte, Bayliss y otros (1997) expresa que “la inclusión tiene que ver con TODOS los niños, los pobres, los enfermos, los que tienen discapacidad. También tiene que ver con los ricos, los sanos y los capaces.” (p. 25). Sustentados en este enfoque, las características particulares de cada uno de

los estudiantes deben ser consideradas como punto de partida para potenciar al máximo su desarrollo integral, a partir de centrar la atención en dar respuestas cónsonas a las particularidades de cada estudiante.

*La calidad de la educación desde la perspectiva inclusiva según el Marco de Acción de la Declaración de Salamanca (1994)*

Deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades. Debería ser, de hecho, una continua prestación de servicios y ayuda para satisfacer las continuas necesidades especiales que aparecen en la escuela. (p.11)

En relación con lo que refiere este enfoque es necesario focalizar el interés en aspectos específicos como el currículo, los recursos, las estrategias de enseñanza y la comunidad. Con respecto a los currículos escolares deben ser sometidos a constante revisión para que tanto los objetivos como los contenidos sean flexibles, funcionales y pertinentes, como para propiciar a cada uno de los estudiantes experiencias y oportunidades significativas para aprender. Además, resulta importante que además de las características anteriormente mencionadas sea susceptible de adaptarse para atender a estudiantes con discapacidades.

En cuanto a las *estrategias de enseñanza*, Ortiz (2000) indica focalizarse en una enseñanza y aprendizajes interactivos. Así la acción del docente resulta más compleja, puesto que debe operativizar el currículo de manera crítica y reflexiva, para adecuarlo a cada una de las necesidades de los estudiantes sin perder el norte de los fines de la educación.

De la misma manera, debe facilitar y proveer los recursos materiales y humanos con el propósito de brindar el apoyo necesario y generar las condiciones óptimas para trabajar de manera colaborativa tanto profesionales como compañeros de aula para favorecer el proceso de

aprendizaje de los estudiantes con discapacidades, garantizando no solo el ingreso sino la permanencia y prosecución en cada nivel educativo.

En otro orden de ideas, en lo alusivo al principio *de las comunidades y sociedades*, es decir, sociedades cada uno de los integrantes de la institución educativa desarrollen el sentido de pertinencia en las todos tengan los mismos derechos, oportunidades y responsabilidades. De esta forma la inclusión educativa persigue como propósito final alcanzar la mejora social donde todos los ciudadanos asuman y se comprometan por obtener resultados inclusivos.

Giné (2002), en la ponencia presentada en el III Congreso “La atención a la diversidad en el sistema educativo” en Salamanca señala que

El movimiento a favor de la inclusión va más allá del ámbito educativo y se manifiesta también con fuerza en otros sectores como el laboral, el de salud, el de participación social, etc.; es decir, la preocupación en torno a la inclusión apunta claramente a todas las esferas que de algún modo tiene que ver con la calidad de vida de las personas. (p.3)

En relación con lo planteado, es evidente que el proceso inclusión exige el compromiso y participación de todos los ámbitos sociales. De igual forma, es fundamental profundizar en los procesos de enseñanza aprendizaje y en los procesos para la implementación del currículo como son la organización, la planificación y la coordinación entre los sectores implicados.

Para convertir las escuelas es imprescindible que cada uno de los miembros de la institución educativa se considere así mismo “necesario”, que pertenece al grupo, que posee intereses comunes, con capacidad de modificar sus estrategias educativas en búsqueda de lograr una institución creativa, activa, abierta, generadora de cultura inclusiva donde se valoren a todos por igual.

**CAPITULO III**  
**MARCO METODOLÓGICO**  
**Fundamentos Epistemológicos**

Un paradigma, es concebido tradicionalmente como un modelo que ofrece marcos de referencia permitiéndolos identificar, enfrentar y resolver situaciones problemáticas, originando un estudio organizado del mundo.

De acuerdo a Guardián (2007) un paradigma es

Un sistema teórico dominante en la ciencia en cada período de su historia, que organiza y dirige la investigación científica en una cierta dirección, de igual forma permite el surgimiento de ciertas hipótesis e inhibe el desarrollo de otras, así como centra la atención de quién investiga en determinados aspectos del tema de estudio o problema y oscurece otros. (p.18)

Según lo planteado, el paradigma orienta a los investigadores de una disciplina indicando los aspectos o situaciones importantes para estudiar, señala los criterios para el uso de herramientas y métodos adecuados, y facilita la generación de conocimientos. Un paradigma no sólo permite a una disciplina profundizar sobre diferentes fenómenos sino que provee un marco en el que tales fenómenos pueden ser primeramente identificados como existentes.

La investigación se sustentará en el Paradigma Cualitativo (interpretativo), el cual tiene sus inicios en la segunda parte del siglo XIX, como respuesta a la imposibilidad de abordar fenómenos de las ciencias sociales y en general de las ciencias humanas, bajo el modelo tradicional caracterizado por procedimientos rigurosos, sistemáticos y críticos, es decir, por poseer una alta respetabilidad científica, reducido casi siempre su trabajo a la relación de una o pocas variables: independientes y dependientes.

Las realidades humanas entran normalmente en múltiples variables de interacción recíproca y con muy variados tipos de relaciones, los cuales deben ser abordados por paradigmas más flexibles que permitan captar la riqueza e interacción humana, y así generar explicaciones más globales y unificadas.

En relación conl paradigma cualitativo Velero, Carrillo (2009) afirman:

La concepción cualitativa enfatiza lo particular e individual. El paradigma subyacente es el interpretativo, que se refiere al individuo, por lo que la acción del mismo se considera un comportamiento significativo, intencional y por lo tanto orientado al futuro. Lo que interesa es conocer las intenciones del actor y sus interpretaciones del mundo que le rodea, la base es el individuo y en consecuencia, la teoría sigue a la investigación. (p.20)

El propósito del paradigma interpretativo o cualitativo es reconstruir la realidad, tal cual la observan y experimentan los actores de la sociedad. Es así, que el paradigma cualitativo asume un fundamento humanista en búsqueda de entender la realidad social, percibe la vida como una realidad compartida de los individuos, y no como unos factores externos sin ninguna relación con el hombre.

Siguiendo a Tovar (2000), “el enfoque interpretativo es usado cuando la información recogida necesite una constante hermenéutica y/o se preste a diferentes interpretaciones” (p.156). Por consiguiente, el investigador de hechos sociales, se apoya en este método, porque las acciones humanas son interpretativas. A través de este enfoque, se pretende profundizar en el porqué de la vida social, en el cómo se percibe y se experimenta tal como ocurre, es decir, en la comprensión de los significados de las acciones humanas.

Desde esta postura, los fenómenos sociales no son considerados como objetivos, sino se aprecian como inseparable de los sujetos inmersos en ella, los cuales dependen de sus expectativas, intenciones, sistema de valores, creencias, otras. Es decir, dependen del carácter subjetivo de cada individuo

y de cómo percibe la realidad y su propia acción. Por esto, el propósito es objetivar la realidad mediante la reflexión, comprensión e interpretación de las partes discursivas de los sujetos y de sus acciones en situaciones particulares.

Una investigación cualitativa busca comprender la realidad de estudio en un ambiente natural, basándose en la descripción detallada de las personas, situaciones, interacción, conducta para poder interpretarla y comprenderla. Se fundamenta en un proceso inductivo, van de lo particular a lo general.

En el ámbito educativo resulta imprescindible la exhaustiva interpretación de realidades particulares tanto colectivas como individuales que permitan, bajo sus propias experiencias interpretar y comprender el significado de sus realidades, fenómenos, comportamientos y acciones. Al respecto Molina (1993) expresa:

Las aproximaciones interpretativas a la investigación educativa, insisten en que su tarea principal no es construir teorías científicas que puedan comprobarse experimentalmente, sino construir informes interpretativos que capten la inteligibilidad y coherencia de la acción social revelando el significado para aquellos que la realizan. (p. 23)

Por consiguiente, considerando el proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad como una complejidad de interacciones sociales entre estudiantes y demás miembros de la comunidad escolar dentro de las instituciones de educación secundarias y por el significado que cada uno de los actores le asigna, la investigación asume el paradigma cualitativo con el propósito de interpretar y comprender sus perspectivas subjetivas, comportamientos, experiencias, interacciones, dentro del contexto real, tratando en cierta forma de contribuir a lo que hasta los actuales momentos ha sido un obstáculo para la educación. El objeto del problema es conocer una situación y comprenderla a través de la visión de los sujetos.

## Fundamentos Metodológicos

El marco metodológico de la presente investigación donde se propone estudiar la Inclusión educativa de estudiantes con discapacidades en el nivel de educación Secundaria, está referido a un conjunto de procedimientos lógicos y tecno-operacionales, con el objeto de ubicar con exactitud, el conjunto de métodos, técnicas y protocolos instrumentales que se emplearán en el proceso de recolección de los datos requeridos en la investigación y el análisis e interpretación de los resultados.

### Diseño de la Investigación

De acuerdo al paradigma que orienta la investigación, el método que se ha decidido utilizar es el método fenomenológico, definido por Martínez (2007) como el estudio de “los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el ser humano” (p.253). La fenomenología, busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprender el proceso de interpretación por el que la gente define el mundo y actúa en consecuencia. En la investigación se procura la explicación de los significados que le aportan profesores, estudiantes con discapacidades y regulares al proceso de inclusión educativa desde la conciencia, a partir de la descripción, comprensión e interpretación.

Según lo que describe Martínez (ob. cit.) acerca de la metodología fenomenológica en esta investigación se desarrollaran 3 etapas, cada una con sus respectivos pasos:

***Etapas descriptiva.*** Persigue como objetivo, lograr una descripción del fenómeno en estudio que resulte lo más completa y refleje la realidad vivida por cada sujeto y su situación, en la forma más auténtica. Para dar cumplimiento con esta se desarrollaran tres pasos: Elección de la técnica o procedimientos apropiados para realizar la observación repetidas veces; realización de la técnica (observación y entrevista) y elaboración de la

descripción protocolar (descripción fenomenológica, la cual puede constar de relatos escritos y grabaciones de audio y de video)

***Etapa Estructural.*** El trabajo central de esta etapa es el estudio de las descripciones contenidas en los protocolos, está conformada por seis pasos: lectura general de la descripción de cada protocolo, delimitación de las unidades temáticas (áreas significativas), determinación del tema central que domina cada unidad temática (alternar continuamente lo que los sujetos dicen con lo que significan), expresión central en lenguaje científico, integración de todos los temas centrales en una estructura particular descriptiva( análisis intencional, identificación de sus principales propiedades o atributos, eliminación de ciertos componentes o sustituyéndolos por otros), integración de todas las estructuras particulares en una estructura general, por último, entrevista final con los sujetos estudiados.

***Discusión de los Resultados.*** El objeto de esta etapa es relacionar los resultados obtenidos en la investigación con las conclusiones de otros investigadores para compararlas, contraponerlas, entender mejor las posibles diferencias y, de este modo, llegar a una integración mayor y a un enriquecimiento del “cuerpo de conocimientos” del área estudiada. Este es proceso de contratación y teorización.

### **Informantes claves**

Todo fenómeno que ofrezca la posibilidad de ser investigado, requiere de un análisis profundo y para ello es imprescindible el aporte de los actores que participan o conforman el objeto de estudio, debido a que representan las personas que hacen vida activa dentro del mismo. De acuerdo a ello, los actores deben estar en correspondencia con lo que se desea interpretar, es

allí donde se obtiene la información que permite interpretar y comprender la realidad.

Bermejo (2003) señala que en los trabajos cualitativos, se pueden calificar como informantes claves a las personas o muestras no aleatorias que permiten soportar el estudio, “las que no se precisan como cifras exactas sobre la representatividad estadística de los resultados, lo que significa que eligen a voluntad del investigador” (p.71)

De manera que los informantes claves fueron seleccionados bajo criterios que permitieron obtener una muestra intencional, entre estos criterios se encuentra el hecho de estar ampliamente relacionado con su entorno para que no se distorsione la información. La inclusión educativa de estudiantes discapacitados por ser una realidad compleja en la que interrelaciona diversos elementos, se enfatiza en la comprensión profunda del objeto de estudio, por lo que se hace necesario, la selección intencionada de sujetos que puedan aportar la información más relevante para los propósitos de la investigación, determinando características específicas de los sujetos que forman parte de la investigación. Los informantes claves estuvieron conformados por:

**3 Docentes.** 1 Docente de un liceo público de sector urbano delimitado con el código DOC1, especialista en una disciplina específica, 1 Docente de un liceo público del sector rural, codificado como DOC2 con más de 7 años de servicio y experiencia con estudiantes con discapacidad; y 1 Docente de un colegio privado, codificado como DOC3 con las mismas características explicadas anteriormente

**6 Estudiantes.** 1 por cada discapacidad (cognitiva, sensorial y motriz), delimitados con los códigos ECD1, ECD2 y ECD3, que como mínimo hayan culminado el primer año correspondiente al nivel y que realicen estudios en las instituciones donde trabajan los docentes seleccionados. Además, 3 estudiantes regulares compañeros de los estudiantes con discapacidades entrevistados, decodificados como ER1, ER2, ER3.

## **Técnica de Recolección de la Información**

Posteriormente de haber identificado el objeto de estudio y decidido el método que orientó la investigación, se seleccionaron las técnicas y los instrumentos que se aplicaron a cada uno de los informantes a través de los cuales se obtuvo la información necesaria para desarrollar la investigación, y por ello es conveniente definir el proceso que se seguirá en cada caso. Martínez (2011) sugiere:

Los instrumentos, al igual que los procedimientos y estrategias que se van a utilizar, los dicta el método escogido, aunque, básicamente, se centran alrededor de la observación y la entrevista semiestructurada. Hay que describir los que se van a utilizar y justificarlos. Sin embargo, la metodología cualitativa entiende el método y todo el arsenal de medios instrumentales como algo flexible, que se utiliza mientras resulta efectivo, pero que se cambia de acuerdo con el dictamen, imprevisto, de la marcha de la investigación y de las circunstancias. (p.146)

Para recolectar los datos que servirán de base al estudio, se utilizará como técnica la entrevista con informadores claves dirigida a Docentes, estudiantes discapacitados y no discapacitados definida por Martínez (ob. cit) “como un dialogo coloquial o entrevista semiestructurada, complementada posiblemente con algunas otras técnicas”. (p.150)

La entrevista es una de las técnicas que permite interactuar al informante con el investigador dentro de su ambiente natural. Se seleccionó esta técnica por ser la que más se adapta al método y a los objetivos propuestos en la investigación, además permitirá explorar detalladamente la realidad que se pretende analizar. Rodríguez, Gil y García (1999), afirman:

En la entrevista en profundidad el entrevistador desea obtener información sobre determinado problema y a partir de él establece una lista de temas, en relación con los que se formaliza la entrevista, llegando está libre de discreción del entrevistador, quién podrá sondear razones y motivos, ayudar a establecer determinados factores, etc., sin sujetarse a una estructura formalizada de antemano. (p.168)

La entrevista a profundidad, es un diálogo abierto y personal, se refiere a la acción que permite obtener información sobre lo que no se puede observar

directamente. Los informantes actúan como observadores del investigador, son sus oídos, sus ojos en el escenario de la investigación. El papel de los informantes no es sólo mostrar el mundo como ellos lo ven, sino como las personas observadas lo ven. En el caso de los docentes y estudiantes quienes ayudaron a construir la realidad del objeto de estudio, se les aplicó una entrevista semiestructurada partiendo de unas preguntas iniciales, con el propósito de interactuar con ellos y a partir de allí establecer rapport dirigiendo el diálogo de acuerdo a los elementos emergentes que surgían hasta obtener de manera significativa la información

En cuanto a los instrumentos se utilizará la guía de entrevista, definida por Hurtado (2010) como “el instrumento propio de la entrevista. En ella el investigador señala los temas o aspectos en torno al cual se va a preguntar” (p.161). Según la intención del investigador y de acuerdo al grado de estructuración se organizan por preguntas previamente formuladas o sólo enunciados temáticos. Para registrar se utilizó la grabación.

### **Análisis de la Información**

Al finalizar la recolección de la información se procedió a realizar el análisis de la información, a fin de verificar el logro de los objetivos propuestos. Se desarrolló siguiendo las etapas y pasos establecidos dentro de la metodología fenomenológica, iniciando el proceso con la categorización el cual consiste según Martínez (ob. cit.) en

“clasificar las partes en relación conl todo, de describir categorías o clases significativas, de ir constantemente diseñando y rediseñando, integrando y reintegrando el todo en las partes, a medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada sector, evento, hecho o dato” (p.266)

Luego de recolectar la información en su totalidad se procedió a desarrollar los pasos de la etapa estructural del método fenomenológico que corresponde o se relaciona con el proceso de categorización previamente

definido. Se inició con la transcripción de las grabaciones tal cual como los informantes claves la ofrecieron (Anexo A) con el propósito de dar cumplimiento al primer paso, además de revisar la descripción de los hechos las veces que sean necesario para revivir la realidad en su situación concreta y reflexionar sobre ella.

Posteriormente, como segundo paso se delimitó la información en unidades temáticas, la cual consiste según Martínez (2006) en determinar “cuándo se da transición del significado, cuándo aparece una variación temática o de sentido, cuando hay un cambio de intención del sujeto en estudio” (p.146). Es decir, dividir el texto en grupos de párrafos que expresan una idea central.

El tercer paso y cuarto paso consistió en determinar el tema central que resalta en cada unidad temática, a partir de la eliminación de redundancias y repeticiones, simplificando su extensión, en segundo lugar, se resalta el tema central de cada unidad y se reflexionara acerca de ellas, a partir del uso de un lenguaje técnico. El quinto paso, consistió en la identificación de las estructuras o subcategoría, es decir las propiedades o atributos, considerada como las características generales o específicas de una categoría, a partir de un análisis intencional.

El siguiente paso, denominado *integración de todas las estructuras particulares en una general*, consistió en integrar en una sola descripción, lo más completa posible las estructuras o subcategorías (propiedades, atributos) identificadas en el análisis de las entrevistas. Se Es decir, se realizó la estructuración la cual consiste en la integración de categorías menores o más específicas en categorías más generales y comprensivas, Martínez (ob. cit:) expresa “la estructura podría considerarse como una gran categoría, más amplia, más detallada y más compleja, como el tronco del árbol que integra y une todas las ramas” (p.267)

En el proceso de estructuración se debieron especificar dos etapas, iguales en cuanto al proceso, pero diferentes en cuanto a los objetivos: la

estructuración individual, referida a cada miembro o fuente de información y, la estructuración general relacionada con todos los miembros o fuentes de información.

En la etapa de discusión resultados, en la que está inmerso el proceso de contratación y teorización. En relación con la contrastación, se cotejaron los resultados con otros estudios similares que se presentarán en el marco referencial, para identificar cómo aparecen desde ópticas diferentes o sobre marcos teóricos más amplios y explicar mejor lo que el estudio verdaderamente significa.

Finalmente se planeó la teorización con el objetivo de integrar en un todo coherente y lógico los resultados de la investigación que se desarrolla, mejorándola con los aportes de los autores que se reseñan en el marco teórico referencial después del trabajo de contrastación.

A continuación se muestra la información obtenida, seguida de su análisis y de su interpretación, procesos que son la base para ofrecer un conjunto de proposiciones teóricas relacionadas al proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el nivel de educación secundaria

## **CAPITULO IV**

### **RESULTADOS**

#### **Análisis de la Información**

Los resultados en una investigación son fundamentales, porque de acuerdo a su análisis e interpretación permiten la comprensión del objeto de estudio dentro de un contexto determinado y, a partir de esta, generar una aproximación teórica que fundamente el proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en nivel de educación secundaria (Municipio Antonio Pinto Salinas, Estado Bolivariano de Mérida), la cual surge a partir del cumplimiento de los objetivos específicos propuestos , además, como fin último construir un modelo pedagógico que facilite el proceso en el nivel educativo.

A continuación se desglosan cada uno de los elementos inherentes a la interpretación fenomenológica que subyacen de los testimonios aportados por los informantes claves , en los mismos se logró establecer una serie de unidades temáticas, subcategorías y categorías emergentes los cuales surgieron de la aplicación de la entrevista a profundidad. Es necesario resaltar que en este capítulo se dio cumplimiento a los pasos que conforman la etapa previa, descriptiva y estructural, lo relacionado a la etapa de discusión de resultados (contrastación y teorización) se planteará en el siguiente capítulo.

***Categoría Emergente: Perspectivas hacia los estudiantes con discapacidad.*** La experiencia relacionada a la inclusión educativa asume significados diferentes entre los distintos actores de la educación, entre diferentes países y entre quienes se centran a su estudio. Para la mayoría “inclusión” es sinónimo de “integración” visto como aquel proceso que

permite que el estudiante se inserte en una institución de educación regular siempre y cuando pueda adaptarse a esta; otros se apegan a la idea que deben ser atendidos única y exclusivamente por la modalidad de educación especial en instituciones especializadas y, uno que otro poseen la fuerte convicción que ellos son sujetos de derecho y deben recibir educación en igualdad de condiciones y oportunidades. De cada una de estas concepciones depende la posición y actitud que se asume con respecto a ellos, por ellos fue necesario contemplar elementos como: concepción, educación como derecho y actitud hacia los estudiantes con discapacidad.

Analizar el proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el nivel de educación secundaria, implica involucrar diversas ópticas, en el entendido que la inclusión debe ser valorada por los docentes, por los estudiantes regulares y con discapacidad, con la finalidad de proponer una definición clara y precisa de cada uno de los aspectos tomados como perspectivas sobre la inclusión educativa.

En este sentido, es necesario reconocer los aportes de los informantes claves en torno a la concepción que poseen de los estudiantes con discapacidad, el informante definido con el código DOC1, manifestó: “En mi concepto es un estudiante que tiene o merece un grado de atención especializada por presentar una dificultad”

Este informante, define a los estudiantes con discapacidad como personas o sujetos que poseen características particulares que limitan su nivel de desempeño en el ámbito educativo, demandando una atención exclusiva y personalizada.

En el mismo orden de ideas, el informante DOC2 planteó: “Para mí, son aquellos estudiantes que tienen... que tienen dificultades para desenvolverse en una escuela regular y...necesitan que los ayuden mucho para aprender, ellos... o sea no actúan igual que los demás, en este caso, se evidencia de manera explícita la dificultad que poseen para rendir académicamente dentro de un aula regular por ser diferente a los demás

estudiantes, considerados como “normales” o “regulares”, por lo cual requieren de una atención especializada.

En este sentido, el estudiante con discapacidad dentro de un aula regular requiere ser abordado a través de estrategias personalizadas acordes a la discapacidad que posea, por ello el informante DOC3 afirma:

Más o menos son estudiantes que hay que atenderlos.... Ya tener como una estrategia diferente para ellos porque es....sobre todo, sobre el tipo de discapacidad que tengan, porque no es igual tratar a los demás como atenderlos a ellos específicamente para que entiendan y reconozcan lo que se les está diciendo y obtengan ese conocimiento como lo van a obtener los demás.

Se revela en este comentario, la necesidad que poseen los estudiantes de ser tratados de manera diferente considerando las discapacidades que poseen, comprendiendo que por su condición manifiestan dificultades para consolidar su proceso de aprendizaje en un entorno regular.

Desde otra perspectiva, como sujeto que posee discapacidad el informante codificado como ECD1 (cognitiva) define su discapacidad de la siguiente manera: “Pues... este a mí me cuesta este...el estudio pero... a la vez yo siento que yo no soy una niña normal igual que todos, que puedo igual que todos, que... también me esfuerzo igual que todos pero mmm”, situación que evidencia las limitaciones que posee para adquirir conocimientos académicos, procesar y comprender información abstracta, reconociendo que posee limitaciones que le impide desenvolverse de manera normal dentro del aula regular, a pesar de realizar grandes esfuerzos.

Por su parte, el informante ECD2 (sensorial) al pedirle que defina su discapacidad responde: “No lo defino como discapacidad porque soy una persona que siempre alcanzo mis metas”, frente esta declaración se evidencia

malestar al ser denominada como una persona con discapacidad, puesto que su condición no le ha impedido obtener un rendimiento académico

óptimo, no se ha vencido ante su condición y ha desarrollado otras habilidades y destrezas que le han permitido compensar su limitación y lograr sus objetivos.

En tal sentido, el informante ECD3 (motora) expresa:

Pues mi discapacidad es más que todo motora, porque me costaba hacer algunos movimientos; como estirar no se... más que todo mis brazos...más que todo en educación física, ahí no puedo hacer las mayoría de las cosas, pero... me afecta más que todo porque no puedo integrarme, no puedo integrarme, nunca me eligen a un equipo, si lo hacen yo siento que es para otras cosas, entonces mi discapacidad es motora

En este comentario se observa que la limitación depende de la discapacidad, situación que impide al sujeto desempeñarse de manera acorde en determinadas áreas académicas, además plantea otro elemento de suma importancia como es la dificultad que implica la integración en la realización de actividades y por ende dentro del grupo, generando sentimientos de impotencia.

Desde la óptica de los estudiantes regulares, el informante ER1 expresa: “...es muy difícil entenderlos a ellos ve, son bien complejos, entonces los profesores tampoco como que no le entienden y uno tiene que explicarle mucho y ellos siempre preguntan mucho, eso cuesta mucho”, particularmente destaca características que los identifican, como es la limitación que poseen para expresar ideas y pensamientos de manera oral y hacerse entender, en el caso de estudiantes con compromiso cognitivo o sensorial (sordas). Además, de la forma como logran comprender procedimientos o información, a partir de explicación detallada y repetitiva por parte de docentes o compañeros, de igual forma, por su constante interés por aclarar dudas y entender lo que se propone a su alrededor por medio de la formulación de interrogantes.

El informante ER2 los define como: “No se... pienso....o creo que es...que no es normal...que tiene defectos....Así como....son cojos, los ojos

torcidos, los...que tienen síndrome...así como los locos...no sé... tienen algo diferente, raro”, desde esta perspectiva se considera a los discapacitados como individuos con defectos físicos, independientemente que su anomalía limite o no su desempeño dentro de la institución educativa.

A su vez, el informante ER3 expresa: “Esteee...porque hay algunos que tienen un brazo torcido y por eso no pueden hacer educación física yyy algunos que son derechos.... no pueden escribir muy bien...otros que tengan algo en el cerebro y no pueden retener las cosas y...eso así”, por su parte, resalta que la discapacidad está asociada o surge de una deficiencia o déficit de funcionamiento corporal, situación que dificulta la ejecución de acciones o tareas.

De acuerdo a las perspectivas que se posee de los estudiantes con discapacidad, depende el reconocimiento de su derecho de la educación dentro de las instituciones educativas regulares, las mismas pueden limitar o impedir la inclusión o, permiten abrir las puertas a todos sin distinción alguna, generando respuestas adecuadas para garantizar una educación de calidad en igualdad de condiciones, al respecto el informante DOC1, planteo:

Pienso que de una manera muy amplia, ya que nos fundamentamos en todas las normativas y las leyes que sustenta que todo individuo tiene el derecho a merecer y recibir una educación. No se le niega el derecho a ninguno, bajo ningún tipo de discapacidad que posea... todos siempre son atendidos...y para cada uno de ellos existe la estrategia metodológica para abordarlos también.

La inclusión educativa posee un marco jurídico y legal dentro del estado venezolano, el cual sustenta el derecho a la educación de todos los ciudadanos, el derecho a no ser segregado, el derecho a ser admitido, a estar en las mismas instituciones o disfrutar de los mismos servicios que la población que no posee discapacidad, por consiguiente, las diversas instituciones educativa deben asumir a cada uno de ellos, a partir de un proceso de transformación en la práctica escolar que garantice una educación

de calidad en espacios lo más naturales posibles, es decir las escuelas comunes.

En relación con lo planteado, el informante DOC2 afirma:

Pues...las leyes dicen que todos tienen derechos a tener una educación en igualdad de condiciones, pero...es difícil en una institución como esta que atiende 40, 43 estudiantes por sección...este dedicarle tiempo a esos estudiantes que les cuesta aprender, creo que a ellos se les debe dar atención especial, porque uno no sabe cómo trabajar con ellos.

Tal como se puede apreciar en el testimonio anterior, en el nivel de educación secundaria, los docentes a pesar de poseer conocimientos legales sobre la inclusión educativa y reconocer el derecho que poseen los estudiantes con discapacidad de recibir educación en igualdad de condiciones, no lo garantizan en su totalidad, debido a la matrícula alta por sección, impidiendo brindar atención especializada a los estudiantes que requieren ser abordados de manera diferente, además, del desconocimiento que poseen los docentes formados en especialidades sobre educación especial, los diferentes tipos de discapacidad y la manera de abordarlas.

Por su parte el informante DOC3 expresa:

“...sino que ellos también tiene que estar con los... bueno con jóvenes que son completamente normales verdad.... entonces a ellos no se les puede negar y por eso... y creo que esta institución ha sido muy abierta a esos casos... Y también ósea...el apoyo mutuo que hay que entre los docentes verdad, porque por lo menos cuando hay consejo de sesión o hay discusiones de notas siempre uno... este... hace las discusiones de cómo avanza ese joven, cómo se ha tratado, las herramientas que uno utiliza para trabajar con ellos...”

La clave de la inclusión educativa se centra en la eliminación de barreras que impiden que el individuo con discapacidades participe de manera activa en los entornos escolares comunes, es decir, consiste en crear espacios que permitan dar la bienvenida a cada uno de ellos sustentados en el respeto por la diversidad del ser humano, en búsqueda de diferentes alternativas y estrategias bajo la participación de cada uno de los actores educativos, con el

fin de brindar una educación de calidad que permita el logro de los objetivos educativos e individuales.

Bajo la concepción de los estudiantes con discapacidad, la garantía del derecho de educación por parte de la institución educativa se basa en la forma en que son abordados por parte de los profesores para la ejecución de lo asignado, en relación con lo planteado el informante codificado como ECD1 (discapacidad cognitiva) expone:

Puessss...me ayuda mucho como el profesor de matemática que... el siempre esta... esté... pendiente mío que si me explica a veces a miiii... más la clase... también de los otros pero él está siempre pendiente de sentarme alante , ayudarme, revisarme el cuaderno a mí a ver si puedo o no puedo, a ver si él me puede dar ayuda.

En relación con lo planteado, el informante ECD2 (discapacidad sensorial: sorda) afirma que: “lo garantizan por ser una institución completa en todos los sentidos con buenos profesores y demás”

Por su parte el informante ECD3 (discapacidad motriz) resalta:

Ellos pues me ponen hacer otras cosa que que...pueda hacer.... me adaptaban deportes, después de 7mo porque antes de 7mo me dio un profesor que le daba igual, ¡él no me ponía hacer nada! me ignoraba completamente, me evaluaba a su modo, después que me dio XXXXX, si, ella me empezó a adaptar los ejercicios que podía hacer

Al evidenciar los testimonios anteriores, para los estudiantes con discapacidad la garantía del derecho a la educación es más que la aceptación en las instituciones escolares, consiste en la atención personalizada por parte del profesor durante la ejecución de las asignaciones escolares, a partir del constante seguimiento de su proceso de aprendizaje y la ayuda oportuna de acuerdo a las necesidades, para evitar la frustración y el fracaso escolar. Es importante resaltar, que algunos estudiantes han tenido experiencias negativas al respecto, pues, ante el desconocimiento por parte de los profesores sobre el proceso de inclusión y el derecho que poseen a recibir una educación de calidad en igualdad de condiciones, han sido ignorados al

momento de planificar e implementar estrategias para promover aprendizajes significativos, generando en ellos sentimientos de impotencia y de exclusión.

Los estudiantes regulares consideran que el derecho a la educación de estudiantes con discapacidad dentro de sus instituciones educativas no se garantiza en su totalidad, el informante ER1 expone:

No, pues yo creo que no mucho, porque... Porque ósea debería haber algo que a ellos, que a ellos se garantizará más el estudio porque, porque no debería de otro estudiante estar siempre pendiente sí debería de ser otro profesor o que haya algún ente aquí mismo en la institución que trabaje con ellos especialmente con ellos, porque de repente ella necesita algo y en vez de buscar un profesor lo busca es a uno ve, entonces no hay esa comunicación con los profesores, sino más bien con los estudiantes, como que tienen más tiempo con ellos.

Se observa en la expresión, descontento por parte de la estudiante relacionado a la responsabilidad que descargan los docentes en los estudiantes regulares cuando existe un estudiante con discapacidad dentro del aula de clase, el profesor no busca e implementa las estrategias idóneas para promover aprendizajes significativos en ellos, limitando su proceso de comunicación con ellos, sino se refugia en los estudiantes regulares para que los ayuden, además, el estudiante con discapacidad al ver esa limitación en los docentes se apoya constantemente en ellos en búsqueda de satisfacer sus necesidades. Por otra parte, considera importante la existencia de personal especializado para que le brinden la atención que necesitan.

El informante ER2 manifiesta: “No sé, creo que...este...que les dan clases”, ante la declaración es fácil deducir que son pocas las acciones que se realizan dentro de la institución para garantizar el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad, limitando su acción a impartirle clases.

Dentro de esta perspectiva, el informante ER3 enfáticamente afirma:

No lo garantizan... Porque los tratan a todos igual yyy yo vi en el salón que una profesora el chami.... El niño taba haciendo el trabajo no... y de repente la profesora se paró y le quito el cuaderno y le dio el del otro...y él haciendo las cosas...y un uno de los más inteligentes del salón vio y el chamito tenía bien todo y ella se lo quitó y le dijo que eso todo lo tenía mal y le paso otro cuaderno

Para garantizar el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad dentro de una institución educativa del nivel de educación secundaria, es necesario brindar una atención acorde a las necesidades individuales, fundamentados en el respeto a la diversidad, adaptando el proceso de enseñanza a los estilos y ritmo de aprendizaje; sí son abordados de manera homogénea sin considerar estas particularidades, quedarán rezagados en relación con el grupo y, en vez de propiciar aprendizajes significativos se someterán a situaciones de constante frustración, conduciéndolos al fracaso escolar.

Con respecto a la actitud que asumen los docentes de educación secundaria hacia los estudiantes con discapacidad, el informante codificado como DOC1 expone:

El reto es difícil, uno inicialmente siente un poquito de temor, pero ya con el pasar de los días uno este... se va identificando con cada uno de ellos... la experiencia inicialmente resulta como... difícil no, pero ya después nos hemos ido acostumbrando y hemos salido adelante con toda la normativa con todos los requisitos con la atención personalizada que cada uno de ellos merece y bueno... hasta llegar al nivel que ya los vamos a egresar.

Ante la existencia a lo largo de los años de la modalidad de Educación Especial, dirigida a los estudiantes con necesidades educativas especiales, es decir, aquellos que por diversas razones, no pueden alcanzar un aprendizaje satisfactorio con el currículo diseñado para la generalidad del grupo, era poco común, encontrar en las diversas instituciones educativas regulares estudiantes con discapacidad, puesto, que ellos eran atendidos en instituciones exclusivas según su discapacidad, por consiguiente, los docentes regulares no sintieron la necesidad de obtener conocimientos para trabajar con ellos.

Frente el cambio que se da a nivel educativo, relacionado a la inclusión de ellos en espacios lo menos restrictivos posibles, es decir, en las escuelas comunes, surgen sentimientos de temor y ansiedad en los docentes, al aceptar que no existe preparación previa para abordarlos, pero al apegarse

a lo establecido en las normativas legales y al vivir la experiencia, se van acostumbrando a interactuar con ellos y comienzan a buscar diversas respuestas para atenderlos, centrándose en una atención personalizada acorde a sus necesidades.

En relación con lo planteado, el informante DOC2, posee una opinión diferente:

Pues me parece...bien...que se promueva la aceptación de ellos en todas las escuelas, pero primero deben...primero enviar docentes especialistas y segundo capacitarnos para saber qué hacer con ellos...porque por más que uno diga sí...es difícil...no es fácil, uno no está preparado para trabajar con estudiantes con dificultades, a uno le da... uno siente impotencia porque no puede ayudarlos y... se molesta o se siente mal al ver que no se logra nada con ellos, pero uno les da clase igual

Para los docentes de educación secundaria, el reto de la inclusión resulta difícil, aún se posee la concepción que esta población estudiantil a pesar de permanecer en una institución de educación regular debe ser atendida por especialistas formados para brindarles atención exclusiva, además, consideran que se debe poseer conocimientos exclusivos para poder trabajar con ellos, por lo que es necesario una previa capacitación y acompañamiento continuo por parte de especialistas. La experiencia de trabajar con estudiantes con discapacidad sin contar con lo anteriormente planteado ha resultado negativa, tanto para el docente porque siente impotencia al no saber cómo abordarlos de manera adecuada y, en los estudiantes por no alcanzar el rendimiento esperado.

El informante DOC3 en relación con la actitud de los profesores expresa:

...Claro en un inicio uno siente temor e inseguridad porque uno no sabe cómo tratarlos... porque primero fue una experiencia de que estaba iniciando acá en el liceo, mi primera experiencia de trabajo y encontrarme con ese caso, para mí fue... difícil y fue un reto que bueno, que ha sido una experiencia muy bonita. Aquí los profesores siempre hemos estado como... abiertos, a la ayuda y a no menos... despreciar a esos estudiantes verdad, sino más bien brindarles todo el apoyo para que ellos salgan adelante

En esta afirmación, surge otro sentimiento por parte de los docentes al momento de interactuar por primera vez con estudiantes con discapacidad, el sentimiento de inseguridad, a pesar, que el docente desee brindar una educación de calidad no sabe cómo realizarlo, es un proceso de adaptación resulta difícil, pero si existe disponibilidad resulta una experiencia positiva y enriquecedora profesionalmente, sólo se debe partir de la aceptación y respeto a su diversidad y tener claridad que el éxito depende del apoyo que se les brinde.

Los estudiantes con discapacidad en relación con la actitud que asumen los docentes hacia ellos, aportan opiniones diferentes asociadas a la experiencia, el informante ECD1 (discapacidad cognitiva) refiere: “Nunca, nunca, nunca me hicieron nada de eso (malos tratos, rechazo, indiferencia), pues ellos más bien me ayudaban a mí” y el informante ECD2 (discapacidad sensorial: sorda) expresa: “Buenos los docentes siempre están atentos, pendientes de mí preguntándome si entiendo la clase o no entre otras cosas”.

Frente a estos dos testimonios, se observa que a pesar de los docentes manifestar sentir temor, ansiedad e impotencia, manejan adecuadamente sus emociones y canalizan sus sentimientos hacia la búsqueda de solución pedagógica para dar respuestas cónsonas a las necesidades de los mismos, haciéndolos sentir importantes a partir del permanente apoyo para el logro de sus objetivos.

El informante ECD3 (discapacidad motriz) además de apoyar lo expuesto por los informantes anteriores en relación conl adecuado trato por parte de la mayoría de los profesores, refleja el trato desconsiderado por alguno de ellos:

Algunos son muy indiferentes, hay algunos que no les importa nada, pero... XXXXX es bien, ella me adaptó los ejercicios, me dice que ella me iba a tomar en cuenta, que no iba a ser como mis profesores anteriores, pero es porque mi discapacidad me afectaba es en educación física... Sí...sí...sí... a mí el profesor de matemática porque

tuve profesores....XXXXX me dio matemática de 7mo a 9no y de ahí me dioooo la profesora XXXXX que es un trato mucho más distinto, para mí XXXXX se burlaba de mí, a mí XXXXX decía que yooo... eraaa la “pisa pasitos”, ... había veces que me burlaba y una vez me saco de clase... él se burlaba de todos, pero conmigo era diferente, a mí me sacaba de clase sin que yo...fue el único profesor que me llegó a sacar de clase

Aunque son pocos, existen docentes que resultan intolerantes frente estudiantes con algún tipo de discapacidad, asumiendo una conducta poco ética y humana, caracterizados por discriminar y hacer sentir mal a los que poseen alguna condición al extremo de entorpecer su proceso de aprendizaje.

Los estudiantes regulares atendiendo su experiencia al compartir con compañeros con discapacidad, coinciden con las declaraciones de los estudiantes con discapacidad, por ejemplo el informante ER1 afirma:

... No ellos sí son comprensivos, los entienden pero, pero como que se sienten, se vuelven así como, cómo le digo yo, como se desesperan porque no pueden explicarle... espérese y venga y me le explica aquí a María y tiene uno que pararse e ir a explicarle a ella y después si volver a hacer la evaluación uno ve **¿Ósea se desesperan fácilmente ante ellos?** Aja, si claro, porque no pueden explicarle y a lo que no pueden explicar ella no les entiende entonces no sabe qué hacer ve, tienen que buscar ayuda

Nuevamente, frente este comentario se refleja el nivel de aceptación que poseen los estudiantes con discapacidad por parte de la mayoría de los docentes, pero de igual forma se refleja la impotencia que sienten al no lograr lo planteado fácilmente con ellos, situación que la ratifica el informante ER2 al expresar:

Bueno...yo he visto que a veces...este se ponen bravos y los gritan ¿Todos? Noooo...algunos...otros los dejan salir de clase o no les para **¿Has visto profesores preocupados por estos estudiantes?** Sí, hay algunos que se preocupan...les preguntan...los ayudan. Claro pero...no todos son muy poquitos.

El enojo, maltrato verbal y la indiferencia hacia los estudiantes con discapacidad resultan actitudes negativas del docente que afecta e interfiere

en su proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que genera en los estudiantes sentimientos de inferioridad, frustración y fracaso y, en los docentes cierto margen de comodidad en la búsqueda de prácticas pedagógicas cónsonas a las individualidades, al descargar las culpas en el estudiante, por considerar que ellos no pueden aprender

Dentro de este orden de ideas, el informante ER3 reafirma lo expresado por los anteriores al manifestar:

“Eeee algunos son así de pue como que decir le sacan el cuerpo no sí los ayudan y eso pero otros no **¿Cómo los ayudan?** Ayudándolo hacer la tarea y eso yyyy cuando ven que no pueden ellos se le acercan y le explican y eso **¿Y los otros que no los ayudan?** Los tratan como si fueran...si no pueden, no pueden, les da igual. Sí

En el comentario se refleja otra actitud, la descalificación del estudiante discapacitado por el docente a partir del desconocimiento permanente de sus habilidades, potencialidades y la poca disponibilidad que poseen para proponer diversas estrategias que facilite su proceso de aprendizaje.

El estudiante con discapacidad dentro de las instituciones educativas se ve sometido a diversos tratos provenientes de las personas que lo rodean, especialmente de los estudiantes regulares, personas con las que interactúa de manera directa y permanente compartiendo experiencias de aprendizaje, las cuales pueden variar desde tratos fundamentados en el respeto hasta actitudes de hostilidad por su parte en informante DOC1 manifiesta:

Usted sabe que ellos inicialmente empiezan a poner trabas y empiezan a preguntar porque ellos uno está haciendo la planificación y ellos ya saben, planificación para ellos y planificación diferente para X estudiantes.... Aunque maltratarlos físicamente no, pero comentarios verbales pues sí derepente surgen por ahí de vez en cuando.... Los estudiantes en un inicio se sienten reacios porque sienten que se están privilegiando a unos y ellos no, pero cuando se les toca la sensibilidad se convierten en apoyo, en apoyo de estos estudiantes y comprenden la situación....

Los estudiantes del nivel de educación secundaria al interactuar por primera vez con estudiantes con discapacidad, se muestran renuentes para

aceptar el trato diferenciado que le proporcionan los profesores atendiendo su discapacidad, consideran injusto la existencia de planificaciones y la implementación de estrategias distintas, puesto que para ellos son vulnerados sus derechos como estudiantes, situación por la cual, emiten maltratos verbales en su contra; pero, al ser sensibilizados por los profesores, comprenden que ellos poseen una condición específica que les impide desempeñarse al mismo nivel de la generalidad del grupo y, requieren adaptaciones de currículo y atención personalizada, para consolidar su proceso de aprendizaje. Al tener clara la situación de cada de ellos, la mayoría de los estudiantes se convierten en punto de apoyo para facilitar su proceso de aprendizaje.

El informante DOC2 resalta de manera enfática los maltratos a los que son sometidos los estudiantes con discapacidad por algunos de los estudiantes regulares:

La mayoría de los estudiantes los ignora o mejor dicho...les da igual que ellos estén en el salón, pero siempre hay...un grupito de estudiantes que los burlan...hacen chanzas pesadas, los comparan...o...les ponen sobre nombres...otras veces les esconden sus cosas..., claro así como hay tremendos hay otros que...los protegen...que están pendientes para defenderlos ....En algunas ocasiones...hay unos que son muy tremendos y los ven a ellos como...objetos de diversión...los empujan, les pegan por la frente, le meten los pies para que se caiga...todo para reírse, a veces lo hacen para que a ellos les de rabia, se enojen y respondan y armar el circo...uno debe estar pendiente para disuadir esos grupos y evitar estas confrontaciones.

Los estudiantes discapacitados son sometidos a diferentes tratos que reciben los estudiantes con discapacidad provenientes de sus compañeros, la mayoría de ellos los ignora, sin mostrar ningún interés por integrarlos dentro del grupo o apoyarlos, es decir son indiferentes. Una minoría frecuentemente los maltrata física y verbalmente, demostrando placer ante los sentimientos que provocan en ellos de impotencia, dolor, tristeza, rabia; en ocasiones son considerados como “bufones” u objetos de diversión cuando no se tiene una

ocupación específica, los provocan para divertirse ante sus reacciones. Como contraparte a esta situación, se encuentran un pequeño número de estudiantes que se encargan de protegerlos cuando son maltratados y de apoyarlos en las actividades escolares.

El informante DOC3, refiere una actitud en particular:

Hay una estudiante que...esa niña uno le pide colaboración para eee, para esos compañeros, y uno recibe la colaboración de ella, no es egoísta, sino trata de ayudar, busca la manera de que ellos entiendan, hagan sus trabajos, y ahí se ve... este... como que el interés de ellos verdad... de que bueno me está ayudando yo voy a salir adelante, porque este...el lapso que terminó, me paso con unas niñas de 2° año y le di dos y ella en ningún momento sino siempre a la orden “si profe yo las ayudo”.

La colaboración es una actitud que asumen algunos estudiantes, caracterizada por la disponibilidad que poseen para apoyar a los docentes en el desarrollo de las actividades y estrategias planificadas para lograr los objetivos propuestos, a partir de la ayuda directa y permanente hacia los estudiantes.

Por parte de los estudiantes discapacitados, también existen diversas posturas en relación con la actitud que asumen los estudiantes regulares hacia ellos, al respecto el informante ECD1 (discapacidad cognitiva) manifiesta: “Pues en mi salón el compañerismo si no es muy bueno, porque... claro siempre hay el que sabe más, el que todo y siempre a los que no sabíamos y eso, nos costaba mucho... siempre nos dejaban atrás...” Acá se evidencia el poco apoyo y solidaridad que reciben los estudiantes con discapacidad por parte de sus compañeros, predominando el sentido de competitividad poco sana, con el ánimo de descalificar a quienes se desempeñan por debajo de su nivel, sin poner en práctica valores sustentados en el respeto a la diversidad humana.

Con respecto a la temática, el informante ECD2 (discapacidad sensorial: sorda) manifiesta una realidad totalmente diferente, ella refiere que: “Los compañeros son cariñosos y tratan de comprenderme cuando les pregunto alguna cosa y se interesan por aprender mi lenguaje”. Según el testimonio

existen grupos de estudiantes en su totalidad que se demuestran afectuosos, comprensivos con sus compañeros con discapacidad, además, ven la oportunidad en ellos de aprender conocimientos nuevos, siempre y cuando observen que la discapacidad no es una limitante para desenvolverse en el aula de clase dentro de la norma, es decir, existen estudiantes que a pesar de poseer una discapacidad alcanzan un adecuado desempeño académico, por ende, eso es suficiente para ser valorados y respetados.

Dentro de esta perspectiva, el informante ECD3 expresa:

Al principio eran malos, al principio se burlaban eee decían que yo...tenía garras....meee...hubo...XXXXX él es el sobrino de la profesora... él me acosaba, me pegaba, me mordía...Solamente él...la mayoría eran solidarios, pero el más que todo era él que me...era como la “piedra” me ponía mal, me molestaba mucho, pero el resto con el paso del tiempo fue normal, ósea, claro hay grupos donde no encajaba, porque a mí me gusta estudiar, entonces hay grupos donde me dicen que soy “NERT” y todo eso...

Nuevamente se hace alusión al maltrato físico y verbal de algunos compañeros hacia los estudiantes con discapacidad, lo que muestra, el sentido de solidaridad de la mayoría de los estudiantes valorándolos como uno más del grupo; es necesario resaltar que, en la mayoría de las oportunidades las actitudes hostiles se observan de aquellos estudiantes que poco o nunca han convivido con personas con discapacidad, los estudiantes que desde el nivel inicial o en los primeros años de escolaridad conviven y comparten con ellos los aceptan, reconocen y valoran como miembros importantes de su grupo. Esta situación la ratifica el informante ER1 cuando expone:

No, en el salón donde ellos estudian siempre va a estar bien porque uno le entiende, y ella es como nosotros pue, ella se juega con uno, y ellos, ellos mismos también le explican, que uno sabe un poquito más, pero ellos mismos también. Ahora cuando es así afuera, si a veces le, le, le hacen así como chistes y bromas

En algunos casos, la mayoría de los estudiantes regulares acostumbrados a compartir con estudiantes con discapacidad dentro del aula, los comprenden y

se esmeran por el bienestar de ellos dentro del aula, generalmente el maltrato lo viven de estudiantes ajenos a su sección.

Al respecto, el informante ER2 refleja:

.... a veces me da piedad con ellos... Cuando los profes los regañan o ellos no pueden hacer las cosas y... más cuando otros compañeros de clase los burlan y se ríen ellos... le dicen cosas feas, les ponen sobrenombres, les maman gallo, los empujan y... así, a veces los hacen llorar, cuando ellos se acercan los corren o se van... para no estar con ellos... en el salón de clase no se quieren sentar al lado de ellos y... mucho menos trabajar con ellos.

Al avanzar, conociendo las experiencias y los significados que le asignan los diferentes actores escolares al proceso de inclusión, se plasman nuevas actitudes de los estudiantes regulares, en este caso la compasión que sienten algunos compañeros de clase al ver como son maltratados por quienes le rodean y la actitud de rechazo que existe hacia ellos, evitando cualquier tipo de contacto tanto personal como académico, sin importar el daño emocional, físico o psicológico que puedan generar, como es el caso de lo expresado por el informante ER3:

A veces los maltratan... Le pegan, loooo lo hay que yo digo que es así, a un compañero lo tumbaron un día, le metieron el pie, tuvieron que llevarlo al hospital porque el pie se lo dobló. Ahhhh también los burlan y les colocan sobrenombres

Expresión que resumen todo lo expresado por los informantes anteriores, relacionado a las actitudes negativas que pueden asumir los estudiantes regulares hacia los estudiantes que no “sean considerados como normales”, quien para ellos represente alguna debilidad de la cual se pueda sacar ventaja, académica, recreativa o emocional.

Cada uno de los actores involucrados en el proceso de la inclusión asume una actitud particular hacia el mismo, sustentada en sus perspectivas y experiencias con personas con discapacidad, o de acuerdo a su experiencia personal como en el caso de los estudiantes con diversas condiciones que los hacen diferentes de la mayoría.

Los estudiantes con discapacidades, de acuerdo a su condición poseen una manera específica de pensar y comportarse en el entorno escolar y frente las diversas exigencias que se les propone. Al respecto el informante DOC1 manifiesta:

En el caso de María (estudiante sorda), María las estrategias... las diversas que se pueden aplicar, ella las asume con mucha responsabilidad, ella hace sus trabajos, ella los presenta, ella no pone ningún tipo de objeción. En el caso de otros estudiantes, pues en algún momento si tienden como a... a...a no venir para evadir...

La actitud que asumen los estudiantes con discapacidad depende en gran medida del tipo de discapacidad y del nivel de afección, según la afirmación se refleja la realidad de una estudiante sorda, quien se apoya en la lectura de labios y en una compañera que hace el papel de traductora en lenguaje de señas, forma como compensa su limitación, asumiendo con responsabilidad su proceso de aprendizaje alcanzando óptimos resultados académicos; en cambio, aquellos que se ven limitados cognitivamente sin ser abordados de manera adecuada para facilitar la adquisición de aprendizajes, tienden a evadir actividades escolares como las evaluaciones, donde deben demostrar dominio de conocimientos, para evitar someterse a situaciones de frustración o fracaso.

Lo planteado anteriormente, igualmente se visualiza en el comentario del informante DOC2, quien afirma:

Ellos en un inicio tratan...se esmeran...por hacer todo, pero cuando comienzan las evaluaciones...empieza el problema...empiezan a faltar el día de la evaluación y si vienen las entregan en blanco...y comienza su problema de rendimiento bajo hasta reprobar la mayoría de las materias y así hasta el final del año y llegar a la reparación...este...hay estudiantes que...reprueban el año y repiten o se van para el liceo

Según la postura del informante, se reafirma lo planteado en el argumento anterior, siendo enfático en la evasión de las evaluaciones continuamente, acarreado como consecuencia bajo rendimiento, repitencia y deserción escolar, producto de las constantes inasistencias a las evaluaciones y el poco compromiso que asumen ante sus asignaciones escolares, como respuesta a

la imposibilidad de resolver de manera adecuada las diversas situaciones escolares.

En el alegato del informante DOC3 y ER2 se resalta como causa de la evasión el temor:

... habían varios casos, hay unos que evadían, eso que no venían el día de la evaluación pero... si eran dos clases a la semana la siguiente clase si venían... otros le decían ¡no yo no voy a presentar! ósea ahí se ve como el temor que ellos creen que una evaluación es algo que ellos no van poder y no es así.

Ellos no sé se ponen así como que no pueden hacer nada como que les da miedo veces ni preguntan quedan sin hacer nada si es solo copiar o hacer cosas fáciles, ellos trabajan, pero si les toca hacer así como un examen o una exposición o decir algo que le diga el profesor, se queda así como inmóvil, tieso ni se mueve del pupitre. Yo tengo muchos amigos que de tanto raspar no vinieron más a clase, se retiraron

El proceso de evaluación representa para los estudiantes con discapacidad un conjunto de situaciones tensas que afloran sentimientos de impotencia, miedo, ansiedad y desesperación; sin conocer la manera de canalizar estas emociones, además, de la poca posibilidad que poseen para demostrar los conocimientos a través de las técnicas implementadas en el nivel educativo, se produce en ellos un estado de bloqueo que los limita para dar respuestas cónsonas ante las exigencias planteadas, tomando como única alternativa la evasión a las actividades de evaluación como medio para impedir la frustración, situación que genera la deserción escolar.

Lo planteado es corroborado por el informante ECD1 y ECD3 (estudiante con discapacidad cognitiva y motriz respectivamente) cuando afirman:

Pues... tengo que hacer igual que los otros, pero claro mmm mucho más esfuerzo porque siempre me ha costado aprenderme las cosas más que los otros... pues esteee a mí me da como no sé cómo me desespero y me da muchas ganas de llorar así pero siempre hay que como luchar... siempre se necesita apoyo.

Muchas veces siento que no puedo más que todo en educación física, me siento mal porque ahí es donde más que todo se dónde más que todo se nota mi problema, pero en la otras áreas no en las otras áreas

me va muy bien. Yo siento siempre impotencia, impotencia de no poder jugar voleibol, ósea me da rabia no poder jugar como las otras persona, sino que me da como cosa el trato que me tienen pue...porque yo siento como me tienen lástima, es un trato diferente a mí... siempre lo enfrento y acepto mi situación

Los estudiantes con discapacidad experimentan una serie de emociones negativas que genera el proceso de evaluación, se evidencia la importancia que reviste para ellos el apoyo de terceras personas (docentes, compañeros, padres u otros) para contrarrestar esas emociones, construir aprendizajes significativos y hacer frente a las exigencias evaluativas. Además, nuevamente se visualiza que el desempeño académico general, se ve limitado de acuerdo al tipo de discapacidad, especialmente para los estudiantes con discapacidad cognitiva, puesto que para los estudiantes con discapacidad motriz sin estar asociada a otra condición, solo se observa compromiso en el área de educación física y premilitar, aunque la calificación de estas materias perjudica el promedio académico no son determinantes para impedir la prosecución escolar.

Lo mismo sucede para estudiantes con discapacidad sensorial, específicamente auditiva, los cuales si son apoyados con el lenguaje de señas y la lectura de labios, logran obtener un rendimiento óptimo, como lo expresa el informante ER1:

Pues yo creo que a veces, a veces sí, porque ella es como muy, tiene un genio como muy, se molesta mucho, se mucho... de repente... y... pues si siempre está un poquito brava, otro día no y así es casi siempre.... ella siempre hace las cosas, más bien uno se queda como sorprendido por las evaluaciones de física, matemática porque no sé los pasa y a veces con buena nota y así normal, pero los pasa. Y a veces cuando los raspa, pues ahí hará al remedial y eso le pregunta, ella está estudiando y va y pregunta, o veces hasta corrige a los profesores, ejemplo no ahí no es más, es menos y cosas así, ella es bien

De igual forma, los estudiantes regulares perciben en sus compañeros con discapacidad sensorial auditiva un conjunto de emociones que los limita en determinados momentos de la etapa escolar, pero también reconocen las habilidades cognitivas y sociales que poseen para buscar solución a las

diversas propuestas académicas, adquirir y demostrar aprendizajes, al punto de llegar a desempeñarse como estudiantes de alto rendimiento.

En el mismo orden de ideas el informante ER3 en relación con la actitud que asumen los estudiantes con discapacidad, manifiesta:

Yooo los veo como que ellos mismos se ayudan y siguen, siguen siguen hasta que lo logran, ellos no se echan para atrás, sino siguen, cuando lo logran, lo logran, esteeee otros los que no pueden y raspan materias yyy hasta el año por no poder con lo que los profesores les ponen se van y no estudian más.

Según la experiencia del informante, se observa dos tipos de actitud, por una parte una actitud perseverante, caracterizada por la constancia en la búsqueda de solución ante sus limitaciones, con el firme propósito de lograr los objetivos académicos y los individuales, por otra parte, la actitud de impotencia, de fracaso permanente ante las evaluaciones, conduciendo a la deserción escolar, realidad que refleja las debilidades que posee el proceso educativo para garantizar la permanencia y prosecución de estudiantes con discapacidad en el nivel de educación secundaria.

De acuerdo con los elementos disertados previamente se logró establecer una serie de elementos emergentes de acuerdo con la categoría las perspectivas hacia los estudiantes con discapacidad, las cuales se concentran en el presente cuadro:

### **Cuadro N° 1**

#### **Elementos Emergentes**

#### **Categoría: Perspectiva hacia los Estudiantes con Discapacidad**

<b>Categorías descriptivas</b>	<b>Subcategorías o Propiedades</b>	<b>Categoría Central</b>
-Estudiantes diferentes -Dificultades de interacción en el ámbito educativo regular -Dificultades de integración -Atención especializada -Estrategias diferenciadas	Concepto	Perspectivas hacia los Estudiantes con Discapacidad
-Fundamentación legal	Educación como	

Cuadro 1 (cont.)

-Igualdad de condiciones -Atención Individualizada -Seguimiento permanente -Apoyo mutuo entre docentes -Dificultad para atenderlos -Desconocimiento sobre educación especial -Limitación de tiempo -Exceso de matrícula por sección -Trato indiferenciado	derecho
Temor -Dificultad -Aceptación -Búsqueda de alternativas -Seguimiento -Apoyo -Comprensión -Costumbre -Evasión -Ansiedad -impotencia -Desesperación -Burla -Rabia -Menosprecio -Indiferencia	Actitud de los docentes
-Trabas -Maltrato verbal -Maltrato físico -Comprensión -Colaboración -Solidaridad -Protección -Piedad -Ignorancia	Actitud de los estudiantes regulares
-Responsabilidad -Compromiso -Evasión -Temor -Impotencia -Ansiedad -Malestar -Perseverancia	Actitud de los estudiantes con discapacidad

***Categoría Emergente: Barreras que impiden el proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el nivel de educación secundaria.*** Además, de las perspectivas que se poseen hacia los estudiantes con discapacidad, *existen una serie de barreras* que limitan el proceso de inclusión en el nivel de educación secundaria, relacionadas específicamente a factores internos de las instituciones educativas, dentro de los cuales se pueden resaltar los aspectos relacionados a la colegialidad artificial vs trabajo en colaboración.

La calidad de proceso de inclusión educativa depende del nivel de participación y compromiso de cada uno de los actores escolares, iniciando por el personal directivo, los diferentes coordinadores, orientadores y docentes incorporando de manera activa a cada uno de los estudiantes en dicho proceso, es necesario que cada uno asuma el rol que le corresponde de manera responsable para garantizar la calidad educativa para todos los estudiantes en igualdad de condiciones, sustentados en el respeto a la diversidad humana. Al respecto, el informante DOC1 al referirse al personal que participa dentro de la institución educativa en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad afirma que:

Todos, empezando por el Director que conoce el caso, pasa a manos de la Subdirección Académica que es la responsable del rendimiento académico de los muchachos, luego pasa a la Coordinación; el Coordinador hace seguimiento conjuntamente con el docente, pero aquí nos involucramos todos.... el Orientador...a veces, porque es nuestra la mano derecha...

De acuerdo a la experiencias de cada una personas que han interactuado con estudiantes con discapacidad, se puede evidenciar quienes se involucran en pro de su inclusión educativa o quienes asumen la responsabilidad, por una parte el informante DOC2 expresa: “Pienso que los docentes porque somos los que trabajamos con ellos y Sor porque nos apoya para hacer seguimiento con los representantes de los estudiantes.....”

En los colegios religiosos, cada una de las situaciones especiales que sucedan en relación con los estudiantes, deben ser comunicadas por cada uno de los docentes al personal directivo (Sor encargada de la dirección del plantel), de manera personal o en consejo de sesión, quien de manera directa establece contacto con los padres y representantes para comunicarlo y buscar alternativas de solución, posteriormente, realiza seguimiento constantemente del desempeño académico del estudiante para verificar la efectividad del trabajo que se realiza en el hogar.. Es decir la inclusión educativa es responsabilidad única y exclusivamente del personal directivo y docentes con la incorporación de los padres y representantes.

Lo mismo se evidencia en algunos liceos públicos, donde el personal directivo, especialmente la subdirectora académica conoce la realidad de cada uno de los estudiantes con discapacidad y realiza constante seguimiento a los docentes para monitorear los avances de ellos o apoyar al docente en el proceso, situación reflejada por el informante DOC3:

Una de las cosas por las que yo creo que esta institución ha sabido manejar esta situación es porque aquí este... cuando uno menos percata la Subdirectora, bueno orita, hoy día la Subdirectora: mire ¿cómo va tal niño con usted?, ella sabe todo, ella está pendiente cómo va fulano, está todo el día en eso, es eso... como la...persecución que hay verdad, entonces ya uno sabe manejar la situación, por eso nosotros (docentes) hemos abordado todos esos casos.

Por lo general, en la mayoría de las instituciones educativas el proceso de inclusión educativa se descarga sobre los docentes, quienes se apoyan en algunos estudiantes para que los ayuden en su proceso de aprendizaje, como lo refleja el informante ECD1 al expresar: "...la coordinadora este los profesores también e aa a veces algunos de los compañeros también me algunos no todos alguno no todos". De igual forma el informante ER2 enuncia: "...los que yo más veo serán uno y los estudiantes y los profesores que le dan clase...", asimismo el informante ER2 dice: "Yo no sé, yo creo que

los profesores que son los que le dan clase”. Por último el informante ER3 manifiesta:

A veces los mismos estudiantes que no son como los demás, pues si ven que ellos como....por decir matemática ven que ellos no pueden se acercan y los ayudan, les explican y eso...y a veces y hay unos profesores también que hacen lo mismo.....

De acuerdo a estos argumentos, se puede observar que se incorporan además de los profesores y estudiantes, otro actor que representa gran importancia para garantizar la calidad del proceso, como es el caso de la madre, a partir del apoyo directo dentro y fuera del aula, quien sin ser personal activo de la institución juega un papel primordial para el avance académico de los estudiantes.

Además, se menciona a los bedeles, quienes por lo general ante las funciones que ejercen dentro de la institución, no son considerados para apoyar el proceso, no obstante, según la experiencia de un estudiante con discapacidad se puede resaltar el valor que representa para ellos la ayuda prestada, debido a que el trabajo de la inclusión no se da solo dentro del aula, fuera de estas el personal obrero puede asistirlos en su movilidad por la institución, a transportar objetos, resguardarlos de maltratos por parte de compañeros....., de igual forma, hacer seguimiento de su comportamiento fuera del aula. En relación con lo planteado el informante ECD2 expresa: “Primero y principal los profesores, compañeros y mi mamá son las personas que más me apoyan en esta meta que quiero alcanzar”, por su parte el informante ECD 3 afirma: “Algunos amigos y las bedeles y compañeros más que todo las muchachas...”

Otra barrera que impide la plena inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel de educación secundaria, está relacionada con la organización institucional, caracterizada por la organización de los horarios escolares y la conformación de secciones al inicio del año escolar atendiendo criterios internos especialmente ajustados a la carga horaria y disponibilidad de los

profesores, en cuanto a horarios se refiere. En lo alusivo a la organización de las secciones existen diversas maneras de realizarlas, tal vez por tradición o por decisiones individuales del personal directivo y de coordinaciones sin considerar las necesidades y realidades de los estudiantes. El informante DOC1 al respecto expresa:

En nuestro caso este la ubicación de secciones se hace porque tratamos de hacerla sectorizada ¿para qué?, con la intención de que ellos como grupito, si tienen que compartir alguna experiencia lo pueden hacer en su comunidad. En cuanto al horario eee flexible pero se exige, sí...Flexibilidad absoluta, si de repente llovió, eee hubo un grupo de estudiantes que no pudo asistir hoy, y tenemos evaluación, suspendemos la evaluación y re planificamos para darle la oportunidad a ellos y que la puedan hacer posteriormente.

En el mismo sentido, el informante DOC3 afirma: “Si en el bueno... siempre ha sido así las secciones siempre han sido sectorizadas, verdad, sectorizadas por aldeas o sectores”.

Los liceos o instituciones educativas públicas de los pueblos o comunidades rurales, poseen como característica particular brindar atención a una amplia matrícula estudiantil proveniente de diferentes aldeas y caseríos aledaños, los cuales se encuentran ubicados a una distancia mayor de 5 Km, requiriendo hacer uso de transporte público o realizar largas caminatas para acceder a la institución, de igual forma la mayoría de los docentes, habitan o provienen de municipios vecinos o de la capital del estado, distantes entre 15 a 50 km como mínimo, realidad imperante para la organización tanto de horarios como de las secciones.

En referencia a las secciones, la mayoría de ellas son conformadas agrupando a los estudiantes por los sectores o aldeas de donde provienen, con la intención de facilitar el trabajo grupal indicado para los hogares, el apoyo entre compañeros o para el uso del transporte comunitario de manera simultánea, evitando retardos o inasistencia.

Al considerar la organización de los horarios, se posee la concepción de la existencia de una flexibilidad absoluta, referida a la re planificación de

evaluaciones cuando por una situación fortuita vinculada a fenómenos naturales, comunitarios o personales que impida la asistencia a la institución de un grupo de estudiantes o uno en particular, sin evidenciarse, la organización equilibrada entre materias teóricas y prácticas, para facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes en general y en especial de los que poseen discapacidad, como lo plantean los informantes ECD3, ER1 y ER3 respectivamente:

Gracias a Dios es solo una vez a la semana, porque vemos dos horas de cada una y eso me agota mucho, hay días que llego y no puedo hacer más nada, sólo quiero bañarme y dormir, porque es muy fuerte, las dos...ver las dos pegadas ahí...en premilitar hay que ponerse en cunclillas y a veces no lo aguanto, entonces salgo con dolor de rodilla de educación física y en educación física pues no es tan ruda pero siempre me exigen al máximo, ósea, siempre me exigen al máximo de los que puedo hacer

Pues más, lo que es química yyy a veces están matemática con física, o química con matemática, y están las dos muy unidas, entonces si más o menos, pero casi siempre están juntas.... los perjudica porque ellos, porque tantas combinaciones ahí y si no les explican bien, pues ellos tampoco entienden mucho, por ejemplo que le toque matemática, inglés y física el mismo día pues es difícil, y así no, y así es el horario, casi siempre ha sido así, tienen practica pero así poco..... ¿Y las secciones? No pues ahí yo, yooo... creo que era por cédula, pero no sé, no sé cómo los organizan, yo sé que, no sí yo creo que es por cédula, oooo... yo sé que cuando ella entro a estudiar

Horita yo en 2do año ahí tengo...yo en el horario en un día matemática, educación física, biología, ingles yyyyy castellano, 5 materias en un día...Los perjudica....materias muy fuertes para un solo día...¿Cómo conforman las secciones? Como le digo yo, así en la "A" los...los más inteligentes, en la "B" los más regulares y del resto los tremendos...este...los insoportables y todo eso... ¿Los estudiantes discapacitados, cómo los ubican? Los ubican a veces uno en cada sección oooo a veces todos en una sola sección

En el caso de los colegios religiosos, la organización de horarios se realizan atendiendo la disponibilidad de los docentes, puesto que la mayoría trabajan dentro de la institución en horarios alternos, debido a que son docentes en instituciones públicas, sin considerar particularidades de los

estudiantes. Del mismo modo, las materias prácticas como educación física, educación para el trabajo y premilitar se programan para el mismo día, por el uso de uniforme de deporte, causando desgaste físico excesivo y hasta problemas de salud en los estudiantes con discapacidad motriz, sometiéndolos al constante fracaso y frustración por las exigencias poco acordes a su nivel de desempeño.

De la misma manera sucede en los liceos públicos, en relación con las materias que representan para los estudiantes mayor dificultad, por lo general, existen pocos profesores especializados en áreas como: matemática, química, física e inglés, por lo que un solo profesor imparte la mayoría de ellas, por consiguiente, ante esta situación, debido la carga horaria y lugar de donde proviene se le asignan todas las áreas para un solo día recargando al estudiante con materias que resultan fuertes para digerir, especialmente para los estudiantes discapacitados, afectando su rendimiento académico.

En el caso de la conformación de las secciones no existen criterios específicos para organizarlas o son poco conocidos por el personal docente o los estudiantes, se especula en ocasiones que se realiza por cédula y otras por el nivel de rendimiento, pero no existe claridad al respecto; lo que sí está claro, es la ignorancia o la poca importancia que se presta a las particularidades de los estudiantes. Lo planteado lo confirma el informante ECD1 cuando expone:

Pues sí... me parece bien porque la sección que...que yo estudio siempre todos somos...pues fue la mejor sección que tuvo los mejores promedios, la mejor en...en asistencia...este...pues una sección muy buena y prácticamente que la, las otras secciones caótico es más fuerte y nosotros somos la mejor sección

Es importante mencionar, en la mayoría de los integrantes del cuerpo docente prevalece la opinión que independientemente de cómo se organicen horarios o secciones el rendimiento de los estudiantes con discapacidad siempre será igual, producto de la discapacidad que posee, condición que les

impide comprender los contenidos académicos y desempeñarse a un ritmo y nivel acorde al grupo, así como lo expresa el informante DOC2:

No sé...creo que es igual como se organicen, el problema ...creo que no es el horario ni el grupo de muchachos de las secciones, el problema lo tienen los estudiantes con dificultades que no pueden rendir igual que los demás, yo he trabajado mucho, muchos años...y esos estudiantes que les cuesta, les cuesta...independientemente de los horarios, pueden tener un día todas las materias prácticas o todas las teóricas ...o... prácticas y teóricas y es lo mismo, es que ellos no entienden lo que uno les explica o leen, son muy lentos.

Lo mismo refleja el informante ER3 en su testimonio, quien además muestra otro criterio considerado para la organización de secciones “la edad”, y especifica que los estudiantes que manifiestan dificultad para rendir en la mayoría de las materias teóricas y prácticas se desempeñan de forma adecuada en el área de educación física:

Aquí, en un día de clase uno ve matemática, inglés, historia y así...No sé si los ayude, lo que veo es para ellos todas las materias les cuesta, creo que salen bien es en educación física... ¿En relación con la organización de secciones? Pues creo que por los años... porque yo veo todos los chiquitos en la sección “A” y los más grande en otras

Otro factor que limita u obstaculiza a los estudiantes con discapacidad para que tengan el mayor número de oportunidades necesarias para que reciban una educación de calidad en las instituciones del nivel de educación secundaria, está relacionado a la planificación que diseñan los docentes para promover el proceso de enseñanza y aprendizaje, la cual por lo general se centra en los contenidos a desarrollar, siendo única para todos los estudiantes. Situación corroborada frente a la manifestación del DOC 1, quien expresa:

...nosotros tomamos los contenidos... correspondientes al currículo, es más nosotros aquí hacemos una mescolanza, trabajamos con... trabajamos con currículo viejo, con Currículo Bolivariano, vamos haciendo la mescolanza, sacamos contenidos de textos de.... Editoriales, más los de acá, y para planificar no, no hasta ahorita no es difícil, porque de la misma base... que es la

planificación para todos adaptamos según la necesidad, la planificación de cada uno de ellos.

El docente en este nivel educativo centra su praxis en abordar o desarrollar una serie de contenidos que se señalan en el currículo, o por mayor comodidad y frente la ausencia programas o currículos específicos para cada disciplina utilizan libros de editoriales, atendiendo la presentación de contenidos de manera coherente y según el nivel de complejidad, es decir, se convierten en “dadores de contenidos”. Por lo general, realizan una sola planificación, la cual es implementada a la totalidad de los estudiantes, sin considerar los intereses o necesidades individuales, ni contextualizándola a la realidad circundante.

Al abordar a los docentes, en relación con las adecuaciones del currículo con el objetivo de individualizar el proceso de enseñanza aprendizaje, se evidencian pocos conocimientos al respecto y surgen una serie de respuestas que justifican la ausencia de estas en la práctica educativa, el DOC 2 expresa:

Realmente no tengo idea clara de lo que es eso....Ahh...es decir como planificar para cada estudiante diferente...Creo que sería lo ideal, pero dígame ¿cómo hace uno con 41 estudiantes, en bloques de 45 minutos máximo 90 para trabajar con cada uno de manera diferente? ...suena muy bonito, pero pienso que en este nivel es muy difícil...no hay tiempo, además, como lo dije antes, no sabemos bien cómo hacerlo... porque nosotros estudiamos para otra cosa. ¿Qué cosa? Enseñar biología, química o...bueno cualquier otra materia y no para trabajar con niños con dificultades.

Tal vez por tradición o comodidad se asume un estilo de enseñanza homogeneizado, pero existe un factor de vital importancia que impide el adecuado desempeño del docente frente estudiantes con discapacidad, está relacionado a la formación profesional que poseen, la cual está centrada en una mención específica (castellano, química, física, matemática...), sin abordar dentro de su pensum unidades curriculares o materias que les permita adquirir conocimientos generales sobre educación especial, además

del desarrollo de habilidades y destrezas para orientar de manera pertinente el proceso educativo de estudiantes con discapacidad.

Lo planteado anteriormente, se evidencia en el argumento de la DOC 3 quién a pesar de preocuparse por los estudiantes con discapacidad, no tiene claridad en lo que respecta a las planificaciones individualizadas, considera que se refiere a ubicarlos cerca del docente o ayudarlos a realizar las asignaciones: “... es la misma planificación de todos... ya uno dejaba la misma planificación verdad... mmmm bueno evaluar y dar la clase ya tenía como que correrlos a mi mesa a preguntarle...”

Es decir, desconocen la esencia de las adaptaciones curriculares, en dado caso que exista un estudiante con discapacidad y consideren que requieren de una atención exclusiva, se limitan a apoyarlos mientras realizan la estrategia, desatendiendo el ritmo y estilo de aprendizaje, o si realmente el estudiante asimila los conocimientos impartidos y está preparado para futuras evaluaciones.

Al respecto, los estudiantes con discapacidad opinan:

“Pues ellos a mí me mandan el mismo plan de evaluación que todos...que ellos no me evalúan diferente, pero claro ellos saben que a mí me cuesta más y siempre hay los profesores...a uno que si hay una escrita ellos me dicen: usted estúdiela muy bien, bien, bien y mañana me la dice oral...se ellos también lo ayudan a uno”. ECD1

“Lo planifican de forma más flexible para mí en algunos casos como por ejemplo en las exposiciones como yo no puedo hacerlas y mandan a hacer un trabajo” ECD2

“No planifican para todos y a mí me dan lo que tengo que hacer aparte, como por ejemplo tienen que evaluar el saque en el voleo, yo saco desde la mitad de la cancha o... no se no recuerdo más, me evalúan diferente pue... me bajan el nivel de exigencia pero siempre me exigen el máximo en ese bajo nivel, ósea...siempre tengo que esforzarme el máximo...Pues a veces lo tratan igual(estudiante con discapacidad cognitiva), pero a veces ósea no...no...entiende, entonces el pregunta y pregunta y pregunta, entonces hay veces que los profesores se fastidian y como que le responden como si estuviesen hablando con el resto de nosotros, ósea como si estuviesen hablando con una persona

que...que entendiera la clase, ósea no lo trata como...ósea no lo trata de acuerdo a sus necesidades ...” ECD3

Atendiendo los testimonios de los 3 estudiantes con discapacidad, resultado de sus experiencias en las instituciones del nivel de educación secundaria, se evidencia coincidencia al afirmar que los docentes planifican como si tuvieran un grupo homogéneo, implementan para todos las mismas estrategias de enseñanza, sólo cambian la estrategia de evaluación, es decir, solicitan a los estudiantes con discapacidad que demuestren de otra forma los conocimientos adquiridos. Se evalúan los mismos contenidos.

Lo afirmado por ellos no difiere de lo expresado por los estudiantes regulares, el ER1 expresa:

No, como le estaba diciendo, siempre es igual para todos pero hay una profesora que ella, ella si le cambia las evaluaciones a ella, hay varios, hay como dos profesores, un profesor y una profesora que de repente, si uno... Porque es que también ella, puros exámenes y exámenes y todo es escrito todo, depende, si, si tiene defensa pues ellos le hacen otras cosas... **¿Y cuando habla de cosas distintas a qué se refiere, cosas distintas como qué?** Pues, ejemplo, si uno le manda a hacer una evaluación a ellos de dicen haga un análisis, o un resumen, o un trabajo, o algo diferente que se no sea un examen escrito u objetivo, porque es que siempre, siempre, siempre...siempre puras evaluaciones escritas y estudiar y estudiar...

Por su parte el ER2 expresa: “A mí me parece que para todos igual...ellos...este...llegan y dan una sola clase para todos, si alguien se queda...luego tiene que prestar los cuadernos, yo no veo que trabajen con nadie aparte.”. De igual forma opina el ER3: “Todos por igual”

De esta forma, ante la coincidencia de las afirmaciones tanto de estudiantes con discapacidad como de los regulares se puede afirmar que los docentes se limitan a impartir clases donde desarrolle un contenido específico, seguido de la aplicación de una evaluación de resultados, es decir, conocer qué aprendieron (estilo de enseñanza tradicional). De ahí, la razón por el cambio de estrategia de evaluación según las individualidades, plantearle otra forma para que demuestren lo aprendido, sin prestar la

atención que merece las necesidades e individualidades al momento de orientar el proceso de enseñanza para la construcción de aprendizaje significativos

Otra barrera que surge del análisis de la información como barrera del proceso de inclusión educativa la subcategoría denominada estrategias de enseñanza y aprendizaje, relacionada al tipo de actividades, estrategias o técnicas que implementan los profesores dentro del aula, generando los siguientes testimonios:

En el caso cuando trabajamos con el aula de clase... delegamos funciones, ejemplo: colocamos un coordinador, colocamos el secretario y están los participantes, entonces desglosamos el tema, y a cada quien le asignamos una parte de ese tema, para que la persona lo desarrolle y luego en conjunto ellos todos asocian la información para luego compartir, llamase exposición, llamase trabajo escrito que tienen defensa, porque generalmente nosotros aplicamos todas esas estrategias, este...exposiciones, trabajo escrito, pero al trabajo escrito le hacemos la defensa, si hacemos un cuadro comparativo ...con la defensa, ósea la discusión donde ellos van a...a explicar el contenido y ahí vagamente es donde medimos...cuál fue el nivel de aprendizaje que ellos obtuvieron, utilizamos mapas mentales, mapas conceptuales, líneas de tiempo, carteleras, ósea nosotros tenemos... prácticamente siempre ponemos toda la gama de ... de estrategias, las implementamos durante todos los lapsos y tratamos que no sean repetitivas, generalmente la que resulta más repetitiva es la prueba escrita, pero entonces si usted en este lapso la hace objetiva, en el otro la hace de ensayo y en el otro la hace mixta, sí, porque no queremos dejar la prueba de lado porque es la herramienta que permite medir el nivel de conocimiento y de aprendizaje de ellos, y ese va ser el pan nuestro de cada día en la universidad, para que vayan con la base.

DOC1

Al analizar lo expresado por la DOC 1, se evidencia que existe confusión en los docentes sobre actividades, estrategias y técnicas de enseñanza y aprendizaje con las de evaluación, aunque menciona algunas que promueven o facilitan la construcción de aprendizajes, mencionan otras exclusivamente de evaluación, señalando la prueba escrita u oral como única herramienta que permite medir lo aprendido, resaltando nuevamente el estilo tradicionalista que impera en las instituciones de educación secundaria, aunque se quiere

asumir nuevas estrategias no existe claridad de los fines de cada una de ellas, se aplican tal vez por cambiar la rutina en el aula, pero en el fondo la praxis del docente y la manera de evaluar es la misma que ha imperado en el transcurrir del tiempo, el tradicionalismo.

Lo anteriormente mencionado es corroborado por el DOC2, quién expresa: “Bueno, generalmente siempre explico, doy mi clase...y luego les dicto, otra forma con la que trabajo es...pido los textos escolares y les pongo a trabajar los temas de manera grupal, es decir, el docente es el que sabe, explica de manera magistral lo que considera deben aprender los estudiantes, los estudiantes son seres pasivos que deben escuchar y copiar lo que se le indica, con la intención que lo memoricen para futuras evaluaciones, donde deben demostrar lo aprendido y obtener una calificación cuantitativa que determinara el avance dentro del nivel educativo. La otra estrategia, se refiere a la transcripción de manera grupal de contenidos de los textos escolares.

Esta estrategia es similar a la implementada por el DOC3:

“Bueno...en mi caso que ahí...uno le coloca a ellos leer cuentos por grupos...verdad...y ahí ellos tenían que sacar toda su estructura, ...y cuando uno le dice un trabajo escrito con defensa ellos siempre... ¡todo el tiempo; ¡todo el tiempo con defensa; ¡todo tiene que tener defensa; yooo. Claro porque esa es la manera de que... uno comprobar que ustedes aprendieron.

Nuevamente se evidencia el estilo tradicionalista que asumen los docentes para impartir el proceso de enseñanza en las aulas de clase de las instituciones del nivel de educación secundaria, poco favorecedor para la formación integral de los estudiantes, puesto que se aborda exclusivamente lo conceptual, desatendiendo lo procedimental y actitudinal. De igual forma, este estilo permanentemente somete a grandes estados de frustración a los estudiantes que no poseen las condiciones mínimas para sobrevivir al mismo, es decir, quienes poseen alguna discapacidad o es diferente del colectivo, generando fracaso en su proceso educativo.

De la misma manera el ECD2 expresa: “Las actividades son las mismas de los demás compañeros y me siento bien al ver que son las mismas porque no me excluyen a pesar de tener discapacidad...Es más que todos exámenes eee y trabajos en grupo, exposiciones”. Ante lo expresado por el informante, es necesario resaltar que el nivel de desempeño en las diversas estrategias depende del tipo de discapacidad, en su caso particular posee discapacidad auditiva, dominando el lenguaje de señas, ahoyándose en una compañera como interprete, situación que le permitió desempeñarse de manera óptima, a pesar de las estrategias tradicionalistas implementadas por los docentes; demostrando agrado por ser tratada en igualdad de condiciones. Al respecto, se debe acotar, que los estudiantes con discapacidad avanzan si de manera personal desarrollan habilidades y se apropian de herramientas particulares para solventar sus limitaciones, más no porque en la institución educativa y docentes generen las oportunidades necesarias para que avancen dentro del proceso educativo.

Por su parte el ECD3 manifiesta:

Tenemos que investigar, nos mandan trabajos de investigación este... bueno matemática siempre son exámenes, matemática nunca varia, química también son exámenes siempre, a veces nos mandan trabajos pero nos dan un libro, tenemos el libro y nos mandan a resolver un grupo de preguntas, es así, con el libro y resolver lo que ellos dan

El ECD3 confirma lo planteado en las afirmaciones anteriores, la confusión que existe entre los dos tipos de estrategias y la implementación de pruebas escritas y exposiciones para medir resultados.

El ECD1 se centra en el agrado que generan algunos docentes al implementar estrategias dinámicas y creativas:

Pues a veces los...los ponen hacer dinámicas...esteee comoo e la clase de familiar...que era teníamos que hacer una simulación de terremoto y todo eso... y fue como una dinámica yyy gusto...pue todo los motivamos, todos sacamos 20 en esa evaluación, este pues si es muy chévere a veces unas clase y eso...Esteee también...este comoo los ponen hacer cosas creativas, escritas, información...claro pero ellos

siempre le dan a uno el material .....este trabajos escritos, exposiciones , sí también exposiciones hacemos muchas.

Los estudiantes con discapacidad asumen una actitud positiva hacia las exigencias escolares e incrementan el nivel de desempeño si se implementan estrategias novedosas que estén adaptadas a su ritmo y estilo de aprendizaje, que permitan la participación activa en la construcción de sus aprendizajes.

En relación con lo planteado, los estudiantes regulares expresan:

Sí, bueno, este... Exposiciones.... Trabajos con defensa, esteeee... Discusiones, así lo que siempre hacen...ER1

Bueno....mire...ellos llegan y explican en el pizarrón si es...matemática, inglés, química este... física o si es historia o biología van como echando un cuento y a veces escriben en el pizarrón algunas palabra...cuando terminan le dictan...Ahh sí, a veces nos ponen a trabajar en grupo, nos dan unas....preguntas y nos ponen a responderlas...después de leer algún libro... a veces nos ponen hacer exposiciones o carteleras ER2

A veces dan dictado y a veces copian pero...entonces cuando uno, cuando dan dictado y uno se atrasa le dicen “no copien más” y lo dejan así...y uno...a mí me tocó una vez así...yo taba copiando y me quede y me dijo: “usted vera” y se paró y me cerro el cuaderno y no copie más...Copia y dictado

Al igual que en los testimonios anteriores se evidencia uso excesivo de las clases magistrales, dictado y resolución de ejercicios escritos a partir de la utilización de textos escolares, evidenciándose una actitud negativa hacia las mismas por parte de los estudiantes, para quienes resultan aburridas y poco motivantes.

Específicamente, en lo relacionado a la forma como los docentes evalúan el proceso de aprendizaje, además de nuevamente reflejar que por medio de evaluaciones escritas y orales (exposiciones) surge otros elementos: Individualizada, en pareja y en grupos y rotativos, hacemos rotativos los grupos.DOC1

Bueno, ya se lo dije antes, generalmente con evaluaciones escritas y otras con exposiciones, a veces...tienen que entregar trabajos escritos... para todos es igual... primero no tengo tiempo para trabajar

de manera diferente, segundo para evitar problemas...porque los estudiantes si ven que se les pone algo diferente a los demás comienzan a criticar. DOC2

...armé los grupos así... el primero de la lista con el último, iba así...¡nooo! ...y yo no importa: ¿con quién pasan ustedes la mayoría del día? ¿Dónde están ustedes la mayoría del día? ¿Por qué tiene que existir el egoísmo? Y tienen que trabajar y ellos terminaban, este...cedían a lo que se les pedía, y por lo menos en mí experiencia yo orita estoy sacando el componente docente en la ULA y yo les digo a ellos: si se lo aplican a uno en la universidad que ya se supone que uno es un adulto...DOC3

Sí las evaluaciones son iguales, no nos cambian los exámenes, es el mismo para todos, las mismas preguntas, el mismo tiempo eee hay veces que dicen si entrega el primero, entregan todos, entonces, así no entrega el primero y espera que terminen todos ECD3

Si a todos por igual...hasta los incapacitados que a veces no pueden o no saben qué hacer. **¿Cómo salen ellos en las evaluaciones?** Todo el tiempo...claro si es matemática, inglés y así las más difíciles “raspaos” ¿Qué hacen los profesores ante esos resultados? Nada, entrega las evaluaciones...a veces los regañan...otras les dicen que si siguen así van a raspar el año...otros no les dicen nada les da igual. ER3

En estos argumentos, se demuestra que una docente aplica evaluaciones de manera individual y grupal, aunque no resalta las técnicas que implementa, aunque por lo planteado anteriormente, se puede inferir que son las mismas (evaluaciones escritas, exposiciones), sólo que en ocasiones permite realizarlas en pareja o de forma grupal, punto a favor para aquellos que poseen condiciones que limitan su aprendizaje, si el docente los agrupa con estudiantes que puedan apoyar su proceso. Situación que coincide con la DOC3, quien implementa el trabajo grupal, con el propósito de incrementar el nivel de tolerancia, compañerismo y solidaridad entre los miembros del grupo, superando cualquier predisposición hacia cualquier integrante del mismo, además de prepararlos para afrontar la vida como estudiante universitario.

Lo planteado anteriormente, lo reafirma el informante DOC2, quien además de justificar que no posee tiempo para trabajar de manera diferente, expresa que en este nivel se evita la implementación de estrategias de evaluación diferenciadas atendiendo individualidades, debido a que en los estudiantes regulares surgen actitudes egoístas, fundamentados en el principio de la igualdad.

Específicamente el ECD3 manifiesta que además de aplicarles la misma evaluación a todos sin distinción alguna, no se respeta el ritmo de trabajo individual, la pauta la marcan los estudiantes de ritmo rápido, si uno de ellos termina antes, todos deben entregar la evaluación sin preocuparse por los resultados de los demás. En este mismo sentido, el ER3 manifiesta que los docentes abordan a todos por igual, incluyendo los estudiantes con discapacidad, aunque comprueben la poca comprensión de lo planteado y obtengan resultados deficientes en las evaluaciones, ante lo cual asumen una actitud de jueces y descargan la culpabilidad en ellos, haciendo reclamos y amenazas de perder el año escolar, otros se muestran indiferentes.

## **Cuadro N° 2**

### **Elementos Emergentes**

#### **Categoría: Barreras que impiden el proceso de inclusión educativa**

<b>Categorías Descriptivas</b>	<b>Subcategoría o Propiedades</b>	<b>Categoría Central</b>
-Personal directivo -Orientador -Docentes -Compañeros -Padres y representantes	Participación y compromiso	Barreras que impiden el proceso de inclusión educativa
-Conformación de Secciones atendiendo solo 1 criterio (sectores, edad, tamaño) -Desequilibrio en la organización de horarios.	Organización institucional	
-Planificación centrada en	Ajustes curriculares	

Cuadro 2 (cont.)

contenidos. -Planificación de enseñanza homogeneizada -Desconocimiento por parte del docente en el área de Educación Especial.	(adaptaciones)	
-Clases magistrales -Dictado -Resolución de ejercicios escritos a partir de textos escolares. -Exposiciones	Estrategias de enseñanza y aprendizaje	
-Centrada en los resultados -Responsabilizar a los estudiantes de los resultados. -Indiferencia ante el nivel de desempeño de los estudiantes	Evaluación de los aprendizajes	

**Categoría Emergente: Elementos inmersos en el proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad.** Por otra parte, el análisis de la información permite determinar cómo se desarrolla el proceso de inclusión educativa en el nivel de educación secundaria, dentro del cual surge como elemento o componente del proceso el “estudiante” (subcategoría), a quien se le desconoce desde su diversidad, el docente es consciente de su existencia dentro del aula de clases, pero su praxis está centrada en abordar al grupo como si todos sus integrantes fueran iguales y se desempeñaran de manera óptima. Esto se evidencia en los testimonios de los docentes, quienes expresan:

El trato para ellos dentro del aula de clases aunque tengan discapacidad es el trato normal que se tiene con todos sus demás compañeros,.... DOC1

Igual que a los demás, en algunos casos les permito que me realicen preguntas en las evaluaciones y yo les doy pistas para ayudarlos. ¿Y durante la clase? Igual les explico a todos por igual, si los representantes se acercan...porque hay representantes preocupados

yo les explico que tienen que hacer o estudiar para que los ayuden.  
DOC2

Estas afirmaciones coinciden con las expresiones de los estudiantes regulares y con discapacidad, dentro de ellas se encuentra la opinión de:

Yo no he visto que trabajen de manera especial...ellos trabajan con todos igual. ER2

Yo veo que tratan a todo el mundo igual ER3

Desde la experiencia de un estudiante con discapacidad en el nivel de educación secundaria codificado como ECD3, se aprecia cómo son ignorados e irrespetados por parte de los docentes al momento de planificar, ejecutar y evaluar el proceso de aprendizaje, generando en ellos malestar e incomodidad que limitan su proceso de aprendizaje. Además, sugiere la implementación de una evaluación objetiva y adaptada a las necesidades.

...en los inter cursos yo me esforcé hasta el máximo y ella me dio 14 puntos y había gente que no hacía nada y paso con 20 puntos, a mí esa fue mí molesta y yo le dije, le reclamé...siento que no me evaluó por mi esfuerzo sino por mi circulo, no me evaluó por lo que yo hacía sino por mis amistades,... Que evalúe sólo el esfuerzo, que no evalúe la personalidad... oooo... las amistades que uno tenga... No bueno en el de premilitar, él sabía mi discapacidad pero nunca la tomaba en cuenta, ósea...yo tenía que estarle diciendo, ¿no profe que no puedo hacer esto; ¡no profe que no puedo hacer aquello; y a mí eso siempre me molestó eee y si le cambiaría ...ósea no sé la...la forma... desde el de premilitar la forma en la que me evaluaba, eso...ósea me hubiese evaluado a mí sola...

Así mismo, el ECD 1 al preguntarle cómo debería trabajar el docente con los estudiantes con discapacidad para garantizar el proceso de inclusión contestó: “Bueno esteeee que me aplicarán como otro plan de evaluación, con cosas más fáciles y que también me ayudaran a evaluaciones más...que me ayudará de manera individual...”. Los estudiantes con discapacidad reconocen que poseen condiciones que limitan su proceso de aprendizaje, por eso sugieren centrar el proceso de enseñanza en las necesidades y

particularidades individuales, es decir, individualizar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Además de lo planteado, surge por otra parte la solicitud de apoyo de algunos estudiantes regulares para ayudar a los estudiantes con discapacidad o la ayuda directa del docente durante la realización de las actividades, sustentada en primer lugar en repetir la explicación o plantearla de otra forma si el estudiante manifiesta no entender y, en el mejor de los casos acercarse hasta el lugar de trabajo y verificar si requiere ayuda le indica que hacer o responde por ellos, en pocas ocasiones se centra en crear situaciones que les permita comprender y adquirir aprendizajes significativos.

Bueno en mí caso...con María (Estudiante sorda) no hay ese problema y...también que mucho la ayuda con ella para pedirle uno las cosas era con... la niña que lo ayudaba a uno con el lenguaje de señas de ella...con María Andrea (Estudiante con compromiso cognitivo) era el...de que se me acercaba ¡profe que nosotros no entendemos aquí! ¡explícame!,entonces uno les explicaba, y ósea era como mutuo, o uno se acercaba a a donde están ellos o ellos se acercaban al escritorio,...DOC2

Lo planteado es corroborado por el informante decodificado como ER1 al ser abordada de la siguiente manera:

**Ya usted me había adelantado esta respuesta, verdad, relacionada a la forma como los docentes trabajan con los estudiantes con discapacidad para incluirlos efectivamente en el nivel de educación secundaria, usted me dice ¿qué apoyándose en otros estudiantes?** Sí, como cuando que... Cuando es con ella sí, po que, casi siempre lo llaman a uno venga pa que le explique esto o venga pa que le diga esto, y ellos le dicen y uno tiene que decirle a ella... **¿El docente se acerca a explicarle personalmente, o explica para un colectivo y pocas veces le dedica tiempo a ella?** Pues en término medio, y algunos si y otros no, unos se acercan siempre a ella, y otros no es así más al colectivo y así...

La afirmación anterior, refleja como el docente aprovecha o tal vez abusa de un estudiante regular para apoyar a los estudiantes con discapacidad, en quien descargan su responsabilidad, sin preocuparse como profesional de

prepararse, buscar diversas alternativas y ofrecer una gran gama de oportunidades pedagógicas para que avancen de manera significativa en su proceso de aprendizaje. Al respecto es importante señalar, que no se critica la colaboración por parte de los estudiantes regulares, sino la ausencia de un trabajo en conjunto sustentado en una planificación fundamentada en el respeto a la diversidad, la distribución adecuada de roles o responsabilidades y la falta de compromiso para asumir el proceso de inclusión por el docente.

Además, el proceso de inclusión para que sea efectivo requiere que el docente posea características o competencias personales y profesionales específicas, que faciliten no sólo el ingreso de los estudiantes en las aulas, sino la permanencia y la culminación de la escolaridad. En relación con lo planteado el informante DOC 1 resalta la necesidad de poseer dentro de sus competencias profesionales conocimientos específicos sobre educación especial para poder brindar la atención adecuada que requieren:

Yo pienso que no es necesario tener conocimientos específicos en educación especial, nosotros hemos aprendido por la experiencia que hemos tenido y... lo que hemos logrado, yo pienso que lo que hemos logrado es por el nivel de compromiso y de aceptación que nosotros hemos adquirido cuando se nos han presentado este tipo de casos, que debemos tener conocimientos sí....

Testimonio que coincide con lo afirmado por el informante DOC2, además de mencionar que debe ser personalmente paciente y amoroso, para ofrecer un trato adecuado bajo el respeto a la diversidad.

...a veces si le hace falta a uno como...como este...esas actualizaciones..., creo que uno tiene que tener como una base para uno afrontar **¿actualizaciones en qué sentido?** Bueno en eso, en...educación especial porque uno no estudió eso y no sabe qué hacer ni cómo trabajar con ellos para ayudarlos, pero yo les digo que la experiencia a uno lo va como...ayudando...enfrentando estas situaciones...esa experiencia lo va ayudando a uno como manejar esa situación...cómo abordar un caso de esos...pero hace falta que lo actualicen **¿Cuáles son las competencias actitudinales que debe poseer un docente?** |...paciente, segundo amoroso,...

Particularmente para los estudiantes con discapacidad y regulares, lo más importante que debe poseer un docente de nivel de educación secundaria para trabajar con la diversidad, está relacionado a su perfil personal, resaltando que deben ser pacientes, cariñosos y asumir con dedicación y compromiso su rol para lograr los fines educativos:

Yo digo que deben ser cariñosos...este como con un buen carácter también porque siempre hay que.... este...que le tengan paciencia a uno... ¿Qué cree usted que debe saber un docente, debe tener conocimientos sobre las discapacidades? ... ellos tienen que saber más de la discapacidad para poder ayudar a un niño con discapacidad para que puedan saber qué estrategia le pueden dar cómo lo pueden ayudar eeee todo eso porque es muy difícil un profesor que no sabe cómo ayudar a un niño...ECD1

Ellos tienen que adaptarse, yo creo que ellos deben tener preparación para tratar con personas con discapacidad, que tengan algún impedimento, deberían no sé hacer cursos o talleres, algo que les de conocimientos, ósea cursos, ósea... también paciencia, compromiso, no sé ser más...ósea no...no...no...sé que más.ECD3

De tener paciencia porque ellos son así como un poco complicados sino entienden se ponen bravos...Paciencia y dedicación ER1

Pienso que tiene que ser muy calmado para tratarlos con cariño, no gritarlos y ser más preocupados por ellos y ayudarlos para que...no los hagan sentir mal, a veces hasta lo hacen llorar yyy les da igual, parece que les que gustaría que no...no... fueran más a clases, son como un.... **¿Un qué?** Pues no sé, como si le estorbaran, cuando ellos no van a clase están más tranquilos ER2

Tienen que ser...cómo le digo yo...este...por decir explicarle a uno como a los que tienen discapacidad como tiene que ser, y los demás con más cariño, hacerlo que se esfuercen un poquito, deben tener paciencia. **¿Considera que ellos deben poseer conocimientos sobre educación especial?** Sí, porque hay veces que...que...no saben nada yyy los empujan... ER3

Es conveniente destacar que los informantes ECD1, ECD3 y ER3, además de reconocer la necesidad de características personales en los docentes, señalan como competencia profesional el manejo de

conocimientos relacionados al proceso de inclusión y educación especial, como requisito imprescindible para brindar la atención adecuada a los estudiantes con discapacidad, sin discriminarlos. En relación con lo planteado, el informante ECD2 (estudiante sorda) expresa. “Bueno en este caso me gustaría que los profesores de mí institución se interesaran en aprender lengua de señas”, es decir, que el docente se apropie de las herramientas necesarias para facilitar el proceso de aprendizaje de cada uno de los estudiantes.

En otro orden de ideas, en lo referido al proceso de inclusión surge como elemento “la evaluación”, aspecto primordial en el mismo, puesto que permite evidenciar el logro de objetivos propuestos de manera colectiva e individual, además, reflexionar sobre las acciones implementadas y realizar las adaptaciones y ajustes necesarios en pro del logro de los mismos. Ante los testimonios de la mayoría de los informantes, quienes a pesar que no saben con precisión cómo debería ser el proceso de evaluación, perciben la necesidad de implementar el proceso de evaluación desde otra óptica, debido a que la manera de evaluar implementada actualmente en las instituciones de educación media general, no favorece el proceso.

... así como se evalúa aquí, a veces se le hace cuesta arriba a los estudiantes “normales”, ahora a ellos, creo ....que no les favorece, ellos sufren cuando hay evaluaciones. Uno pensando....para ellos debería existir otros métodos. ¿A qué otros métodos se refieren? La verdad ni idea, no se cuales, pero...reflexionado ellos no pueden con lo que se propone, se debe tratar de forma....especial bueno no sé si es la palabra o...diferente DOC2

Los perjudica, porque... es difícil y aburrido para nosotros ahora para ellos, ellos nunca salen bien, siempre raspan ER2

Los perjudica...Ellos tienen que...los niños incapacitados tiene que estar en una escuela para ellos, porque...porque ellos se sienten...cómo le digo yo...con los demás que ellos ven que no son como ellos se sienten como excluidos, no se sienten ellos en la sociedad ER3

La perjudica. Porqueeee... Porque puro escrito, puro escrito, escrito y escrito, no sirve... ER1

En el mismo orden de ideas, otros informantes opinan de manera puntual que la evaluación debe estar centrada en la individualización y adaptación de en las necesidades y el nivel de desempeño de los estudiantes.

Considero que se debe implementar como se realiza acá, que resulta positiva, porque ya le digo eee si el estudiante presenta compromisos a él se le adapta su evaluación, bajo sus criterios, bajo las necesidades y las dificultades que él presenta, entonces sale favorecido si o si, de manera individualizada el estudiante va a lograr adquirir los conocimientos y poder canalizar y consolidar el aprendizajes hasta la... el punto de vista que él los pueda hacer. DOC1

Bueno...así como se implementa aquí...como lo hablamos antes...creo que es favorecedor...porque...el estudiante se evalúa de acuerdo a lo que puede hacer...no sé cómo lo hacen en otros liceos DOC3

Llama en gran medida la atención, la opinión del informante ECD1 (estudiante con compromiso cognitivo) y el informante ECD2 (estudiante sorda), quienes a pesar de sus condiciones valoran la exigencia por parte de los docentes en relación conl proceso de evaluación, considerando que es una medida que los obliga a esforzarse por su rendimiento.

No se...como... no se... creó que así como aquí... **¿Cómo es aquí?** me exigen y me obligan hacer las cosas bien y a estudiar...bueno esteee eso es bien, porque también eso me ayuda a queeee...que yoooo...pueda seguir pue tengo que escribir bien, tengo que preocuparme más...porqueee yaaa...yooo cuando salga de 5to año ya me voy pa la universidad y no va hacer lo mismo ECD1

Considero que igual como lo hacen aquí, porque a mí me beneficia debido a que a los estudiantes hay que exigirles para que se preocupen en hacer las cosas bien y así ser un profesional más adelante ECD2

Es decir, la exigencia académica en parte resulta beneficiosa para los estudiantes con discapacidad, frente a ella deben esmerarse para rendir al máximo y buscar diversas estrategias para consolidar el proceso de aprendizaje.

### Cuadro N° 3

#### Elementos Emergentes

#### Categoría: Elementos del proceso de inclusión

Categorías Descriptivas	Subcategoría o Propiedades	Categoría Central
-Respetar su diversidad -Centrar el proceso de enseñanza aprendizaje en las individualidades. -Brindar apoyo directo por parte del docente -Trato respetuoso y considerado -Trabajo colaborativo	Estudiante	Elementos del proceso de inclusión
-Conocimientos en educación especial -Actualizarse constantemente. -Paciente -Cariñoso -Asumir compromiso -Trabajar con dedicación -adaptarse a las individualidades	Docente	
- Adaptada a intereses y necesidades -Flexible. -Acorde al nivel de desempeño -Incrementar el nivel de exigencia.	Evaluación	

#### ***Categoría Emergente: Modelo Pedagógico para la Inclusión Educativa.***

Finalmente, frente las series de barreras a las que se enfrenta el proceso de inclusión en el nivel de educación secundaria surge como categoría *Modelo Pedagógico*, como alternativa para facilitar la inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel. Al respecto, el informante DOC 1 manifiesta:

Yo considero que eso reviste gran importancia, por qué, porque si unimos la parte de la experiencia más la parte de un currículo que me pueda sustentar en las debilidades que yo poseo, yo pienso que se va a consolidar el aprendizaje de ese estudiante, y se va a lograr la permanencia de ellos y que ellos consolide su proceso de aprendizaje.

De igual forma, el informante DOC2 y DOC 3 coincide con lo expresado por el informante anterior:

Imagínese...sería el ideal... porque además de que no estamos preparados, no sabemos qué hacer, no tenemos especialistas...ni tenemos ningún documento que nos apoye o nos oriente para trabajar con estos jovencitos, qué le podemos garantizar...nada o muy poco, ahí por ensayo y error. Uy sería la respuesta perfecta para nosotros...todos los docentes de este nivel.DOC2

Bueno...es muy importante porque este... por lo menos creo que la falta que a uno... ¿cómo es que se llama? Que cosas...que uno no conozca...que uno pueda apoyarse con eso, es una manera de mejorar yyy enfrentar la situación de una mejor manera donde se favorezca tanto el estudiante como el docente. DOC3

Frente a los testimonios de los informantes (Docentes), se reconoce la necesidad de la creación de un documento o currículo alterno, que les permita ante el desconocimiento que poseen sobre educación especial y la forma de abordar a los estudiantes con discapacidad dentro del nivel, compensar las debilidades de formación inicial, y así orientarlos y apoyarlos adecuadamente, para garantizar su permanencia y prosecución escolar, como la consolidación de aprendizajes significativos.

Asimismo, los informantes codificados como ECD 1, ECD2 y ECD3 expresan:

Pues sí, es muy importante, porque es necesario que ellos tengan en donde aplicarle a uno todas esas actividades...porque es muy difícil a que los... de lo mismo que están viendo los otros niños que... para uno le toma como muy fuerte... para uno no se puede ayudar así también . Sería bueno que los profes tengan más información. ECD1

Es muy importante porque ayudaría a los profesores a trabajar mejor con nosotros. ECD2

Claro por su puesto, así ayudarían a los alumnos...Claro lo que pasa es que los docentes...lo que estábamos hablando al no tener una base o una preparación, no saben como tratar a personas así...entonces...los ponen hacer lo que hacen los demás, pero ellos piensan que hacen bien ECD3

Es conveniente resaltar, que específicamente los estudiantes con discapacidad, resaltan la importancia de un currículo alterno para que los docentes adopten otra forma de trabajar con ellos, que resulte acorde con sus necesidades, a partir de la implementación de actividades específicas a su nivel y ritmo de aprendizaje, con el propósito de evitar el sometimiento a constante frustración y fracaso. Comentarios que coinciden con lo expresado por los informantes codificados como ER1, ER2 y ER3

Pues yo creo que si... Claro porque ellos (Docentes) están aprendiendo también. Ellos, ellos tienen que aprender a, a.... Si es importante porque ellos tienen que aprender a saber, como son ellos, ejemplo si hay alguna cosa que ellos les molesta, ellos tienen que saber que es, aja y si se le presenta ellos no saben nada pues no saben enfrentar ER1

Ahh...este...sería muy importante porque el profesor sabría qué hacer con ellos y de verdad eso les ayudaría y todos podrían graduarse de bachiller. ER2

Es muy importante, porque así aprenden a...tratar bien a los estudiantes con incapacidad ER3

En las opiniones anteriores, además de corroborar lo planteado anteriormente, emerge la posibilidad de aprendizaje que ofrece el nuevo documento para los docentes, además, de permitir la culminación del nivel educativo (obtener título de bachiller).

#### Cuadro N° 4

#### Elementos Emergentes

**Categoría: Modelo Pedagógico para orientar el proceso de inclusión.**

<b>Categorías Descriptivas</b>	<b>Subcategoría o Propiedades</b>	<b>Categoría Central</b>
-Solventar debilidades de formación inicial. -Posibilidad de aprendizaje sobre el proceso inclusivo.	Capacitación docente	Modelo pedagógico para la inclusión.
-Apoya y orienta el proceso inclusivo. -Ofrece herramientas específicas para trabajar con estudiantes con discapacidad.	Orienta la práctica educativa	
-Garantiza permanencia y prosecución escolar -Evita el fracaso escolar -Culminación de etapa escolar.	Éxito académico	

**CAPITULO V**  
**DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**  
**Contrastación y Teorización**

Los elementos que surgieron del análisis de información son de fundamental importancia en la definición del objeto de estudio y la generación de una aproximación teórica, puesto que emergieron factores propios del proceso de inclusión educativa en el nivel de educación secundaria, dentro de ellos se dan a conocer *las perspectivas* que poseen los actores escolares sobre los estudiantes con discapacidad. En relación con la concepción que se posee de los estudiantes con discapacidad, los docentes y estudiantes los definen como sujetos diferentes que poseen una o más limitaciones que impiden desenvolverse dentro del ámbito escolar regular y para la integración en los diferentes grupos y actividades escolares, quienes requieren de una atención especializada a partir de la planificación e implementación de estrategias pedagógicas exclusivas para facilitar su proceso de aprendizaje.

Es evidente que a pesar de la evolución y difusión que ha tenido el concepto “discapacidad”, centrado actualmente en que se trata de una limitada interrelación entre la condición de la persona con discapacidad, las características del entorno físico y la actitud que asumen las personas en general hacia ellos, es decir, que la discapacidad no es sólo una condición de la persona, sino el resultado de un conjunto de condiciones, gran parte de las cuales son producto del medio social que limitan o impiden su desempeño dentro de los diferentes ámbitos. Aún tanto los docentes como los estudiantes del nivel de educación secundaria consideran que la discapacidad es producto de una deficiencia personal que no permite que el

estudiante se desempeñe dentro de unos parámetros considerados como normales

Esta postura se sustenta en la definición utilizada en las décadas 80 y 90 del siglo pasado, en la cual la discapacidad según el Plan de Acción Mundial de las Naciones Unidas para los Impedidos (1983-1992) se refiere a: “toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano” (p.13), de manera errada aún piensan que el estudiante es el único responsable y no se puede hacer nada al respecto, por consiguiente, surge actitudes de rechazo o indiferencia hacia ellos,

De acuerdo a la concepción que se posea del estudiante con discapacidad, se les reconoce el derecho a la educación en igualdad de condiciones. Los docentes de educación secundaria son conscientes del marco jurídico que establece la educación como derecho para todo ciudadano, asumiendo diversas posturas sobre la inclusión del estudiante con discapacidad dentro de las instituciones educativas regulares.

Por una parte, existen quienes consideran que bajo la normativa legal y por su esencia humana tienen derecho a la educación en igualdad de condiciones y, atienden sin distinción a todos los estudiantes, brindando atención individualizada a partir del ensayo y error, del apoyo mutuo entre docentes en búsqueda de estrategias pedagógicas pertinentes según la individualidad, además, del constante seguimiento a fin de garantizar la permanencia y prosecución escolar.

Por otra parte, también están los docentes que a pesar de conocer el marco jurídico relacionado a la inclusión educativa adoptan una postura negativa hacia el proceso, por considerar la presencia de una serie de dificultades que les impide brindar la atención que requieren los estudiantes con discapacidad, en primer lugar, admiten no poseer la formación especializada sobre la modalidad de educación especial que les provea de conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para garantizarles una

educación de calidad; en segundo lugar, la cantidad de estudiantes que conforman la matrícula por sección (30-40 estudiantes), situación que imposibilita la atención personalizada y, en último lugar, lapsos de tiempo cortos para impartir clases por materia (45 minutos o bloques de 90 minutos) pocos acordes para su ritmo de aprendizaje y de trabajo; factores determinantes para justificar las limitaciones de la inclusión en el nivel de educación secundaria. Barrera esta que coincide con lo denominado por Samaniego (2009) como “rigidez organizativa” relacionada a que las administraciones exageran en relación con el cumplimiento de horarios y calendarios escolares, desconociendo la posibilidad que poseen para realizar adaptaciones organizativas que respondan a las características y necesidades de los estudiantes (p.51)

De acuerdo a la postura que se asuma hacia el proceso de inclusión educativa surgen en los diferentes actores educativos actitudes positivas o negativas hacia los estudiantes con discapacidad, las cuales pueden facilitar u obstaculizar el proceso.

En relación con los docentes se puede evidenciar en su totalidad, una actitud de temor al momento de conocer la transformación de la modalidad de educación especial, centrada en promover la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones regulares en busca de garantizar el derecho a la educación en igualdad de condiciones, emergiendo dos grupos de docentes, los que se encuentran abiertos al cambio y asumen las políticas educativas y los que se niegan a aceptarlos

Los abiertos al cambio se identifican por hacer frente a las diversas situaciones y retos que se presenten dentro del ámbito profesional. En un inicio, a pesar de reconocer la dificultad que poseen para atenderlos dentro del aula de clase, comienzan por aceptarlos y buscar diversas alternativas para trabajar con ellos, aplicando numerosas estrategias hasta lograr alcanzar los objetivos propuestos y permitir su permanencia dentro de la institución educativa, a partir del seguimiento y apoyo permanente

fundamentados en la comprensión de la diversidad humana, culminando por acostumbrarse a ellos. Lo planteado puede asociarse a actitudes positivas necesarias para que el desarrollo del proceso de inclusión educativa, tal como lo expresan Stainback y Stainback (1999) quienes opinan “que para la promoción de aulas inclusivas se debe conseguir el compromiso del maestro, lo que supone aceptar a los alumnos antes excluidos como miembros valiosos y de pleno derecho de la clase” (p.33).

El otro grupo que emerge se caracteriza por manifestar actitudes negativas hacia los estudiantes con discapacidad, como respuesta de evasión frente la responsabilidad que les corresponde asumir, situación que les provoca ansiedad e impotencia por no poseer los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para abordarla y facilitar el avance de los estudiantes, hasta el punto de manifestar desesperación y rabia al interactuar con ellos emitiendo gritos, burlas y acciones de menosprecio propiciando maltrato verbal y psicológico, acciones que están en contra de la dignidad humana y bloquea su proceso de aprendizaje. Dentro del grupo, se encuentran otros que representan el extremo contrario, el de la indiferencia, aquellos que los ignoran por completo, tanto al momento de planificar como al momento de impartir las clases, sin mostrar preocupación por los resultados obtenidos de estudiantes en el proceso de evaluación, por las inasistencias frecuentes, periodos de ausentismo ni deserción escolar.

Romero (20<sup>09</sup>) al respecto expresa que

“el rechazo que muchos docentes muestran frente a la integración escolar de alumnos con diferentes capacidades, es el resultado de una formación inicial que no formó educadores capaces de identificar las dificultades de aprendizaje con instrumentos técnicos y recursos: destrezas, actitudes, revisión de supuestos, de diagnóstico psicopedagógicos, nuevas herramientas.” (p.22)

*En relación con los estudiantes regulares se puede afirmar que las actitudes que asumen hacia los estudiantes con discapacidad dependen de*

la experiencia o del nivel de interacción que han tenido a lo largo sus vidas con ellos.

Para los que nunca han interactuado con estudiantes con diversas condiciones les resulta difícil comprender su situación y el trato preferencial que requieren de los docentes, al comienzo ponen trabas u obstáculos como desaprobación de la atención exclusiva que se les proporciona, resaltando un pequeño grupo de estudiantes que expresan comentarios negativos, ofensas y burlas en su contra, los rechazan, es decir, los maltratan verbalmente; también, en ocasiones son sometidos al maltrato físico (golpes, empujones, provocan caídas, otros) con el ánimo de herir susceptibilidades y provocar reacciones agresivas en ellos por placer o para convertirlos en objeto de burla.

En contra parte a estas actitudes, se encuentran los estudiantes que han crecido con ellos o los que poseen mayor sensibilidad humana y los reconocen como miembros importantes del grupo, quienes comprenden y respetan su diversidad, como es el caso de la estudiante sorda que apoyo la investigación como informante clave, caracterizados por su sentido de colaboración y solidaridad, siempre están prestos para apoyarlos en su proceso de aprendizaje y en cualquier situación que lo requieran, dentro de ellos se encuentran los protectores, defensores de los estudiantes agresores, muestran piedad o son altruistas. Específicamente en relación con los estudiantes sordos Cambra (2005) manifiesta:

A pesar de los años que estos alumnos y alumnas llevan compartiendo el aula con un mismo compañero o compañera sorda, todavía predomina una visión centrada en el déficit auditivo y en las dificultades que éste conlleva. El alumnado muestra dificultades para superar los estereotipos hacia la discapacidad y desarrollar una adecuada comprensión de las diferencias y semejanzas existentes entre ellos y los compañeros y las compañeras sordos. De todos modos, cabe destacar que se percibe un ligero avance desde un punto de vista evolutivo, puesto que el alumnado del curso superior empieza a relativizar la discapacidad reconociendo algunos aspectos positivos de las personas sordas (p.167)

Es conveniente destacar, quienes adoptan la actitud de altruismo es la minoría, puesto que predominan los agresores en mayor escala y aquellos que se muestran indiferentes hacia ellos, quienes los ignoran en todo momento, sin tomarlos en cuenta para conformar grupos de trabajo ni de amistades, o para compartir diversas experiencias, les da igual o no que estén dentro de su aula y su desempeño.

En relación con la actitud que asumen los estudiantes regulares en contra de los estudiantes con discapacidad y las consecuencias que generan en ellos, Vlachou (1999) expresa:

Los niños no discapacitados han estereotipado a sus compañeros discapacitados como menos seguros de sí mismo, menos atractivos académicamente hablando y más problemáticos en lo que a su comportamiento se refiere, menos felices y conformistas, más retraídos, con una mayor necesidad de supervisión y peores compañeros. Etiquetar a las personas según la caracterización precedente tiene un serio impacto sobre sus vidas. Estas se perciben así mismas como seres inútiles para la sociedad; y devaluándose socialmente por medio del uso de estigmas, reducimos sus posibilidades de participar en la comunidad y demostrar que no son tal y como sus estigmas lo han caracterizado. Por lo tanto, se ven implicadas, sin querer, en un círculo vicioso, pues un cambio de actitudes en los otros no puede lograrse sin que se dé la interacción necesaria (p.68)

Con respecto a los estudiantes con discapacidad las actitudes hacia las exigencias académicas dependen del tipo y nivel de compromiso que posea. Existen compromisos especialmente los motrices leves que sólo limitan el desempeño en algunas materias como educación física, educación para el trabajo, dibujo técnico y premilitar, pero de manera general no representan un obstáculo para la permanencia y prosecución escolar, debido a que poseen un porcentaje de contenidos teóricos que permiten lograr unas calificaciones mínimas para aprobarlas. Opinión sustentada por Samaniego (2009) al expresar que las “discapacidades sensorial e intelectual se asumen

como difíciles de “atender”, en cambio, “los y las estudiantes con discapacidad física han sido incluidos sin mayor trabajo” (p.415).

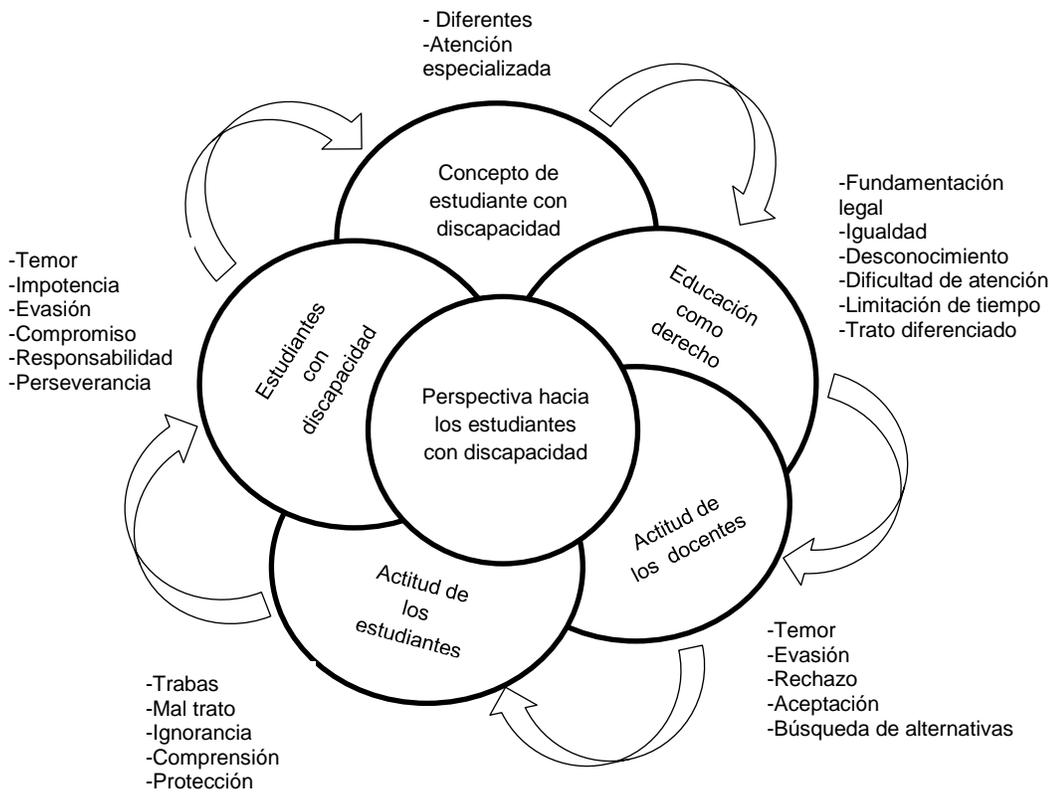
Sin embargo, es necesario resaltar que al igual que todos los estudiantes con discapacidad en ocasiones adoptan actitudes de evasión frente a actividades que represente para ellos un alto nivel de exigencia, sintiendo temor, ansiedad e impotencia al no poder realizarlas, pero de igual forma, poseen habilidades y destrezas para canalizar estas emociones, puesto que además de reconocer y aceptar sus limitaciones, se centran en sus potencialidades cognitivas, asumen con responsabilidad y compromiso las asignaciones escolares que no implique actividades físicas a fin de minimizar sus limitaciones. Al respecto Samaniego (ob. cit.) apunta de manera específica que “la segregación enseña a los niños y niñas a ser temerosos, ignorantes y a tener prejuicios de clase” (p.37)

Lo mismo sucede con los estudiantes con discapacidad auditiva, quienes experimentan las mismas emociones frente a la imposibilidad de apropiarse del conocimiento por su condición, en ocasiones demuestran malestar y reflejan rabia ante las barreras comunicativas existentes entre los oyentes y ellos, no obstante, si dentro del aula se hace uso del lenguaje de señas por parte del docente o por un estudiante como mínimo que haga el papel de traductor, se promueve la lectura de labios y se respeta su diversidad puede lograr un desempeño académico acorde o similar al grupo restante.

En cambio, los estudiantes con discapacidad cognitiva a pesar de la perseverancia y esfuerzo que realicen, poseen mayor dificultad para sobreponerse a estas emociones, motivado a que la mayoría de las materias requieren de habilidades cognitivas de alto pensamiento para poder asimilar los diferentes contenidos, requisitos que no cumplen por su condición, suscitando frecuentemente situaciones de fracaso y frustración que los impulsa en un inicio a evadir las asignaciones escolares, a partir de frecuentes inasistencias, posteriormente periodos de ausentismo hasta desertar del sistema escolar.

Verdugo (2006) en relación con la actitud que asumen los estudiantes con discapacidad por someterse a constantes situaciones discriminatorias y fracaso escolar opina que:

Cuando se está triste es difícil encontrar motivación y ganas para aprender, y es más fácil desarrollar comportamientos de evitación del fracaso escolar (falta de atención, conductas disruptivas, desapego escolar, entre otros), lo cual será percibido por algunos como “incapacidad” para aprender, reforzándose así, en no pocas ocasiones la expectativa de que los alumnos con N.E.E., no pueden aprender a cuenta de sus dificultades personales. Los efectos de esta tristeza junto con las actitudes que perciben muchos de ellos a su alrededor también tiene devastadoras consecuencias sobre los propios alumnos con N.E.E. como ha recogido con presión (p.8)



**Gráfico 1. Perspectiva hacia los estudiantes con discapacidad en el nivel de educación secundaria.**

En otro orden de ideas, se evidencia que el proceso de inclusión educativa en el nivel de educación secundaria, se ve limitado por una serie de *barreras que impide brindar una educación de calidad sustentada en la diversidad y el respeto a las diferencias*. Al respecto emerge unas propiedades o subcategorías que permiten la definición de la categoría central, entre las que se encuentran como *subcategorías la participación y compromiso*. La inclusión educativa es un proceso que requiere que cada integrante de la comunidad escolar asuma la responsabilidad y se comprometa con el mismo. Actualmente existen instituciones que poco a poco asumen el proceso y permiten el ingreso de estudiantes con diversidad o discapacidad, pero generalmente, delegan o descargan la responsabilidad exclusivamente en el docente. El personal directivo se limita a la autorización del ingreso, en el mejor de los casos preguntar por su desempeño o canalizar alguna articulación para apoyar el proceso. Al respecto Samaniego (2009) manifiesta:

Los equipos directivos, sin hacer dejación de sus responsabilidades, son los primeros que tendrían que apoyar y dinamizar la colaboración entre el profesorado, facilitando la participación en la toma de decisiones, permitiendo una comunicación exitosa entre los componentes de los equipos de trabajo, valorando propuestas y esfuerzos, aligerando el peso de las tareas burocráticas y delegando responsabilidades mediante la confianza en los grupos y personas con los que trabajan. Por el contrario una dirección ordenancista, burocrática y jerárquica abortará los procesos de colaboración (p.50)

Por otra parte, en pocas ocasiones los docentes trabajan en equipo para proponer alternativas de atención cónsona a las particularidades de los estudiantes. Cada uno trabaja de manera independiente y aislada, sin establecer planificaciones o proyectos conjuntos que permitan garantizar una educación de calidad a cada uno de sus estudiantes. Lo especificado está en contra a lo propuesto por Goor (1994), quien considera que “ la colaboración en educación es “un proceso interactivo entre partes iguales, que comparten 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). Por consiguiente, el trabajo aislado no permite realizar un trabajo coordinado y en equipo para lograr la inclusión de manera exitosa.

De igual forma, aunque los padres y representantes son una pieza fundamental para apoyar el proceso, existen pocas iniciativas institucionales para incorporarlos de manera activa, estos son convocados para dar a conocer los resultados de evaluaciones o exclusivamente para recibir quejas de sus representados. Los padres o representantes que apoyan a sus hijos, por lo general lo hacen por iniciativa propia, sin orientación pedagógica o técnica por parte de los profesionales de la educación.

González (2002) en relación con el papel de las familias en el proceso inclusivo afirma:

La implicación de las familias es absolutamente vital para un enfoque inclusivo de la escuela y la educación. Cuando no se cuida esta relación, cuando la comunicación con ellas es mínima o incluso, con algunas, nula, cuando no se activan cauces reales de participación e implicación, las familias quedan excluidas de la vida del centro escolar. (p.88)

Esta forma de accionar, limita la acción educativa exclusivamente al centro escolar, dando por entendido que la participación de la familia no es necesaria, mensaje que es asumido por los padres y representantes y lo reflejan a través del poco interés y compromiso por el proceso educativo de sus representados. Además, lo utilizan como el justificativo perfecto para no asumir responsabilidades al respecto.

Es conveniente destacar, la importancia que revisten los estudiantes regulares o compañeros de aula para los estudiantes con discapacidad, el apoyo entre pares facilita su proceso de aprendizaje, además, de proveer un ambiente de tranquilidad y confianza, elementos básicos para que permanezcan y avancen dentro del proceso educativo. Según la experiencia directa de los informantes, son pocos los que poseen este sentido altruista y se comprometen con el proceso de inclusión. Es común encontrar en caso

contrario, estudiantes que asumen una actitud hostil o indiferente, poco favorecedora para ellos.

En otro orden de ideas, surge como barrera *la organización institucional*, centrada en la conformación de las secciones atendiendo sólo 1 criterio, es decir, cada institución considera o establece criterios que pueden ser cuantificados como: dirección de habitación, edad, promedio, sexo, cédula, otros; desatendiendo cualidades, intereses y necesidades individuales. Es común, encontrar secciones en las que la mayoría de los estudiantes poseen un adecuado desempeño académico, mientras que en otras, se encuentran, además de un grupo que se desempeñan por debajo del promedio, todos los que poseen discapacidades, resultando grupos pocos equitativos. Secciones a las que le huyen los docentes, etiquetándola como “deficiente”, “insoportable”, “la mala”, entre otras denominaciones. Al respecto González (2002) afirma:

Las posibilidades de agrupamiento de alumnos son múltiples. Sin embargo, ciertas decisiones sobre este particular que separan a los alumnos con mayores dificultades, problemas o desenganche (que también suelen ser quienes sufren mayores desventajas sociales y económicas) pueden resultar discriminatorias, aunque tal vez no sea la intención de quienes la promueven. Llevan emparejado el riesgo de etiquetaje de alumnos (lentos, inútiles, problemáticos...), y la anticipación de rendimiento bajo.

La situación anteriormente planteada, además de limitar la praxis docente, perjudica en gran medida el proceso de inclusión, puesto que no existen las condiciones mínimas para construir aprendizajes, lo ideal, sería realizar una distribución equitativa de estudiantes, creando ambientes armónicos donde se brinden las oportunidades necesarias a todos y cada uno de sus integrantes, para el beneficio del colectivo y el individual.

De igual forma, otro aspecto que obstaculiza la inclusión educativa, está relacionado al *desequilibrio en la organización de los horarios escolares*. Los mismos se distribuyen atendiendo más las realidades de los docentes u organización institucional, que distribuir los horarios centrados en las necesidades de los estudiantes, para facilitar la adquisición de aprendizajes.

Es decir, se asignan todas las materias teóricas un solo día y las prácticas en otro según la disponibilidad del docente, puesto que posee una carga horaria limitada en la institución, trabajan en otra institución y se debe ajustar a los compromisos establecidos previamente, quedando distribuidos por ejemplo de la siguiente manera: castellano, historia, biología, o educación física y educación para el trabajo. En otras ocasiones: matemática, física, inglés y química, materias que resultan de difícil comprensión para los estudiantes, especialmente si poseen discapacidad.

Además, existen casos donde se asignan bloques de 4 o 6 horas para abordar una materia, es decir, toda una mañana o tarde, situación poco pedagógica, puesto que los periodos de atención del ser humano no son tan prolongados, y menos si existe poco interés y motivación por aprender lo que pretende el docente, especialmente para los estudiantes que poseen habilidades y destrezas mínimas para comprender la información abordada. Lo ideal sería una materia teórica y una práctica por periodos que no exceda a 90 minutos consecutivos, para generar un equilibrio mental y facilitar el proceso de aprendizaje, evitando los sentimientos de frustración y fracaso.

Por su parte Samaniego (2009) propone:

La organización debe estar al servicio del aprendizaje, de todos y todas, y no al revés. 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 respuesta, se hace inviable atender a la diversidad (p.51)

En otro sentido, siguiendo con el análisis de la información surge como subcategoría una barrera denominada como *ajustes curriculares (adaptaciones)*, relacionados a la postura y practica que asumen los docentes sobre la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje en nivel de educación secundaria. Inicialmente, los docentes planifican exclusivamente atendiendo los contenidos que conforman la materia para el grado escolar. Ante la ausencia de programas o currículos específicos por áreas dentro del nivel educativo, se apoyan en textos escolares comercializados por editoriales

privadas atendiendo la secuencia de contenidos que se indica en ellos. Su interés se centra en abordar el máximo de contenido durante la etapa escolar, sin garantizar que los estudiantes en su totalidad construyan o alcances aprendizajes significativos. Lo importante es la cantidad más no calidad.

Samaniego en relación con lo expuesto afirma:

Salvo honrosas excepciones de instituciones y profesorado que practican una didáctica que favorece la atención a la diversidad, 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 de clase, y que después se evalúa mediante una prueba memorística y convergente, fácil de administrar y corregir. El profesorado actúa bajo el autoengaño de la escuela graduada, de que toda su clase tiene el mismo nivel de competencias, la misma capacidad, las mismas habilidades, los mismos intereses, el mismo estilo cognitivo, el mismo tipo de motivación, el mismo estado de salud (p.54)

Por consiguiente, frente esta práctica se ignora los intereses y necesidades de los estudiantes, la planificación no está fundamentada en un diagnóstico previo, que determine las realidades y particularidades individuales, sociales y pedagógicas, que permita brindar una educación de calidad con el objeto de aportar respuestas cónsonas a la diversidad y las necesidades de cada uno de ellos, y así, promover la construcción de aprendizajes significativos. En caso contrario, el desconocimiento de estos aspectos al momento de planificar, permite el sometimiento constante a los estudiantes que se desempeñan de manera diferente a situaciones de frustración y fracaso, obligándolos a desertar del sistema educativo.

Por lo general, la planificación del proceso de enseñanza se realiza de manera homogeneizada, es decir, el docente propone una planificación única, como si el grupo fuera totalmente homogéneo, en la cual sólo se reflejan los objetivos conceptuales, contenidos y técnicas de evaluación, como para dar cumplimiento a un requisito administrativo en el departamento de evaluación, puesto que la secuencia de los contenidos y la información que van a

desarrollar en su abordaje la proponen los textos que utilizan para impartir clases, según su concepción, eso es lo más importante “desarrollar contenidos”.

Esta planificación homogeneizada y centrada en los contenidos, es justificada por parte de los profesores, al afirmar en primer lugar, que carecen de tiempo para trabajar de manera individualizada, en cada sesión o hora de trabajo con un grupo deben desarrollar o abordar un contenido específico, si se centran en atender a los diferentes no culminan, y se atrasa la aplicación de las evaluaciones. En segundo lugar, resaltan que su formación profesional fue direccionada para enseñar una materia o disciplina específica (inglés, matemática, química...) y no para trabajar con estudiantes con discapacidad, por consiguiente, no saben cómo abordarlos. En efecto, bajo esta postura justifican su praxis, sin preocuparse si los estudiantes con condiciones avanzan o desertan.

La homogeneización, como apunta Santos (2002) ello se refleja:

En prácticas que se asientan en el principio de todos durante el mismo tiempo de hacer lo mismo con idéntica finalidad, y que se articulan sobre una determinada concepción del alumno con el que se está trabajando: Debería ser una escuela para todos ( es decir, para cada uno), pero es una escuela para un tipo determinado de individuo concretamente, para el que reúne estos rasgos o la mayoría de ellos: varón, blanco, sano, normal, católica, payo, autóctono, culto, rico, castellano hablante.

No se puede negar la debilidad que existe en la *formación inicial* de los profesionales de la educación, especialmente en menciones ajenas a la educación especial sobre el proceso de inclusión educativa, pero sumado a esto, se evidencia la falta de interés y compromiso por parte de los docentes del nivel de educación secundaria, para asumirlo y aprender a partir de la experiencia y la formación personal, y así brindar las oportunidades educativas que merecen como derecho. Muestran poco compromiso con el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad, se limitan a dar las clases, sin

preocuparse por los resultados, responsabilizan totalmente a los estudiantes de ello, específicamente en el caso de los estudiantes con discapacidad.

En la misma línea Tortosa y González (2001) señalan que:

El profesorado no es el culpable de que la integración no funcione como debería. No ha sido formado para ellos (de ahí la importancia de la formación del profesorado en este tema), no conoce la discapacidad concreta, no saben cómo enfrentarse a la situación, tienen miedo a no hacerlo bien y están obsesionados con el currículo oficial y con “acabar los libros”. No se les da el apoyo conveniente, ni con los recursos formativos ni con personal. Estos autores achacan la responsabilidad a la Administración, que cree que legislando se integran solos; muchas veces sin poner los recursos necesarios; y otras, que se los ha puesto, lo ha hecho con errores y sin impregnarse de la sensibilidad requerida (p.5)

Aunado a lo anterior, surge como barrera del proceso de inclusión la subcategoría denominada *estrategias de enseñanza y aprendizaje*, definidas como el conjunto de acciones que ejecuta o aplica el docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el nivel de educación secundaria, es común la utilización de estrategias de inclinación al estilo tradicionalista, entre las que resaltan las clases magistrales por parte del docente, en ellas asume que él es el dueño del conocimiento y quien decide que deben aprender los estudiantes, se presenta frente el grupo y explica los contenidos con poco material de apoyo, en el mejor de los casos se apoya en el pizarrón donde escribe algunas frases o explica algunas fórmulas, limitando su participación. La acción de los estudiantes se centra en escuchar de manera pasiva y copiar lo que le indica o dicta el docente. El objetivo o el fin de esta estrategia es abordar el máximo de contenidos y controlar la disciplina del grupo durante las horas de clase, ignorando si el grupo con la estrategia implementada comprendió o logró construir aprendizajes significativos, porque lo que sigue es la memorización mecánica de lo dictado por parte de los estudiantes para plasmarlo en una

prueba escrita, requisito único para obtener la calificación numérica que determinara si aprueba la evaluación.

Otra estrategia que predomina en el nivel educativo, está relacionada a la resolución de ejercicios escritos a partir de textos escolares, la cual consiste según el contenido que corresponda para la clase, ubicarlo en el libro, leer la información y responder las preguntas que el texto propone de manera grupal o individual, sin establecer relación con los conocimientos previos que poseen los estudiantes, limitando la consulta de diversos materiales impresos o digitales y la interacción grupal entre docentes y estudiantes para discutir y construir aprendizajes de manera activa, la finalidad se centra en la entrega de evidencias escritas para obtener una calificación, la cual por lo general, se caracteriza por transcribir la información tal cual como se presenta, sin realizar interpretaciones, comparaciones o análisis.

Es necesario resaltar, que al proponerlo de manera grupal, generalmente los estudiantes se organizan con sus compañeros de preferencia, y casi siempre, evitan incorporar a los que poseen dificultades, en el caso de integrarlos por voluntad propia o por indicación del docente, no los incluyen en la realización de la actividad, se reúne más no participa, sólo los incluyen en el listado de los integrantes que conforman el grupo, por la simple convicción que no pueden, no saben, o delegarle un rol representa mayor carga para el grupo, es más viable hacer el trabajo por ellos, es decir, piensan que poseen pocas habilidades y destrezas para ejecutar lo asignado; por obligación o por sentido de solidaridad colocan sus nombres en la producción escrita para que aprueben. Lo planteado representa una forma de exclusión, por una parte puede generar en los estudiantes con discapacidad sentimientos de inutilidad e impotencia generando actitud de postración, por otra parte, podría ser considerada como una situación muy cómoda aprovechando su condición para lograr propósitos académicos y personales con el mínimo esfuerzo.

Además, se señalan como estrategias las exposiciones caracterizadas por expresar de manera oral frente al docente y al grupo los conocimientos.

Específicamente el estudiante del nivel de educación secundaria, asume la estrategia como una acción de memorización mecánica de la información, para decirlo en voz alta, apoyados en láminas elaboradas en papel, cargadas de información que terminan por leer sin establecer un discurso coherente entre lo reflejado en ellas. Se evidencia poca naturalidad, comprensión y dominio del tema, es común que al olvidar una palabra o frase, no pueden continuar. Dedicar muchas horas a la memorización y al ensayo previo, para ganar seguridad y repetirlo sin equivocarse, para obtener la máxima calificación.

En relación con lo planteado Gonzáles (2008) apunta

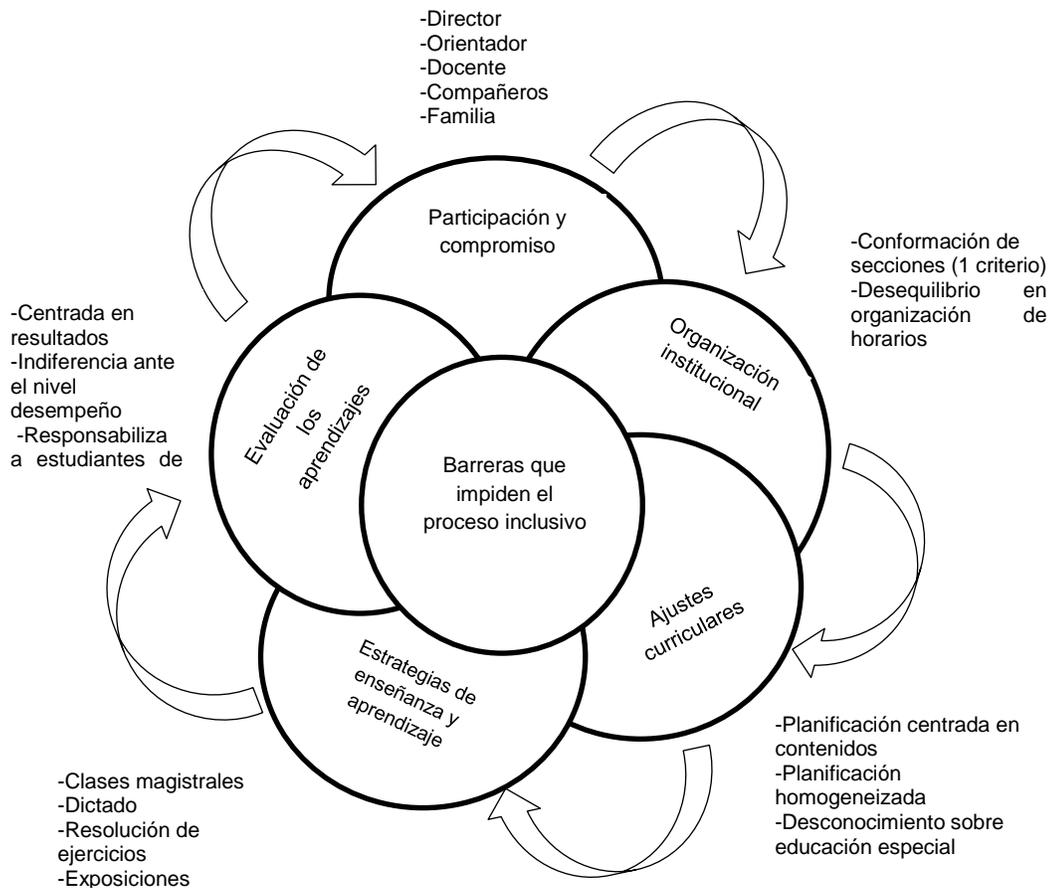
Un currículo,... caracterizado por un alto grado de abstracción del conocimiento, a su vez fragmentado en áreas o asignaturas. Éstas con frecuencia son desarrolladas en la práctica también fragmentadamente (según la óptica particular de cada profesor o, en el mejor de los casos de cada departamento o equipo de profesores) aunque con fuertes dosis de homogeneidad: metodologías centradas más en el docente que en los alumnos, estrategias de enseñanza limitadas, rígidas e idénticas para todo el grupo, textos y otros materiales didácticos no siempre ajustados a las características y necesidades de los estudiantes: evaluaciones competitivas, etc (p.86)

Centrados en las estrategias de enseñanza aprendizaje que se implementan cotidianamente en las aulas de nivel de educación secundaria y la dinámica de ejecución, se puede afirmar, que resultan un gran obstáculo para que los estudiantes con discapacidad puedan apropiarse de los conocimientos, en caso contrario los someten a constantes situaciones de tensión, frustración y fracaso, generando sentimientos de impotencia e inutilidad que los obligan a desertar.

En tal sentido, Samaniego (2009) fundamenta lo planteado afirmando que todos los aspectos anteriormente mencionados se convierten en:

....principales causas para la deserción: falta de conocimientos de los docentes para atender la diversidad, falta de recursos didácticos apropiados o adaptados, ausencia de un maestro/a de apoyo, instalaciones inaccesible, rigidez de curriculum, falta de accesibilidad a

la comunicación e información, y bajas expectativas de docentes respecto al rendimiento académico de una estudiante con discapacidad (p.341)



### **Gráfico2. Barreras que impiden el proceso inclusivo**

En otro, sentido, emerge otra categoría denominada *elementos del proceso inclusivo* en el nivel de educación secundaria dentro de los cuales se consideran *los estudiantes, docentes y evaluación* como subcategorías o propiedades que se agrupan dentro de esta. Es necesario resaltar, que a pesar de saber o conocer la existencia de políticas educativas que tipifican la inclusión educativa no son consideradas como elemento importante para lograr de manera eficiente la inclusión de estudiantes con discapacidades en el nivel de educación secundaria, como lo refiere Saleh (2004)

A nivel legislativo, se requiere de políticas que fomenten activamente y apoyen el cambio hacia la inclusión. Debemos examinar cómo el cambio se refleja en las políticas y la legislación. Los países tendrán que desarrollar indicadores para orientar y monitorear las políticas que promueven la inclusión, identificando las barreras y buscando formas de reducirlas (p.16)

En primer lugar, surge *el estudiante* como elemento del proceso de inclusión. Considerados así, por parte de los estudiantes con discapacidad y regulares. Llama en gran medida la atención que los docentes refieren que ellos son tratados igual que los demás, reflejando que trabajan para un colectivo, situación que permite deducir la desatención a las individualidades y necesidades particulares.

Por el contrario, los estudiantes con discapacidad atendiendo su vivencia directa y las experiencias poco positivas del proceso de aprendizaje en el nivel educativo, refieren la necesidad de respeto hacia la diversidad, un trato respetuoso y considerado por parte de docentes y compañeros, donde se valoren como seres humanos. Por consiguiente, debe crearse un ambiente armónico, dentro de las aulas de clases, para elevar el nivel de confianza y seguridad de cada uno de los estudiantes, con el propósito de facilitar la construcción y consolidación de aprendizajes significativos, evitando el fracaso escolar. Lo planteado por ellos coincide con los aportes de los estudiantes regulares, manifestando que los estudiantes con discapacidad deben ser tratados con respeto, evitando situaciones de frustración

Además, surge el planteamiento de centrar el proceso de enseñanza aprendizaje en las individualidades y la implementación del apoyo docente directo para asesorar, orientar y ayudar para que logren los objetivos propuestos, así como también se proponga y promueva el trabajo colaborativo entre todos los miembros de la institución educativa, especialmente entre los estudiantes para garantizar la inclusión.

Lo referido coincide con lo denominado por Booth y Ainscow (2000) como la dimensión cultura inclusiva:

Esta dimensión está orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias, de forma que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar (p.16)

En el caso de Samaniego (2009), considera al estudiante como un componente importante del proceso de inclusión:

Cada estudiante es importante y se mantienen altas expectativas para cada uno/a. Se propicia un ambiente cálido y acogedor para cada miembro de la comunidad por lo que la institución constituye también un espacio de contención emocional. El diseño curricular respeta los ritmos naturales por lo que el aprendizaje no resulta ni artificial ni forzado. Se cuenta con un sistema de apoyos que permite responder a las necesidades individuales... (p.500)

A partir de los resultados y lo expresado por los autores citados, el proceso de inclusión educativa en nivel de educación secundaria debe considerar como eje central al estudiante, sujeto de derecho, actor principal del proceso y para quien va dirigida la inclusión. Por consiguiente, se debe crear un ambiente escolar propicio, sustentado en el respeto por la diversidad, la solidaridad, y la comprensión, donde se genere las oportunidades académicas necesarias, a partir de la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje considerando las individualidades, así como también, del apoyo directo y personalizado por parte del docente e implementación del trabajo colaborativo o compartido, para que avancen dentro del nivel educativo y logre la formación que requiere para insertarse de manera exitosa a la sociedad al culminar su educación obligatoria.

La segunda subcategoría que emergió está relacionada con *el docente*, actor que posee tal vez el mayor porcentaje de responsabilidad para garantizar la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad dentro del nivel de educación secundaria, por ser quien está al frente del proceso de enseñanza y aprendizaje, quién debe planificar e implementar las estrategias

necesarias para lograr que alcancen los objetivos propuestos por el sistema educativo venezolano.

Para cumplir con las exigencias y expectativas tanto del Ministerio de Educación como de las instituciones educativas, familia y comunidad, especialmente de los estudiantes con discapacidad; este debe poseer un perfil o características específicas que les permita brindar la atención requerida, acorde a sus necesidades y derechos. Como requisito principal debe poseer una formación académica inicial, relacionada a conocimientos de educación especial o de las diferentes discapacidades, sobre el diagnóstico y estrategias de intervención, donde alcancen los conocimientos mínimos para desarrollar sensibilidad hacia diversidad, así como también, la confianza y seguridad para desempeñarse como profesionales competentes dentro del proceso de inclusión educativa.

Es importante destacar, que estos conocimientos no son acabados, por lo tanto, debe estar en constante actualización y mantener un proceso interactivo entre el personal docente y otros profesionales, con el objetivo de: diagnosticar, diseñar soluciones y tomar decisiones, para proponer las mejores alternativas e implementar prácticas educativas más ventajosas para los que poseen discapacidad.

Desde el aspecto personal, debe tener una marcada sensibilidad humana y mantener actitudes positivas hacia el proceso de inclusión. Se debe caracterizar por ser paciente, cariñoso, quien asume compromiso y trabaja con dedicación para que los estudiantes desarrollen al máximo sus potencialidades. De igual forma, debe aceptar y adaptarse a las individualidades para brindar una atención adecuada.

Es importante acotar que las características que emergieron en el estudio coinciden con lo planteado por Romero (2010) quien expone que el docente debe:

Tener FLEXIBILIDAD: las necesidades y capacidades pueden ser similares, pero no idénticas. No caer en etiquetas, que no dicen nada de

la persona, de su estilo interactivo, comunicativo, perceptivo... Escudarse en ellas y no ver la persona que hay detrás es un error que provocará el fallo de todo el proceso. Compromiso en una enseñanza concienzuda, concienciada e individualizada... Mantener actitudes positivas y sensibles. Las personas con NEE tienen una vida difícil y exigente. Un entorno positivo es cooperante y no amenazante... Fomentar la aceptación y tolerancia a la diversidad. Alumnos intolerantes con las diferencias reflejan modelos de adultos de su alrededor. Para realizar una labor educativa adecuada, debe conocerse a las personas a las que va dirigida. (p.17)

En relación a las competencias profesionales, referidas a la capacidad para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje de manera óptima, en beneficio del colectivo de estudiantes y no solo de los que logran sobrevivir al estilo tradicionalista, Mínguez (2202) señala unas condiciones necesarias para el nuevo rol profesional de los educadores capaz de responder, con instrumentos y estrategias didácticas apropiadas a las necesidades educativas especiales:

- Elaboración de programas de desarrollo individual y adaptaciones curriculares.
- Aplicar procesos metodológicos potentes y acogedores de la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje. Y no reducir el acto educativo al modelo proceso- producto, sino que debe valorarse un enfoque heurístico.
- Análisis del saber previo del alumno para planificar el proceso de enseñanza.
- El profesor debe crear espacios de comprensión, diálogo, y conocimiento compartido para facilitar así la participación amplia y democrática del alumnado.
- Superar el modelo individualista y competitivo de las actividades de aprendizaje y elaborar modelos cooperativos; que las estructure según la edad de los alumnos, los medios disponibles y la heterogeneidad de cada grupo.
- Observar, reflexivamente, qué dificultades surgen del aprendizaje cooperativo.
- Planificar actividades como grupos de investigación en el aula, aprendizaje por pareja y realizar tutorías permanentes como apoyo de las mismas. (p.56)

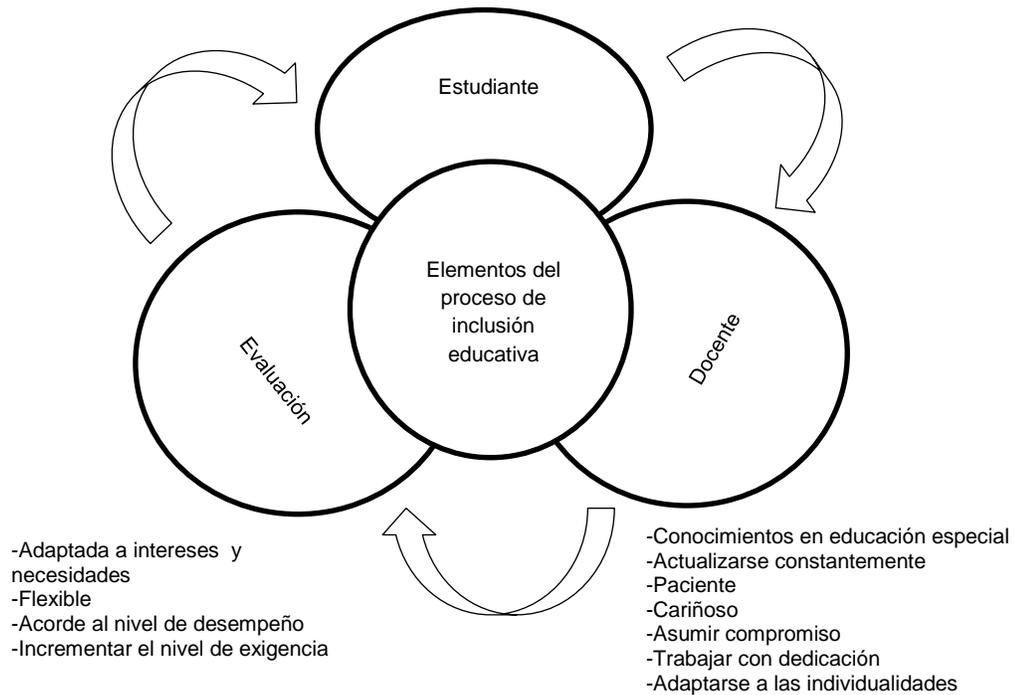
En atención a los resultados y contrastando con los autores citados, para el proceso de inclusión educativa en el nivel de educación secundaria se requiere de un docente abierto al cambio, que asuma el trabajo con los estudiantes con discapacidad como un reto profesional y no como un obstáculo para su desempeño. En primer lugar, debe asumir una actitud positiva hacia el proceso inclusivo, desarrollar gran sensibilidad humana para abordarlos con respeto y consideración, así como también, elevar el nivel de confianza y seguridad hacia sus habilidades y competencias profesionales.

En segundo lugar, dar un vuelco a la práctica educativa, superando modelos tradicionalistas heredados, para implementar procesos novedosos que permita la construcción de aprendizajes significativos en ambientes armónicos, a partir de los intereses y necesidades de los estudiantes, sustentados en el trabajo colaborativo.

En otro orden de ideas, surge la *evaluación* como elemento del proceso de inclusión, debido a que es el proceso que determina o confirma la consolidación de aprendizajes y el avance de los estudiantes dentro del nivel educativo. No es para nadie oculto, que en las instituciones educativas del nivel de educación secundaria la evaluación se realiza de manera homogénea y para medir resultados, situación reflejada en los análisis anteriores. Se puede afirmar que este tipo de evaluación sin ser la única causa, tal vez es el detonante de la exclusión educativa, motivado a que a través de ella el estudiante se somete a altos niveles de frustración y viven el fracaso con tanta frecuencia, que toman como salida la deserción.

Por esto, la evaluación debe aplicarse considerando las particularidades y, adaptarla a cada una de las individualidades, estilos y ritmos de aprendizajes, que resulte acorde al nivel de desempeño, en la medida que el estudiante avance ir incrementando progresivamente el nivel de exigencia. Además, poseer como característica imprescindible la flexibilidad, que permita realizar los ajustes necesarios en el momento que sea requerido.

- Respetar su diversidad
- Centrar el proceso de enseñanza aprendizaje en las individualidades.
- Brindar apoyo directo por parte del docente
- Trato respetuoso y considerado
- Trabajo colaborativo



### **Gráfico 3. Elementos del proceso de inclusión educativa**

A partir de las experiencias poco positivas tanto de docentes como de estudiantes frente el proceso de inclusión en el nivel de educación secundaria, relacionadas en primer lugar, a las actitudes de los docentes al reconocer escasa formación y capacitación para trabajar con la diversidad, reflejadas en evasión de compromiso, rechazo e ignorancia de los diferentes. En segundo lugar, asociadas a las vivencias negativas de los estudiantes con discapacidad en su proceso educativo, por ser sometidos contantemente a situaciones de discriminación y segregación conduciéndolos al fracaso escolar, surge la necesidad de crear un documento curricular alterno

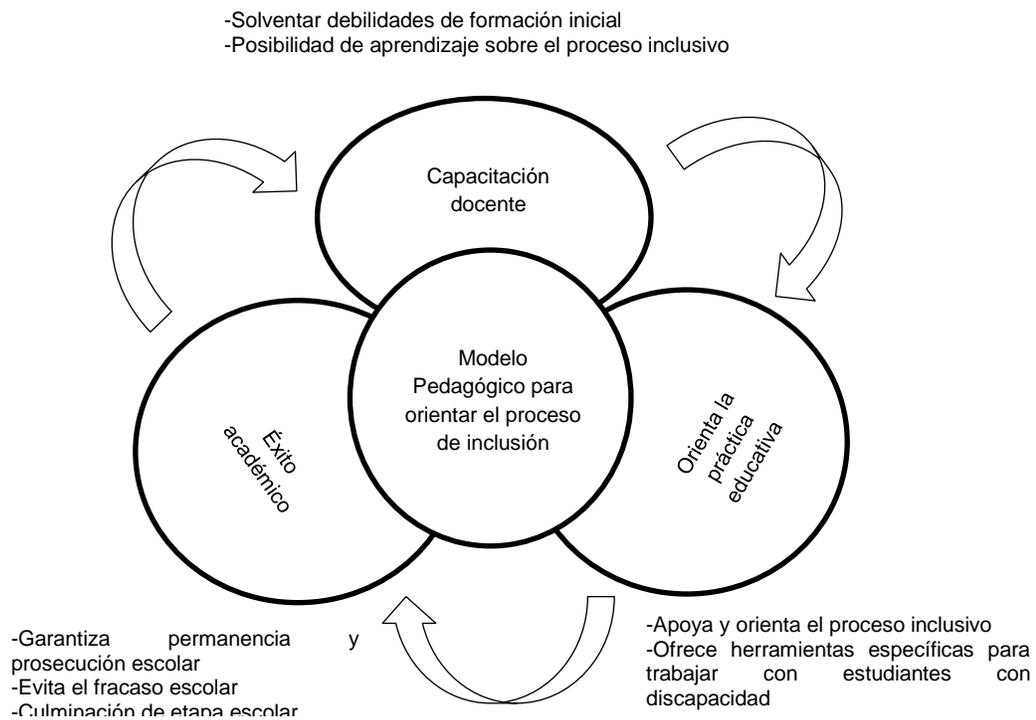
denominado como categoría *modelo pedagógico* para promover la inclusión educativa de estudiantes con discapacidades en el nivel educativo.

El documento posee relevancia porque facilita la *capacitación docente*, por cuanto en cierta medida solventa las debilidades de formación inicial referidas al área de educación especial y la posibilidad de aprendizaje sobre el proceso inclusivo. Así mismo, *orienta la práctica educativa*, a través del aporte de conocimientos, elementos y acciones para abordar la diversidad dentro del nivel, además, de proveer al docente de herramientas con estrategias específicas de atención para trabajar con estudiantes con discapacidad.

Finalmente, como subcategoría de mayor importancia surge el *éxito escolar*, motivado a que a partir de la orientación del proceso a partir de un documento exclusivo para facilitar la inclusión educativa por parte del docente, se garantizará la permanencia, prosecución y culminación de la etapa escolar obligatoria.

Según Arreola, (2012) define el modelo pedagógico como el instrumento que “describe mediante qué procesos, teorías, métodos y técnicas...y la manera de abordar y reconstruir lo educativo desde una determinada postura epistemológica, teórica, metodológica e incluso, instrumental” (p.101). Desde esta óptica los modelos son documentos valiosos y orientadores del proceso de enseñanza aprendizaje, que facilitan su conocimiento y promueven la mejora de la práctica docente, al seleccionar los elementos más pertinentes para lograr los objetivos propuestos.

Por consiguiente, tomando como referencia los resultados del estudio, hallazgos teóricos y la ausencia de un currículo o documento que oriente el proceso de inclusión educativa en el nivel de educación secundaria, se construye un Modelo Pedagógico con la intención de ofrecer una alternativa para facilitar la inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel educativo



**Gráfico 4. Modelo Pedagógico para orientar el proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad**

**CAPITULO VI**  
**REFLEXIONES Y RECOMENDACIONES**  
**Reflexiones**

A partir de los resultados podemos concluir en referencia al primer objetivo de la investigación, que Venezuela a nivel de marco jurídico o legal en los últimos años ha avanzado significativamente en relación con el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, a partir de la promulgación de leyes y resoluciones; pero el ejercicio práctico del derecho a la educación se ha visto vulnerado por diferentes barreras. El reconocimiento legal de un derecho no garantiza la práctica de este, si no se diseñan y se ponen en marcha políticas y estrategias específicas con el propósito de transformar la realidad de vulneración que viven las personas.

En el nivel de educación secundaria, los diferentes actores reconocen la existencia de documentos legales que tipifican la inclusión educativa como derecho, sin embargo, la ausencia de cambios estructurales de fondo en el ámbito social, político y económico impiden u obstaculizan el ejercicio del derecho de los estudiantes con discapacidad. Se propone la inclusión en las diferentes instituciones educativas del nivel, sin crear las condiciones mínimas referidas a la sensibilización, formación y capacitación del personal docente, dotación de recursos humanos y materiales necesarios, entre otros, impiden garantizar el derecho.

En un inicio, producto de esa ausencia de formación, capacitación y actualización sobre el proceso inclusivo, los docentes y estudiantes definen a los estudiantes con discapacidad como sujetos diferentes que poseen una o más limitaciones que impiden desenvolverse dentro del ámbito escolar regular y para la integración en los diferentes grupos y actividades escolares,

quienes requieren de una atención especializada a partir de la planificación e implementación de estrategias pedagógicas exclusivas para facilitar su proceso de aprendizaje , es decir, predomina la perspectiva médica, la cual considera la discapacidad como un déficit. De manera errada aún piensan que el estudiante es el único responsable y no se puede hacer nada al respecto, por consiguiente, surge actitudes de rechazo o indiferencia hacia ellos.

En relación con *los docentes* se puede evidenciar en su totalidad, temor para asumir el compromiso de incluir estudiantes con discapacidad al reconocer y considerar no estar formados ni capacitados para atenderlos, reflejado este por una parte, en actitudes negativas hacia ellos (rechazo, maltrato verbal y psicológico), como respuesta de evasión para hacer frente a la responsabilidad que les corresponde asumir.

Por otra parte, se encuentran los que representan el extremo contrario, el de la indiferencia, aquellos que los ignoran por completo, tanto al momento de planificar como al momento de impartir las clases, sin mostrar preocupación por los resultados obtenidos de estudiantes en el proceso de evaluación, por las inasistencias frecuentes, periodos de ausentismo ni deserción escolar.

Finalmente, aunque en menor porcentaje, se ubican los abiertos al cambio, quienes a pesar de reconocer la dificultad que poseen para atenderlos dentro del aula de clase, comienzan por aceptarlos y buscar diversas alternativas para trabajar con ellos, aplicando numerosas estrategias hasta lograr alcanzar los objetivos propuestos y permitir su permanencia dentro de la institución educativa, a partir del seguimiento y apoyo permanente fundamentados en la comprensión de la diversidad humana, culminando por acostumbrarse a ellos.

*En relación con los estudiantes regulares* se encuentran dos grupos, los que nunca han interactuado con personas con discapacidad quienes los rechazan y los somete a maltrato verbal a partir de comentarios negativos,

ofensas y burlas en su contra, y en ocasiones los somete al maltrato físico (golpes, empujones, provocan caídas, otros) con el ánimo de herir susceptibilidades y provocar reacciones agresivas en ellos por placer o para convertirlos en objeto de burla.

En contra parte a estas actitudes, se encuentran los estudiantes que han crecido con ellos o los que poseen mayor sensibilidad humana y los reconocen como miembros importantes del grupo, quienes comprenden y respetan su diversidad, caracterizados por su sentido de colaboración y solidaridad, siempre están prestos para apoyarlos en su proceso de aprendizaje y en cualquier situación que lo requieran, dentro de ellos se encuentran los protectores, defensores de los estudiantes agresores, muestran piedad o son altruistas.

Con respecto a los *estudiantes con discapacidad* las actitudes hacia las exigencias académicas dependen del tipo y nivel de compromiso que posea. A los que más se le dificulta dar respuestas académicas cónsonas es a los que poseen discapacidad intelectual, quienes por lo general adoptan actitudes de evasión frente actividades que represente para ellos un alto nivel de exigencia, sintiendo temor, ansiedad e impotencia al no poder realizarlas, experimentando frecuentemente situaciones de fracaso y frustración que los impulsa en un inicio a evadir las asignaciones escolares, a partir de frecuentes inasistencias, posteriormente periodos de ausentismo hasta desertar del sistema escolar.

Para el caso de discapacidades motrices o sensoriales leves, es importante acotar que a pesar de experimentar ansiedad y temor, poseen habilidades y destrezas para canalizar estas emociones, puesto que además de reconocer y aceptar sus limitaciones, se centran en sus potencialidades cognitivas, asumen con responsabilidad y compromiso las asignaciones escolares con el propósito de demostrar conocimientos en las evaluaciones.

En relación con el segundo objetivo planteado se puede concluir que existen una serie de *barreras que limitan la inclusión* de estudiantes con discapacidad en el nivel de educación secundaria, entre ellas se encuentran:

1. Imperan prácticas que obstaculizan el ingreso y permanencia de los estudiantes en su proceso escolar: discriminación y exclusión sustentadas en el nivel de desempeño (literal de promoción si provienen de primaria, calificaciones parciales y definitivas, características físicas, ritmo y estilo de aprendizaje)

2. Debilidad en la formación inicial de los docentes en materia de discapacidades y proceso inclusivo, formación por disciplina exclusivamente.

3. Proposición de programas inclusivos, sin preparar y capacitara a los docentes, provocando falta de interés y por lo general rechazo hacia dichas políticas.

4. Prevalece concepción centrada en el modelo médico, referido a que la discapacidad es un déficit, por tanto debe ser atendido por personal especializado y en instituciones exclusivas.

5. Se considera que la responsabilidad de garantizar el la inclusión educativa es responsabilidad exclusiva del docente. Se evidencia poca participación y compromiso de los demás actores escolares incluyendo al personal directivo y familia.

6. Trabajo aislado por parte de los docentes, no se diseñan planes conjuntos para lograr objetivos comunes.

7. Conformación de sesiones sin considerar necesidades y características particulares de los estudiantes, es decir, los agrupan por edad, número de estudiantes, sexo o disponibilidad del docente desconociendo factores de importancia como las individualidades.

8. Desequilibrio en la organización de los horarios, bloques de tiempo muy largo por materia, distribución de materias relacionadas a las ciencias puras e inglés para 1 solo día.

9. Planificación del proceso de enseñanza aprendizaje centrada en los contenidos.
10. Desarrollo del currículo y atención por parte de la docente homogeneizada, desatendiendo individualidades (capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje)
11. Implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje de estilo tradicionalistas: clases magistrales, dictado de contenido, resolución de trabajos escritos, exposiciones.
12. Evaluación centrada en los resultados, concentrándose en medir de manera memorística los contenidos aprendidos a través pruebas escritas u orales.
13. Poco interés y seguimiento por parte de la institución educativa hacia las inasistencias frecuentes, periodos de ausentismo y deserción escolar.

En atención al tercer objetivo de la investigación, se logró concluir que existen 3 *elementos imprescindibles en proceso de inclusión educativa*. En primer lugar se encuentra el estudiante, como centro del proceso y hacia quien va dirigida la inclusión. La acción educativa debe sustentarse el respeto a la diversidad y las individualidades, brindando un trato respetuoso y considerado, de igual forma, el desarrollo de las actividades dentro del aula debe ser apoyadas de manera directa por el docente y por el trabajo colaborativo de los compañeros. Comprender que sólo de esta forma avanzará académicamente, de lo contrario frente sus debilidades si se encuentra sólo, culminara por desertar.

El segundo elemento que surge es *el docente*, considerado como el que posee mayor responsabilidad para garantizar la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el nivel de educación secundaria, para lo cual debe cumplir con un perfil o poseer unas características específicas, dentro de las cuales se destacan: Desde el aspecto profesional, conocimientos para comprender y estructurar el proceso de inclusión, para atender y conocer las diferencias de los estudiantes y las formas de aprender

de cada uno de ellos, conocimiento pedagógico para enseñar desde la diversidad y potenciar el aprendizaje de los estudiantes, para implementar estrategias acordes a las individualidades y diferentes circunstancias y para evaluar las diferencias en que el estudiante construye el aprendizaje.

En relación con el aspecto personal, debe ser un ser sensible, comprensivo, paciente, tolerante, persistente en la búsqueda de solución, que asuma compromisos y trabaje por ellos, interesado por el proceso de formación permanente y que trabaje en equipo para lograr objetivos comunes.

Por último, surge la *evaluación* como elemento del proceso, práctica educativa que se implementa para determinar el avance del estudiante dentro del nivel. Esta debe dejar de lado su estilo tradicionalista, con el propósito de medir resultados, y convertirse en la herramienta que orienta y permite hacer ajustes en el proceso educativo las veces que sea necesario para facilitar el logro de los objetivos pautados. Por tanto, debe ser flexible, acorde al nivel de desempeño de los estudiantes, permanente y permitir incrementar de manera progresiva el nivel de exigencia.

Finalmente, en relación con el cuarto objetivo se puede concluir que frente la debilidad y carencia de conocimiento del personal docente en el nivel educativo, surge la necesidad de la creación de un documento, currículo alterno o modelo pedagógico, para apoyar a los docentes y orientar el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad, y garantizar de manera efectiva su derecho.

## **Recomendaciones**

Al Ministerio del Poder Popular para la Educación:

Aunque ha avanza mucho en materia de leyes y propuesta que defienden el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad, se necesita mayor compromiso para la adopción de medidas que promueva una

educación verdaderamente inclusiva, por ejemplo: a) Garantizar la provisión de recursos tanto materiales como humanos necesarios. b) Realizar adaptaciones de infraestructuras educativas con características específicas para dar respuesta a las particularidades de los estudiantes. c) Desarrollar jornadas de sensibilización permanentemente a través de los medios de comunicación y redes sociales para concientizar y promover cambios de cultura de la sociedad. d) Desarrollar jornadas de formación y capacitación del personal directivo y docente sobre el proceso inclusivo, para brindar una atención de calidad acorde a las individualidades. e) Realizar constante seguimiento y apoyar a las instituciones para garantizar el proceso inclusivo.

A las instituciones educativas:

- a) Crear una nueva organización escolar y de aula, no solo en lo relacionado al espacio físico y tiempo, sino la planificación de actividades y tareas, pensada en función de las características individuales de cada estudiante, pero que a la vez beneficie a la comunidad y docentes.
- b) Organizar el tiempo y el espacio para una nueva escuela, convirtiendo cada espacio un lugar y momento de aprendizaje. Formar grupos heterogéneos.
- c) Fomentar la participación de la familia y profesorado, en donde se respeten ambos roles, pero se participe activamente con propósitos comunes.
- d) Crear espacios para promover la formación permanente e intercambio de experiencias entre el personal docente, para actualizarse constantemente, planificar y buscar soluciones de manera conjunta.
- e) Flexibilizar el currículo, adaptarlo a las necesidades del aula y los intereses de los estudiantes. Crear uno si es necesario.
- f) Crear un clima de cooperación entre alumnado y profesorado, lo que ayudará a valorar las diferencias y se logren alcanzar objetivos comunes

A los docentes:

- a) Actualizarse por iniciativa propia para contrarrestar las debilidades de formación inicial, sabiendo que su labor es de gran compromiso social y de estar presto y asumir el cambio, para dar respuestas a las exigencias que la sociedad, familia y estudiantes le asigna.
- b) Reconocer y aceptar la diversidad como un valor, no como defecto, que implica la lucha contra de la homogeneidad, de la superioridad, la competencia mal sana, comprendiendo que todos y todas aprenden de manera diferente, pero logran aprender con ayuda de los demás. Esto se refiere a la eliminación de etiquetajes.
- c) Ver el aula como un espacio de convivencia y de aprendizaje, en donde los estudiantes aprenden a partir del dialogo y trabajo cooperativo
- d) Partir de los conocimientos previos, con la intención de reforzar los conocimientos que se posee e ir modificando los que no. Fundamentar la práctica educativa en el análisis y la reflexión constante.
- e) Entender que las diferencias enriquecen, en donde la diversidad de los estudiantes es un elemento que va a permitir en enriquecimiento de los alumnos y el profesional.
- f) Diseño de un proceso de enseñanza-aprendizaje que responda a la diversidad propiciando una formación integral, donde no sólo el ámbito cognitivo sea el que se priorice, sino también un desarrollo social y personal
- g) Confianza en el alumnado, pensando en las posibilidades que tiene éste, no en las dificultades, y teniendo en cuenta que todas las personas son capaces de aprender.
- h) Promover la confianza entre el mismo alumnado, en donde exista un ambiente de respeto mutuo.

**CAPITULO VII**  
**MODELO PEDAGÓGICO PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES**  
**DE EDUCACIÓN MEDIA GENERAL**  
**CON DISCAPACIDAD**

**Presentación**

El modelo pedagógico, es la representación teórica de las estructuras producidas en el campo de la educación. Representa cada una de las relaciones que caracterizan la estructura, la cual puede entenderse como el sistema de relaciones internas entre los elementos del objeto de la educación. El modelo intenta explicar teóricamente cada elemento identificado en la estructura, en la realidad de su quehacer y propone cuadros conceptuales para el análisis del objeto, organiza la experiencia bajo un esquema o principio que puede formularse de manera abstracta aún en sus operaciones lógico – formales o en las praxis de los educadores, implícitas en cualquier movimiento concreto del pensamiento de los autores de la ciencia de la educación. Para Mendoza (2012), el modelo pedagógico es definido como un:

Conjunto sistemático de constructos que basados en conceptos filosóficos, epistemológicos y psicopedagógicos resaltan el progreso constante y permanente del conocimiento, las habilidades, las destrezas y las actitudes del ser humano como sujeto individual y social, y plantea derroteros metódicos para orientar, en el camino a la profesionalidad de los estudiantes, los elementos constitutivos del sistema educativo y del ámbito de la didáctica en la Institución. (p. 3)

Han sido precisamente los filósofos, epistemólogos, pedagogos y educadores quienes de una u otra forma, por su quehacer o sus

explicaciones teóricas de la realidad, les han dado cuerpo cierto a las corrientes y tendencias en educación. En el cuerpo del trabajo, se identifican constructos teóricos que sistematizados e interpretados desde una realidad concreta, han ido conformando explicaciones lógicas de la educación y la pedagogía. Basado en concepciones filosóficas, epistemológicas, psicológicas y propiamente educativas, se presentan los conceptos fundamentales que le dan vida al presente modelo pedagógico. En cortas líneas, se presenta de manera sucinta las explicaciones que orientan a los educadores en su quehacer. Es un ejercicio que en el campo educativo, presenta un cuerpo coherente de su actual concepción pedagógica y se proyecta a un futuro cercano abriendo camino, para que directivos, docentes y estudiantes caminen juntos en actos y procesos educativos.

El modelo pedagógico que se presenta, pretende que los docentes de educación secundaria orienten la reflexión, el quehacer, la investigación, experimentación, sistematización de las grandes funciones que ejerce como institución de educación media general, así como dotar al Liceo y profesores, de materiales y herramientas para hacer realidad la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el día a día de su trabajo, aparte de preparar a los jóvenes con discapacidad para su participación y su inserción posterior en la sociedad. Como sistematización conceptual, es abierto, flexible, moldeable y permeable a las nuevas tendencias, pretendiendo no perder su identidad y su coherencia.

En la medida que el lector avance en la lectura que a continuación se le presentan, descubrirá la incidencia de la filosofía, epistemología, constructivismo y de la pedagogía propiamente dicha en el modelo generado. Descubrirá los elementos estructurales del modelo, los lineamientos y el enfoque conceptual que lo identifica y finalmente, podrá aplicar los principios y normatividad vigente sobre inclusión educativa, cómo pueden trabajar atendiendo la discapacidad en el aula, de qué modo se puede garantizar aprendizaje concretos para cada estudiante y, en suma, de qué manera

lograr que el Liceo se convierta en un lugar donde los adolescentes aprenden a la vez que crecen felices.

Debe entonces entender el profesor, que el modelo pedagógico que se presenta, es un elemento conceptual que le sustenta su vida profesional como educador, ya que a partir de él, se facilitará la inclusión de estudiantes con discapacidad a una educación de calidad, debido que a que tienen la fuerte convicción de que es el Liceo el que debe adecuar su funcionamiento, ritmos, métodos, lenguaje, entre otros, a las necesidades de cada educando.

### **Dimensiones del Modelo Pedagógico**

El modelo pedagógico se compone y armoniza mediante lo que se ha denominado “Dimensiones”, que indican la dirección de las acciones y abarca las características distintivas del conjunto, como un todo integrado. Se adoptan diversos enfoques, que contienen las razones de orden teórico, epistemológico, filosófico, planificación escolar, curricular, sociológica, psicológica y evaluativa, con que se construye el quehacer educativo de la inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel de educación secundaria.

#### ***Teórica***

#### ***La Educación Inclusiva***

El paradigma de la escuela inclusiva, se perfila hoy como el camino hacia donde deben dirigir sus esfuerzos los centros y sistemas educativos que busquen ofrecer una educación integral y de calidad a todos los estudiantes independientemente de sus características personales y de los apoyos que puedan necesitar para desarrollar al máximo su potencial personal.

Una escuela inclusiva, para Arnáiz (2008), es aquella que ofrece a todos sus estudiantes las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares,

personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal. La inclusión no puede reducirse a una simple cuestión curricular, organizativa o metodológica; la inclusión es más que todo eso, es una manera distinta de entender la educación y, si se quiere, la vida misma y la sociedad; se trata más bien de una filosofía, de valores.

Implica que todos los jóvenes y adultos de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan cualquier problema de aprendizaje o discapacidad. Se trata de una escuela que no pone 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. En la escuela inclusiva todos los estudiantes se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales.

La Educación Inclusiva se entiende como la educación personalizada, diseñada a la medida de todos los jóvenes en grupos homogéneos de edad, con una diversidad de necesidades, habilidades y niveles de competencias. Se fundamenta en proporcionar el apoyo necesario dentro de un aula ordinaria para atender a cada persona como ésta precisa. Entendiendo que podemos ser parecidos, pero no idénticos unos a otros y con ello nuestras necesidades deben ser consideradas desde una perspectiva plural y diversa.

### ***Características de las Aulas Inclusivas***

Las aulas educativas destinadas para atender a la diversidad deben poseer unas características específicas que permitan brindar atención en igualdad de oportunidades, aspectos imprescindibles en los cuales debe centrar la práctica pedagógica los docentes. Siguiendo a Stainback y Stainback (1992), algunas de las características de las aulas inclusivas son:

**Filosofía del aula.** Las aulas inclusivas asumen una filosofía bajo la cual todos los jóvenes pertenecen y pueden aprender en el aula ordinaria, al valorarse en ella la diversidad; postula que la diversidad fortalece a la clase y ofrece a todos sus miembros mayores oportunidades de aprendizaje. Desde este presupuesto, considera que la escuela debe valorar las diferencias como una buena oportunidad para la mejora del aprendizaje.

**Reglas en el aula.** Dentro de las reglas de un aula inclusiva, los derechos de cada miembro son intencionalmente comunicados. Por ejemplo, en la pared de una clase inclusiva se puede encontrar un poster con la siguiente regla: "Tengo el derecho de ser yo mismo en este espacio. Esto significa "que nadie me tratará injustamente por mi color, por ser gordo o delgado, alto o bajo, chico o chica o por mi apariencia." Estas reglas deberían reflejar la filosofía de un trato justo e igualitario y un respeto mutuo entre los estudiantes, además de entre otros miembros de la escuela y de la comunidad.

**Instrucción acorde a las características del estudiante.** En las aulas inclusivas, se proporciona apoyo a los estudiantes para ayudarles a conseguir con éxito los objetivos del currículo apropiado. No se espera que los estudiantes consigan un currículo de aula predefinido y estándar que no tenga en cuenta la diversidad de sus características y necesidades. El currículo de educación general se ajusta o expande, cuando es necesario, para satisfacer sus necesidades

**Apoyo dentro del aula ordinaria.** Los servicios y la ayuda se proporcionan en un marco educativo general e integrado para los estudiantes en aulas inclusivas. Si un estudiante necesita ciertos tipos de modificaciones instructivas, o técnicas especializadas para tener éxito educativa o socialmente, éstas se proporcionan en el aula de educación general. Esto

significa que en vez de llevar al educando al servicio de apoyo, éste es traído a él. La atención se centra en determinar los modos en que los estudiantes pueden obtener sus necesidades educativas dentro de los marcos normales y naturales existentes.

***Fomento de una red de apoyo natural.*** Las aulas inclusivas tienden a fomentar las redes de apoyo naturales. Hay un énfasis en los sistemas de tutoría entre compañeros, círculos de amigos, aprendizaje cooperativo y otras formas de poner a los estudiantes en contacto mediante relaciones naturales continuas y de apoyo. También hay un énfasis en que los profesores y el otro personal escolar trabajen juntos y se apoyen mutuamente a través de la colaboración profesional, la enseñanza en equipo, los equipos de ayuda a los profesores y estudiantes, y otras disposiciones cooperativistas.

La cooperación y la colaboración con actividades igualitarias más que con actividades independientes y competitivas son promovidas, generalmente, entre los estudiantes y el profesorado. Se asume que las relaciones naturales y de apoyo en las que los individuos del aula y de la escuela se ayudan y se apoyan mutuamente como iguales, amigos o colegas, son importantes para proporcionar apoyo profesional de "expertos". Centrando la atención en el apoyo natural, dentro de la clase, ayudamos a relacionarse a los estudiantes y a los profesores en relaciones continuas e igualitarias que facilitan el desarrollo de una comunidad que apoya.

***Acomodación en el aula.*** Cuando hace falta la ayuda de personal especializado perteneciente a otras instituciones para satisfacer las necesidades de un estudiante, el sistema de apoyo en el aula y el currículo son modificados para ayudar, no sólo al estudiante necesitado, sino también a otros estudiantes en el aula que se pueden beneficiar de un apoyo parecido. Por ejemplo, si hay un especialista en problemas auditivos dentro

del aula para ayudar y apoyar a un educando, el profesor podría usar su experiencia para organizar la clase y usar métodos y equipos para que toda la clase se pueda beneficiar de la estimulación auditiva disponible.

Además, un especialista de este tipo puede ser de ayuda para desarrollar un currículo de signos básicos del lenguaje para que ayude a la clase a comunicarse con una serie de personas. Así, mientras que las necesidades del estudiante o estudiantes con dificultades auditivas serían la preocupación del especialista, la meta del profesor sería usar la experiencia del especialista para beneficiar a toda la clase. De forma parecida, en las aulas inclusivas, el psicopedagogo podría ayudar a diseñar, adaptar y ofrecer un asesoramiento y una evaluación del aula apropiadas a las necesidades de los estudiantes más que a comprobar, clasificar y etiquetar a cualquier estudiante en particular.

Así, otras formas de ayuda y apoyo en el aula, según Stainback y Stainback (1992), serían:

**Autorización.** En muchas situaciones de aula, el profesor es la fuente principal de apoyo, resolución de problemas y de información. En un aula inclusiva, esto es diferente, el profesor suele ser un elemento facilitador del aprendizaje y de oportunidades de apoyo. Hay un cambio que pasa de otorgarle el control total y la responsabilidad de todo lo que ocurre a delegar la responsabilidad del aprendizaje y apoyo mutuo en miembros del grupo. Al respecto Villa y Thousand, (1995) expresan “el papel del profesor es el de autorizar a los estudiantes para que proporcionen apoyo y ayuda a sus compañeros y para que tomen decisiones acerca de su propio aprendizaje.(p.56) La destreza de todos los miembros de la clase para compartir y aceptar la responsabilidad de aprender, además de la habilidad del profesor para promover la autodirección y el apoyo mutuo entre compañeros, son necesarias para sacar partido de la diversidad del potencial de aprendizaje y de la enseñanza.

***Promover la comprensión de las diferencias individuales.*** Los profesores en las aulas inclusivas hacen un esfuerzo consciente para guiar a los miembros de sus clases hacia el entendimiento y la utilización de sus diferencias individuales inherentes. Esto es esencial para un buen desarrollo de la propia confianza, el respeto mutuo y un sentido de comunidad y apoyo recíproco en el aula.

Las actividades y proyectos que promueven un entendimiento de las diferencias individuales y el valor de cada persona, son un enfoque para crear la comprensión y el respeto por la diversidad. De forma similar, al animar la discusión sobre la individualidad y las contribuciones de la gente con características diversas podemos proporcionar un estudio más global del tema. Sin embargo, el interés de estudio de la diversidad debería basarse en los aspectos positivos y en cómo se pueden aprovechar para intensificar el funcionamiento del grupo, más que en las diferencias individuales, tales como las desventajas o discapacidades.

***Flexibilidad.*** Debido a que las escuelas inclusivas suponen un enfoque emergente, para dirigirse a las diversas necesidades de los individuos dentro de los marcos escolares naturales, la creatividad y la amplitud de miras han sido necesarias entre los miembros de las escuelas para conseguir el éxito. Las personas involucradas en las escuelas y las aulas inclusivas han reconocido que no hay una respuesta simple y universal para todas las preocupaciones en todos los lugares en todas las épocas. Por esta razón, la flexibilidad es un elemento clave en las actividades dentro del aula. La flexibilidad que se discute aquí no implica una falta de estructura o dirección, sino una aceptación y adaptación para cambiar cuando sea necesario.

Ahora se sabe por experiencia que se puede incluir a todos los jóvenes en aulas si se realiza un esfuerzo para darles la bienvenida, para promover la amistad y para adaptar el currículo y la práctica docente. Sin embargo, la inclusión no es fácil, siendo de vital importancia que los adultos no tomen la

vía fácil, eliminando o excluir a estos estudiantes, sino que busquen soluciones para conseguir con éxito una inclusión plena.

### ***Principios de la Educación Inclusiva***

La inclusión educativa se sustenta en un grupo de principios que rigen y orientan el proceso educativo centrado en el respeto y valoración de la diversidad. Existe una serie de autores e instituciones que proponen elementos a ser considerados en las aulas educativas al momento de acoger la diversidad como característica esencial del ser humano. Entre ellos se reflejan los principios propuestos por Stainback y Stainback (1992):

***Clases que acogen la diversidad.*** La inclusión implica establecer y mantener comunidades escolares que den la bienvenida a la diversidad y que honren las diferencias. Los profesores que se preocupan de crear aulas en las que todos los estudiantes se encuentren totalmente incluidos, tienden a enfatizar la atmósfera social en el aula, sirviendo como ejemplo y enseñando a respetar las diferencias. Los mismos estudiantes que aprenden que "un niño usa un tablero para comunicarse porque es incapaz de hablar", pueden aprender rápidamente que en el aula se pueden leer libros de diferentes niveles sobre el mismo tema.

Las discusiones abiertas acerca del prejuicio, los estereotipos y la exclusión tienen el potencial de mejorar la atmósfera del aula para todos los estudiantes, llegando a conclusiones tales como: no juzguemos a la gente por su apariencia, busquemos rasgos en común, entre otros.

La inclusión y el respeto por la diversidad, no son principios limitados a los estudiantes con discapacidades o a los estudiantes con talento; las diferencias de raza, religión, etnia, entorno familiar, nivel económico y capacidad están presentes en todas las clases. En las aulas inclusivas, los compañeros pueden aprender y ayudarse entre sí en todas estas

dimensiones con una instrucción eficaz y un apoyo fuerte.

***Un currículo más amplio.*** La inclusión significa implementar una modalidad de currículo multinivel. Enseñar a una clase resueltamente heterogénea implica cambios profundos en la naturaleza del currículo. Los profesores de clases inclusivas se están alejando consistentemente del rígido método de enseñanza frontal basado en un libro de texto, y se están moviendo hacia el método de aprendizaje cooperativo, la instrucción temática, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la valoración auténtica.

Por ejemplo, un grupo de profesores se sienta para planificar un contenido sobre Venezuela, usando el mapa de Venezuela, como punto de partida, hacen una puesta en común de ideas aplicables a la lectura, escritura, ortografía, resolución creativa de problemas, ciencias, estudios sociales, arte, música, teatro y matemáticas. Sus ideas incluyen dramatización, investigaciones cooperativas en grupo sobre varios temas, construcción de diagramas y creación de murales, escribir canciones y bailes, hacer viajes al campo, escribir cartas a los funcionarios estatales para investigar sobre la legislación, planificar un viaje calculando el kilometraje y los gastos, entre otros. Estas actividades, al tener muchas modalidades y estar centradas en el joven, son interactivas, participativas, divertidas, y también incluyen desafíos académicos y cognitivos en muchos niveles.

Dentro de un currículo amplio tal como éste, es más fácil incluir a estudiantes con discapacidad variadas. Así por ejemplo, en esta misma actividad, un joven con parálisis cerebral que está trabajando sus habilidades motoras, puede recortar y pegar señales sobre el mapa de Venezuela. Otro, llegado de Brasil recientemente, aprende lo mismo que los demás acerca de Venezuela, a la vez que enseña a la clase los equivalentes de "ciudad", "pueblo", "río", en árabe, entre otros. Un grupo pequeño está preparando una actuación sobre la historia de Venezuela, analizando sus diferentes

pobladores, las fronteras, las diferentes lenguas, culturas, personas de otros países que viven aquí, entre otros. Una estudiante considerada superdotada, está preparando una hoja informativa sobre el proyecto. Con esta finalidad, mientras trabaja sus propias habilidades de investigación y escritura, está entrevistando a sus compañeros y aprendiendo a escuchar bien a los demás y a parafrasear y transcribir conversaciones.

***Enseñanza y Aprendizaje Interactivo.*** La inclusión implica preparar y apoyar a los profesores para que enseñen interactivamente. Los cambios en el currículo están estrechamente ligados a los cambios en su pedagogía. El modelo de aula de un profesor que trata de satisfacer las necesidades de una clase entera de jóvenes por sí solo, está siendo reemplazado por estructuras en las que los estudiantes trabajan juntos, se enseñan mutuamente y participan activamente en su propia educación y en la de sus compañeros. Por su parte Sapon-Shevin (1994) expone “la relación entre las aulas inclusivas y el aprendizaje cooperativo está empezando a ser bastante clara; no se quiere estudiantes incluidos en aulas para competir con los demás, sino para que aprendan con y de otros”. (p. 63)

El modelo pasa de ser: "Yo soy el profesor y no quiero ver a nadie aprendiendo nada si yo no estoy al mando", a ser: "Soy un profesor, mi tarea es facilitar vuestro aprendizaje, y hay otras treinta fuentes de conocimiento, apoyo y enseñanza". También se reconocen las inteligencias múltiples y se las apoya para que los jóvenes "que ayudan" y los jóvenes "a los que se ayuda" no sean siempre los mismos. Ningún joven debería tener que soportar la inflexibilidad, los currículos aburridos, la falta de creatividad, la reglamentación excesiva, el exceso de estandarización y las concepciones limitadas de la enseñanza y el aprendizaje. La mejora en estas áreas dentro de un contexto de reforma estructural y coherente, dará como resultado una mayor aceptación y aprendizaje de todos los estudiantes.

***El Apoyo para los Profesores.*** La inclusión implica proporcionar un apoyo continuo a los profesores en sus aulas y romper las barreras del aislamiento profesional. Aunque los profesores están rodeados de gente, enseñar puede ser un trabajo increíblemente solitario. Una de las señas que define la inclusión es la enseñanza en equipo, la colaboración y la consulta, así como otras formas de acceder a las habilidades, el conocimiento y el apoyo de muchas personas encargadas de educar a un grupo de jóvenes.

Muchos modelos de inclusión hacen extensivo el uso del equipo interdisciplinario y de la cooperación a profesores, terapeutas del lenguaje, fisioterapeutas y terapeutas ocupacionales, psicólogos, entre otros. Aunque aprender con éxito a trabajar con otros adultos requiere a menudo preparación, apoyo y valoración continua, la naturaleza sinérgica de la colaboración adulta es excitante. Cuando un especialista del lenguaje se convierte en un miembro del equipo, es capaz de hacer sugerencias no sólo sobre cómo mejorar el lenguaje de un estudiante con discapacidad, sino también sobre cómo incorporar actividades de enriquecimiento del lenguaje en todos los aspectos de la jornada escolar.

A menudo, los profesores pueden asumir un aumento de responsabilidad en el área en la que son especialistas o idear servicios cuando tienen oportunidades y apoyo para integrar tales actividades en sus aulas. Muchos profesores informan que las modificaciones y los ajustes que han hecho para un educando específico han tenido un impacto positivo en un grupo mayor de escolares; por ejemplo, escribir las palabras clave en la pizarra antes de una lección ayuda al estudiante con problemas de aprendizaje y también a los otros. El método de enseñanza ejemplar que tiene lugar en muchas aulas inclusivas es, a menudo, una función de la experiencia compartida y de la colaboración de varias personas, donde cada uno comparte libre y abiertamente sus habilidades y especialidades.

***Participación Paterna.*** Finalmente, la inclusión implica la participación

paterna de forma significativa en el proceso de planificación. Los programas de educación inclusiva han confiado mucho en la información obtenida de los padres sobre la educación de sus hijos. Po ejemplo, muchos programas educativos para superdotados también se han beneficiado de los altos índices de participación paterna (a veces requerida para la aceptación de un niño en el programa).

### **Epistemológica**

La perspectiva epistemológica adoptada por este modelo, son: el enfoque Humanista, porque se centra en el hombre y en su manera de aprender de manera individual y colectiva y el enfoque Constructivista porque postula que el ser humano construye y reconstruye en su interacción social, el tipo de pensamiento o modelo mental que utiliza para orientar su comportamiento.

#### ***Enfoque Humanista***

Este enfoque fue fundado por Rogers, luego Maslow, quien la concibe como una Psicología del “ser “y no del “tener”. Por ello la corriente humanista, propone una ciencia del hombre que tome en cuenta la conciencia, la ética, la individualidad y los valores espirituales. Surge en Grecia como una creación original, es allí donde por primera vez se eleva al hombre sobre su naturaleza animal. El humanismo comparte con la filosofía existencialista la visión del hombre como un ser creativo, libre y consciente, cuyo comportamiento depende más de un marco conceptual interno que de la presión de fuerzas exteriores. Aprendizaje que depende más de lo intrínseco para la creatividad y la autonomía.

A tal efecto, los humanistas, parten del hecho que los humanos son seres finitos, mortales, que tienen un tiempo limitado de vida tal como lo expresara

Rogers, “(vivimos)..... Sólo un momento, no para siempre aquí en la tierra”. Entonces, si estamos cercados por la muerte, qué significado le damos a nuestra existencia, o dicho en otras palabras: ¿Para qué vivimos? Los humanistas responden a la pregunta proponiendo que el sentido de nuestra vida es buscar la autorrealización.

La autorrealización, de acuerdo a Maslow (1991), es un proceso y no un estado del ser, una dirección y no un destino, caracteriza a la persona autorrealizada por:

Estar abierto al cambio sin temor a experimentar nuevas formas de vivir, pensar y sentir. Desear y promover la autenticidad en las relaciones humanas. Apoyar la ciencia y tecnología que promueven la autoconciencia y el autocontrol. Vivir en el aquí y el ahora, valorar el momento presente, concibe cada experiencia como nueva y con ello cada instante sirve para enriquecer la vida. Tener capacidad para amar y ayudar a los otros, cuando realmente lo requieran. La meta principal de la teoría humanista es que la persona asuma el compromiso de construir su propio modo de vivir (p. 115).

En consecuencia, los planteamientos humanistas para la educación hacen énfasis en la importancia de los sentimientos, la comunicación abierta y el valor de todos los estudiantes. La educación humanista es una filosofía más que una recopilación de estrategias, actitudes de interés y respeto por los estudiantes. En este enfoque, se sostiene que, la función de la educación es que se alcance la “autorrealización” de la persona, el llegar a ser plenamente humana, el desarrollo hasta la altura más elevada que la especie humana pueda alcanzar.

Por esta razón, el enfoque humanista se interesa por la formación integral de la personalidad, por su capacidad de pensar, investigar y crear. Se caracteriza por inscribirse en la línea de la no directividad, centrada en el ser humano, donde se debe tener por objetivo básico la facilitación del cambio y del aprendizaje: aprender a aprender, a adaptarse a cambiar. Partir de la confianza en la capacidad de los individuos para desenvolverse en sus

propias potencialidades.

El papel del docente en una educación inclusiva centrada en el humanismo, según Ferrer (2000), está basada en una relación de respeto con sus estudiantes con discapacidades. Por lo tanto, debe partir siempre de las potencialidades y necesidades individuales de los educandos y con ello fomentar un clima social para que sea exitosa la comunicación de la información académica y emocional. Su función es la de facilitar el aprendizaje a través de proveerle condiciones para que este acto se dé en forma autónoma.

El mecanismo para conseguir lo anterior, es convertir los ambientes de clase en contextos de aprendizajes, donde la aprehensión de nuevos conocimientos recupere su sentido lúdico, placentero y libre. La sugerencia es crear una atmósfera de total respeto y apoyo cuando comiencen a inventar, curiosear, preguntar, compartir. Sobre todo cuando estos hacen preguntas que tengan que ver con los aspectos que están aprendiendo. El docente no se debe sentir como quien dirige al grupo, sino que participa como un facilitador y un integrante más de ese grupo. Por ello, es importante que estimule y propicie un clima de respeto de solidaridad y de apoyo académico, bajo los principios de justicia, empatía, colaboración, igualdad, indispensables para la integración efectiva de los estudiantes con discapacidad en el entorno escolar.

La educación desde el punto de vista de los humanistas, está centrada en ayudar a los estudiantes para que decidan lo que ellos son y lo que ellos quieren llegar a ser. La educación humanista se basa en la idea de que todos los estudiantes son diferentes y los ayuda a ser más como ellos mismos y menos como los demás. Es necesario ayudar a los estudiantes a explorar, el conocimiento de su persona y los significados de sus experiencias vivenciales. Los estudiantes son entes individuales completamente únicos y diferentes de los demás, con iniciativa, necesidades personales de crecer, capaces de tomar decisiones, desarrollar sus potencialidades y resolver

problemas. Cabe destacar que ser diferentes hace a las personas con discapacidad seres especiales, cuyas aptitudes y capacidades pueden desarrollarse en un entorno basado en la educación humanista.

Así pues los estudiantes con discapacidad son percibidos no sólo como seres que participan cognitivamente en clase, sino como personas que poseen afectos y que tienen vivencias particulares. Por lo tanto, le corresponde al docente enfatizar la necesidad que tiene el educando de vivir experiencias y de sentirse bien en los ambientes de aprendizaje. El trabajo en equipo es una herramienta importante porque permite a libertad de participar y comprometerse en las actividades grupales. Los humanistas plantean que los estudiantes deben sentirse libres para elegir la forma de aprendizaje que deseen: pasiva o activa. Si esta última es elegida, se facilita por medio del trabajo en grupos pequeños.

El enfoque humanista, según Ferrer (2000), plantea la existencia de un paralelismo pleno entre el desarrollo físico y el desarrollo psíquico. El desarrollo físico es natural, constante y eficaz, mientras no se opongan obstáculos externos, en cuanto a lo psíquico existe una motivación suprema o natural que orienta, da energía e integra el organismo humano, guiándolo hacia su plena autorrealización, pudiendo equilibrar las desigualdades entre lo físico y sus limitaciones ante el desarrollo de las aptitudes y capacidades descritas en el desarrollo psíquico. En virtud de lo planteado, con el modelo pedagógico para la inclusión de estudiantes de Educación Media General, potencia y anima al educando a realizar ciertas actividades en las que podría destacar; se interesen por sus aficiones, intereses, proyectos, ilusiones... Alaba cuando las cosas salen bien, y emplea adecuada y delicadamente las malas críticas, siempre de la mano de la motivación y de la vista de una mejora futura, para no retroceder en esta labor.

### ***Enfoque Constructivista***

El enfoque constructivista hace referencia al enfoque pedagógico que sitúa al sujeto como constructor del conocimiento, mediante la interacción con el medio social y físico. Abarca las aportaciones teóricas de Vigotsky y Piaget. Estos autores ofrecen las bases y fundamentos para las relaciones con el saber, donde el educando no es ajeno al entorno y de allí que el aprendizaje sólo puede ser constituido a través de las asociaciones que éste establece con el mundo que lo rodea.

De lo planteado por el autor en referencia, se puede comentar que el constructivismo no es considerado una teoría pedagógica, pero los principios que la sustentan son aplicables al campo educativo. Concibe el aprendizaje como la construcción donde se logra cambios en la estructura mental, por lo tanto contribuye al desarrollo de la persona. Plantea la enseñanza a partir de la ayuda y apoyo al estudiante, cuando participa activamente con la construcción del conocimiento, haciendo y experimentando, que es una actividad propia del estudiante surgida de los intereses y necesidades para llegar a convertirse en protagonista del proceso educativo. En este contexto, el docente participa como mediador, fomentando la autonomía, los procesos cognitivos, emocionales y socio – históricos donde actúa el estudiante, adecuado a su contexto de aprendizaje.

De igual manera, Díaz y Hernández (2002), al referirse al constructivismo sostienen que la educación que se imparte en la escuela debe estar dirigida a promover la formación integral del estudiante, según el contexto cultural donde se desenvuelve, de allí que los aprendizajes ameritan ser generados de manera satisfactoria, con la ayuda adecuada y la participación del estudiante organizada y planificada a fin de estimular la actividad mental constructiva.

En este marco, la postura constructivista resalta la adquisición del conocimiento y de los saberes culturales, trasciende la presencia de un

estudiante receptor y reproductor de las ideas, por lo tanto, la escuela debe promover en los educandos el proceso de socialización que les permita construir los saberes en el contexto social y cultural que los rodean. De esta manera, las actividades propuestas en el aula de clases estarán dirigidas a adquirir aprendizajes significativos, complementados con estrategias de evaluación cónsona con este enfoque.

Significa entonces, que lo que un individuo puede aprender no sólo depende de su actividad individual, sino también de los intercambios comunicativos que tenga con sus compañeros y el entorno. El ser humano muestra influencia permanente del aprendizaje en la manera en que se produce el desarrollo cognitivo; por lo tanto, al estudiante se le proponen actividades y estrategias que él analiza, discute, comparte y complementa con otras que considera pertinentes para el desarrollo de un contenido y para su mejor aprendizaje, haciendo uso de diversos recursos tecnológicos, recursos impresos, relatos, descripciones de la problemática que desean investigar y de la metodología que desean seguir para llevar a cabo su investigación.

Se hace necesario señalar que los estudiantes procesan los problemas de acuerdo a su estilo cognoscitivo, siendo necesarias las asesorías tanto individuales como grupales, para dar orientaciones precisas a quienes la requieran o soliciten y de acuerdo a sus capacidades y aptitudes, como las estrategias descritas para la integración efectiva del estudiante con discapacidad.

En este orden de ideas, el verdadero aprendizaje es aquel donde cada estudiante logra modificar su estructura mental y alcanzar un mayor nivel de diversidad de complejidad e integración. El ser humano que aprende debe interactuar con su ambiente, con sus compañeros, con sus profesores; es un participante activo y constructor de su propio aprendizaje, de esta manera puede crear nuevos significados a partir de sus experiencias y de las que han vivido otros seres humanos con los cuales

se relaciona. Para Vygotsky (1978), “la interacción social es el origen y el motor del aprendizaje y del desarrollo intelectual por el proceso de interiorización que implica” (p. 81).

Para el mismo autor, la construcción del conocimiento es una función pertinente a las necesidades del estudiante. Todo análisis de la experiencia educativa y de los procesos que en ella tienen lugar y toda propuesta de intervención o de transformación debe tener en cuenta la interrelación entre el estudiante que aprende, los contenidos que se aprenden y la ayuda que media. Pues hay muchas maneras de aprender: por repetición, por ensayo y error, por reforzamiento contingente, por observación e imitación de modelos, por recepción de información verbal, por descubrimiento.

La elección del procedimiento de enseñanza para favorecer el aprendizaje no es una decisión ligada a la perspectiva adoptada, constructivismo en este caso, sino guiada por las necesidades del estudiante en cada situación, potenciando en éstas actividades que le permitan hacer análisis, crítica, reflexión, evaluación entre otros.

En este sentido, el aprendizaje, se da cuando el participante desarrolla sus potencialidades intelectuales mediante estructuras internas y externas que generan conocimientos, él realiza su propia reelaboración, aprehensión y provoca construcción, que debe partir por supuesto del establecimiento claro de los objetivos tanto generales como específicos, para las tareas que a ser desarrolladas por cada uno de los miembros del grupo.

Mediante el proceso enseñanza aprendizaje se deben promover experiencias a través de las cuales el profesor mejora su práctica pedagógica y mejora las estrategias comunicativas, proceso en el cual tienen aplicabilidad teorías de aprendizaje como la de Vygotsky (ob. cit.). Desde esta postura, se rechaza la concepción del estudiante como un mero receptor o reproductor de los saberes culturales, así como también acepta la idea de que el desarrollo es la simple acumulación de aprendizajes específicos.

En este enfoque, el aprendizaje es un proceso de re-construcción que se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, este implica un proceso de reorganización interno de esquemas, produciéndose el aprendizaje sólo cuando el estudiante entra en conflicto con lo que él ya sabe o con lo que debería saber; todo esto implica modificaciones importantes en la organización y gestión de las instituciones educativas.

En el enfoque Constructivista, el aprendizaje es un proceso constructivo interno, auto-estructurante, donde el ser humano toma de su ambiente los elementos que su estructura cognitiva sea capaz de asimilar. De igual manera, el grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo que tenga el sujeto tomando como punto de partida los conocimientos previos.

Pozo (2000), plantea que “aprender en ambientes idóneos mediante la participación e interacción entre estudiantes y docentes, constituye sin duda una condición importante para que el aprendizaje tenga éxito” (p. 37). Igualmente es una manera de generar la motivación y de dar significado a la práctica de aprendizaje; es organizarla socialmente de forma que favorezca el intercambio, ya que aprender no es sólo una práctica cultural sino también una forma de vivir en sociedad.

La educación, desde esta perspectiva es indudablemente social y por ende permite construir no tan sólo el conocimiento sino fundamentalmente una convivencia armónica en el que todos los individuos tienen las mismas oportunidades, principio fundamental de la educación, y un espacio para desarrollarlos.

La premisa básica de la educación a los estudiantes con discapacidades, está fundada en el enfoque constructivista. El conocimiento es descubierto por los estudiantes y transformado en conceptos con los que el estudiante puede relacionarse. Luego es reconstruido y expandido a través de nuevas experiencias de aprendizaje. De allí la importancia de emplear una pedagogía mediadora del aprendizaje y de la enseñanza basada en los

constructos vygotskianos de zona de desarrollo actual y zona de desarrollo potencial.

Las dos teorías antes expuestas, permitirán diseñar un Modelo Pedagógico para la inclusión de estudiantes de Educación Media General con Discapacidad.

### **Filosófica**

El modelo propuesto sustentado en la diversidad de los estudiantes, quienes se caracterizan por poseer individualidades particulares, con habilidades y destrezas para apropiarse de los diferentes contenidos a ser abordados en el nivel educativo (en la mayoría de los casos), pero también con fuertes debilidades para alcanzarlos (un menor porcentaje), plantea la siguiente dimensión la cual señala el tipo de hombre que se quiere formar, un ser integral, que aunque no se apropie de la totalidad de contenidos, desarrolle una serie de habilidades y destrezas sociales para desempeñarse de manera independiente en el ámbito social. De allí, que tanto los estudiantes con discapacidad, como los regulares egresados del nivel de educación Secundaria, a partir de la propuesta alcancen competencias que constituyen el perfil del egresado, independientemente de la institución en la que cursen sus estudios. Las competencias, se organizan en las siguientes categorías:

#### ***Se auto determina y cuida de sí.***

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
2. Enfrenta dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades.
3. Identifica sus emociones de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase.
4. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.

## 5. Elige y práctica estilos de vida saludables

### ***Se expresa y se comunica.***

1. Escucha interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
2. Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.
3. Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.

### ***Piensa crítica y reflexivamente.***

1. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
2. Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.
3. Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.
4. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

### ***Aprende de forma autónoma.***

1. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida, solicitando apoyo cuando lo requiere.
2. Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento.
3. Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos.

### ***Trabaja en forma colaborativa.***

1. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

2. Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipos, definiendo un curso de acción con pasos específicos.
3. Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.

### ***Participa con Responsabilidad en la Sociedad.***

1. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región Venezuela y el mundo.
2. Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad.
3. Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado.

## **Planificación Escolar**

La planificación escolar en el aula inclusiva es un elemento fundamental del currículo. La utilización de diversas estrategias va a permitir al profesor generar tareas y actividades en las que todos los estudiantes con discapacidad tengan posibilidad de participación, a la vez que fomentará la cohesión del grupo de aula y el aprendizaje cooperativo.

En definitiva, son las estrategias didácticas que se presentan a continuación, las responsables de la diferenciación en el proceso de instrucción y, por tanto, constituyen un valioso instrumento que permite al profesor, por un lado, responder a las demandas específicas de estudiantes con discapacidad y, por otro, no descuidar al resto del grupo. A continuación se sugieren algunas estrategias que facilitan la práctica pedagógica y el aprendizaje significativo en los estudiantes, independientemente de sus condiciones:

## ***Grupos de Aprendizaje Cooperativo***

El modelo de aprendizaje cooperativo es una estrategia para lograr incorporar a estudiantes de diversos niveles y habilidades dentro de un mismo salón. Este enfoque facilita el aprendizaje, no solo en áreas netamente académicas, sino que conlleva que el estudiante se adiestre en la colaboración con sus pares en la ejecución de cualquier proyecto y en la toma de responsabilidad ante compañeros y supervisores. De acuerdo con Hassard (2005), “es la utilización instruccional de pequeños grupos de manera que los estudiantes trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje y el del resto” (p. 4). El aprendizaje cooperativo es una forma de trabajo que se enmarca dentro de las distintas formas de trabajo en grupo.

Existen diversas definiciones del enfoque de aprendizaje cooperativo, sin embargo, básicamente se trata de un enfoque instruccional centrado en el estudiante, que utiliza pequeños grupos de trabajo, generalmente 3 a 5 personas seleccionadas de forma intencional, y que permite a los estudiantes trabajar juntos en la consecución de las tareas que el profesor asigna para optimizar o maximizar su propio aprendizaje y el de los otros miembros del grupo. El rol del profesor no se limita a observar el trabajo de los grupos, sino a supervisar activamente (no directivamente) el proceso de construcción y transformación del conocimiento, así como las interacciones de los miembros de los distintos grupos.

Además, el aprendizaje cooperativo en grupos pequeños permite aprovechar la diversidad de estudiantes existente en el aula y promover relaciones positivas. Esta metodología de enseñanza y aprendizaje se caracteriza por ser un enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula, según el cual los estudiantes aprenden unos de otros así como de su profesor y del entorno.

Este enfoque promueve la interacción entre estudiantes, al entregarlos un ambiente de trabajo en el que se confrontan sus distintos puntos de vista,

generándose, así, conflictos socio cognitivos que deberán ser resueltos por cada miembro, asimilando perspectivas diferentes a la suya. Esta interacción significa una mayor riqueza de experiencias educativas que ayudarán a los estudiantes a examinar de forma más objetiva su entorno y, además, generarán habilidades cognitivas de orden superior, las que resultarán en la capacidad de respuestas creativas para la resolución de los problemas que deban enfrentar, tanto en el contexto de la sala de clases, como en la vida diaria.

Además, la interacción y confrontación a la que son expuestos los estudiantes con discapacidad, lleva implícita la exigencia de exponer verbalmente sus pensamientos (ideas, opiniones, críticas, entre otros.) ante sus compañeros de grupo, potenciando el desarrollo de la fundamental capacidad de expresión verbal. El desarrollo de esta capacidad se ve bastante limitada en la tradicional pedagogía individualista y competitiva, en la cual, prácticamente no existen instancias de interacción académica entre los compañeros. Debido a la necesidad que se les presenta de interactuar y colaborar con otros compañeros para lograr la consecución de las tareas asignadas, no podrían ser resueltas si trabajaran individualmente.

Según señala Jarrett (1999):

Son muchas las investigaciones que ponen de manifiesto que el aprendizaje cooperativo es una de las claves en las que se asientan las aulas inclusivas, al permitir la acomodación/adaptación de estudiantes con diferentes niveles y habilidades, aportando cada uno su talento, destreza o conocimiento para lograr el éxito del grupo, a la vez que participa, aprende o mejora en otras que se le dan peor (tiene menos desarrolladas). (p.87)

Atendiendo lo planteado, los grupos cooperativos resultan ser una estrategia didáctica que potencia el aprendizaje significativo de los estudiantes y facilita la praxis del docente, incrementando la eficacia y efectividad en el logro de los propósitos educativos pautados para el nivel educativo.

### ***Planificación de actividades en grupos cooperativos***

Para que el aprendizaje cooperativo sea efectivo, el docente debe considerar los siguientes pasos para la planificación, estructuración y manejo de las actividades:

1. Especificar los objetivos de la clase o tema a tratar, realizando las adaptaciones o flexibilizaciones que correspondan para los estudiantes con discapacidad.
2. Establecer con prioridad la forma en que se conformarán los grupos de trabajo.
3. Explicar, con claridad a los estudiantes con discapacidad, la actividad de aprendizaje que se persigue y la interrelación grupal deseada.
4. Supervisar, en forma continua, la efectividad de los grupos de aprendizaje cooperativo e intervenir para enseñar destrezas de colaboración y asistir en el aprendizaje académico cuando surja la necesidad.
5. Evaluar los logros de los estudiantes con discapacidad, y participar en la discusión del grupo sobre la forma en que colaboraron.
6. Enseñar a los estudiantes con discapacidad, a solicitar ayuda a sus compañeros.

Asimismo, a manejar la retroalimentación como herramienta de refuerzo y apoyo. Se espera que interactúen entre sí, que compartan ideas y materiales, apoyo y alegría en los logros académicos de unos y otros, que elaboren y expresen conceptos y estrategias aprendidas. La evaluación participativa es el sistema recomendado.

### ***¿Cómo organizar los grupos?***

Potenciando la variación de las características de los estudiantes con discapacidad en la confección de los grupos:

1. Incluir, dentro de un mismo grupo, estudiantes con diferentes capacidades de comunicación. Consistiría en incluir al menos un educando con destrezas

interpersonales y de participación en grupo y, como mucho, otro que necesite una ayuda intensiva con estas habilidades. Para mantener el equilibrio se debería incluir escolares parlanchines, e incluso ruidosos y tranquilos.

2. Incluir, dentro de un mismo grupo estudiantes con diferentes habilidades para la tarea. Se trataría de elegir educandos con habilidades distintas, con el fin de obtener un equilibrio entre los escolares que requieren una considerable ayuda para completar la tarea, con estudiantado más capaz.

3. No aislar a ningún estudiante con discapacidad e intentar establecer grupos pidiendo a los educandos que elijan tres compañeros con los que le gustaría trabajar. Todos deberían estar en un grupo que tenga al menos un compañero elegido por ellos. Los escolares a los que nadie ha elegido deberían estar rodeados de compañeros capaces que les proporcionen apoyo y tengan suficiente interés en establecer una relación.

4. Comenzar con grupos pequeños. Es recomendable establecer grupos que tenga al menos seis miembros, cambiando el tamaño según las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad, los objetivos de la lección y la energía instructiva del profesor”.

5. Se ha de procurar que todos los estudiantes con discapacidad trabajen en todos sus compañeros de clase en diferentes momentos. Es importante organizar los grupos y la duración de los mismos para que todos trabajen con todos en alguna ocasión a lo largo del año.

### ***¿Cómo organizar las experiencias de aprendizaje?***

Potenciando la interdependencia positiva considerando los siguientes aspectos:

1. Disponer el entorno para que los estudiantes con discapacidad de cada grupo puedan verse, compartir los materiales y ayudarse. La disposición del aula debe facilitar al profesor su acceso a cada grupo y cada escolar, en el caso de que pidan ayuda de manera individual. Es importante rodear a los

educandos que tiene necesidades más graves con estudiantes particularmente atentos que sean más capaces de asegurar una participación total en el grupo ayudándoles físicamente e interpretando su idiosincrásica comunicación.

2. Disponer los materiales y la información de forma que anime a los estudiantes con discapacidad a depender de los demás y a trabajar hacia metas comunes. Hay varias formas de conseguir esto. Por ejemplo, proporcionar a cada grupo una copia única del material para que tengan que compartirla, o cada escolar recibe una parte del material o de la información necesaria para completar la tarea.

3. Planificar la instrucción de forma que quede manifiesta la necesidad de los esfuerzos y aportaciones de todos los miembros del grupo. Hacer los arreglos necesarios para que los educandos menos capaces, o menos populares a causa de comportamientos molestos, dominen algún área que sea necesaria para el resto del grupo y para la finalización de la tarea. Por ejemplo, se podría arreglar para que un estudiante con discapacidades importantes tenga materiales o información esenciales o para que distribuya o recoja los materiales necesarios.

4. Potenciar las interacciones entre los estudiantes con discapacidad, a lo largo del desarrollo de la actividad. Se ha de asignar un rol a cada uno de los miembros de grupo: uno puede ser el encargado de recopilar la información, otro de organizarla y estructurarla, otro de plasmarla a través de dibujos y esquemas, otro de coordinar todo el trabajo, entre otros. Estos roles pueden ser rotativos entre los educandos, de manera que todos hayan desempeñado todas las tareas a lo largo del curso.

5. Enseñar a los estudiantes con discapacidad a trabajar con todos los miembros del grupo y a aprender sobre ellos mismos, al tiempo que aprenden sobre los demás. Por ejemplo, una forma de enseñar habilidades cooperadoras a un educando con problemas de audición o que suele interrumpir al grupo consiste en hacer que el estudiante observe y recoja

datos sobre el comportamiento de los escolares al trabajar en turnos. Otra estrategia sería hacer que el estudiante asumiera la función de animador alabando el que otros compañeros escuchen o participen.

6. Es importante asegurar que todos los estudiantes con discapacidad tengan un número equilibrado de oportunidades de aprendizaje a lo largo de la semana. Es preferible y más fácil de controlar si la planificación de la instrucción es diaria o semanal que si es para toda la lección. Por otro lado, hacer grupos heterogéneos da la oportunidad de prestar atención y apoyo a diferentes educandos en diferentes momentos. Una buena estrategia puede ser confeccionar un calendario semanal que permita al profesor revisar el número y tipo de experiencias de aprendizaje que ha tenido cada escolar a lo largo de la semana, para asegurar que existe un equilibrio, tanto en cantidad, como en intensidad de las mismas.

7. Recompensar al grupo por desarrollar estrategias para ayudarse mutuamente, por hacer participar a todos sus miembros y por resolver cualquier dificultad interpersonal. El seguimiento de este tipo de estrategias por parte de los estudiantes con discapacidad puede ser un elemento de evaluación del trabajo de grupo. Establecer, de manera clara, las diferentes fases o secuencias del trabajo, o la tarea y su organización. Cada grupo debería empezar por una revisión de sus objetivos y finalizar autoevaluando los esfuerzos y el progreso de cada miembro.

8. Recoger información sobre los comportamientos interpersonal y cooperativo de los estudiantes con discapacidad e informar y adaptar las estrategias de enseñanza. La fuente de información sobre estos comportamientos puede ser doble: por un lado, la recogida de información del profesor a través de la observación y el contacto cotidiano con los grupos y educandos; y, por otro, incluir a los escolares, que a través del seguimiento del funcionamiento del grupo (por ejemplo, con la elaboración de un Diario de Grupo), ofrezcan también información sobre dichos comportamientos.

## ***Centros de Interés***

Los centros de interés, consisten en la creación de espacios físicos dentro de aula conformados por diferentes recursos didácticos que permiten el apoyo audio visual, de experimentación y de investigación en el desarrollo y abordaje de diversos contenidos. Tomlinson (2005), propone los Centros de Interés, puesto que son colecciones de material confeccionados para un objetivo específico, donde los estudiantes con discapacidad pueden trabajar con los diferentes recursos que allí se encuentran para desarrollar, crear o realizar una tarea, de según su propio ritmo de trabajo. Constituye una buena estrategia para atender las necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad, mientras en resto del grupo trabaja de manera autónoma.

### ***Ideas para crear Centros de Interés***

1. Ofrecer varios Centros de Interés, con diferentes niveles de dificultad, sobre un tema en particular.
2. Centro de Interés para investigar sobre un tema concreto.
3. Centro de Interés tecnológico, con recursos electrónicos y multimedia.
4. Recursos con materiales de lectura de varios niveles de dificultad.
5. Tableros y materiales para crear y diseñar objetos y creaciones artísticas.
6. Centros de Interés sobre representaciones de role-playing, con variedad de personajes, hechos y eventos.
7. Centros de Interés de carácter manipulativo, para la realización de trabajos manuales (pequeños talleres).
8. Centros de Interés orientados hacia la realización de tareas asignadas, con diferentes niveles de desarrollo y dificultad.
9. Centros de Interés sobre desafíos, basados en la resolución de problemas.
10. Talleres musicales, con material auditivo (cintas, CDs), instrumentos, entre otros.
11. Centros de Interés de recursos visuales (dibujos, ilustraciones, gráficos,

fotografías), entre otros.

Para la puesta en práctica de centros de interés se ha de tener en cuenta:

1. Distribución del espacio del aula. Cada Centro de Interés debe estar separado de otros, para no confundir materiales entre ellos. Los espacios pueden ser una mesa, una alfombra, un rincón del aula, un armario, entre otros.
2. Puede ser una buena idea etiquetar cada uno de los materiales, según diferentes criterios. Por ejemplo, si un material va asociado a la realización de una determinada tarea, agruparlos por etiquetas de colores o símbolos puede ayudar a su rápida identificación.
3. Establece reglas sobre la utilización de los materiales: turnos para su uso, pautas para respetar a los compañeros, tiempo de utilización de cada material, entre otros.

Por ejemplo:

#### **Registro para la planificación de un Centro de Interés**

<b>Centro de Interés</b>	<b>Propósito</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Descripción del Grupo</b>
<b>Actividades</b>		<b>Evaluación. Técnica/Estrategias</b>	
<b>Materiales / Recursos</b>	<b>Ubicación (en qué lugar del aula)</b>	<b>Reflexiones del profesor</b>	

## **Proyectos**

Los proyectos son estudios en profundidad en los que los estudiantes exploran e investigan sobre un tema concreto. Para el Sistema Educativo Bolivariano (2007), a través de la Dirección General de Currículo del Ministerio del poder popular para la Educación, el Proyecto de Aprendizaje es en sí, una estrategia metodológica que, permite la construcción de un Aprendizaje significativo e Integrador, a partir de actividades didácticas globalizantes, que facilitan el desarrollo de la creatividad, el trabajo en equipo...

De acuerdo con el Sistema Educativo Bolivariano (2007), a través de la Dirección General de Currículo del Ministerio del poder popular para la Educación, se inician o son producto de un diagnóstico, que viene siendo aquí, un análisis, una reflexión, que se hace sobre los factores que, directa o indirectamente intervienen en el joven, es como una exploración de las variables que inciden en el aprendizaje de los estudiantes. También aquí se consideran, las necesidades e interés de los jóvenes y las niñas.

Luego, se selecciona el tema, tópico... y todos juntos siempre, le buscan un "nombre", se revisan los conocimientos previos, se determinan posibles contenidos, se van estructurando algunas actividades y recursos y hasta se puede discutir, en ese momento, lo que sería un posible plan de evaluación.

Después, el docente estructura los objetivos, centrados en el estudiante, tomando en cuenta, lo detectado en el diagnóstico, estos objetivos deben ser factibles, evaluables, alcanzables y flexibles (sujeto a cambios y a revisiones, durante el desarrollo del proyecto). Ahora se plantea el propósito, que es una breve justificación o intención del porqué del proyecto, se puede explicar, lo que se pretende lograr, para determinar la dirección de los aprendizajes. Luego se selecciona el Contenido, competencias a trabajar a desarrollar, así como, su alcance y profundidad.

Se diseñan o seleccionan Experiencias de Aprendizaje, organizadas en secuencias que permitan el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes.

Finalmente se determinan las estrategias de Evaluación, congruentes con los propósitos y las experiencias diseñadas, que permitan evidenciar el logro de los aprendizajes esperados. Hay que tener presente que, SOLO por razones didácticas (para entender mejor), se coloca en este punto a la evaluación, porque todos sabemos que, la Evaluación se da, en todo momento, de principio a fin.

### ***Resolución de Problemas***

La resolución de problemas se relaciona a los procesos que una persona desarrolla una persona para superar los obstáculos con que se encuentra en la ejecución de una actividad o tarea. Como estrategia didáctica, resulta de gran valor porque incita a los estudiantes a pensar y, por ende desarrollar habilidades y destrezas cognitivas.

Para Parrilla (2005), la estrategia “consiste en proporcionar un problema sin resolver a los estudiantes con discapacidad que constituya un reto para ellos” (p.34). Es preferible que el problema que se presente esté relacionado con la vida real, y que una única solución no sea posible (que existan diversas soluciones a un mismo problema). Este planteamiento implicará que los estudiantes tengan que investigar las diferentes opciones y estudiar y analizar diferentes formas de aplicación de los contenidos de aprendizaje.

### ***Pasos en la resolución de problemas***

Para el autor antes citado (ob. cit.), los pasos para la resolución de problemas, son:

1. Identifica y clarifica el problema.
2. Identifica los recursos disponibles, tanto la información que ya se conoce

como la que puedes necesitar: qué se sabe sobre este problema?, ¿qué necesito saber para resolverlo?, ¿qué puedo hacer para obtener lo que necesito?

3. Accede a las diferentes fuentes de información.
4. Genera hipótesis: posibles soluciones.
5. Seleccionar y racionaliza posibles soluciones.

### ***Estrategias de enseñanza y de aprendizaje atendiendo las discapacidades***

Entre las estrategias para abordar los contenidos y de manejo en el aula, según las discapacidades, de acuerdo con Tomlinson (2005), están:

#### ***Retardo Mental.***

1. Tener en cuenta el nivel de desarrollo del adolescente.
2. Hacer énfasis en sus potencialidades y habilidades.
3. Dar ejemplos concretos de los conceptos.
4. Dar instrucciones claras y simples.
5. Practicar lo aprendido.
6. Dividir las tareas en pasos consecutivos.
7. Ser sensible a la autoestima del joven.
8. Tener expectativas positivas acerca del aprendizaje y respetando su propio ritmo.
9. Individualizar su atención.
10. Favorecer situaciones de aprendizaje y juego con otros adolescentes.
11. Fijar objetivos realistas.
12. Asignar tareas adecuadas para el adolescente, con una secuencia de más fácil a más difícil y que pueda realizarlas bien la mayoría de las veces.
13. Verificar que comprendió las instrucciones mediante una pregunta sobre lo que va a hacer.

### ***Dificultades para el aprendizaje.***

1. Dividir las tareas en etapas más pequeñas y proporcionar instrucciones verbales y escritas.
2. Proporcionar al joven más tiempo para completar su trabajo escolar.
3. Mejorar habilidades organizacionales y de estudios.
4. Usar ejemplos concretos para ilustrar conceptos abstractos.
5. Trabajar habilidades de lectura, escritura y cálculo basados en los intereses del adolescente.
6. Aprender lo que más pueda sobre los diferentes tipos de problemas de aprendizaje.
7. Trabajar con los padres del educando para crear un plan educacional especial para cumplir con las necesidades del estudiante.
8. Trabajar en conjunto con el Psicopedagogo en actividades que ayuden al joven a avanzar a nivel educacional.
9. Tomar en cuenta las necesidades del adolescente durante cada instrucción.
10. Asegurar que el joven haya comprendido lo que se espera que realice.
11. Con adaptaciones curriculares y niveles de ayuda en pruebas y tareas, que permitan al adolescente demostrar lo que aprendió.
12. Utilizar un enfoque multisensorial para enseñar.

### ***Discapacidad auditiva.***

1. Evaluación médica que determine el nivel de audición.
2. Presentar las cosas en primer plano (de frente).
3. Presentar objetos que estén acorde a la realidad del adolescente.
4. Adaptar el currículo de acuerdo a sus necesidades.
5. Apoyar con material visual (claves, señales).
6. Sentarlo cerca de la persona que habla.
7. Utilizar instrucción suplementaria gestual y oral (lenguaje de señas, lectura

de labios).

8. Cuidar las condiciones acústicas y de visibilidad del aula.

9. Agitar la mano o tocarlo en el hombro cuando se necesite captar su atención.

11. Utilizar si es necesario, un traductor de señas en los eventos donde este presente el adolescente.

12. Presentar los nombres de maestros y compañeros en carteles escritos.

Para aprenderse los nombres, la docente puede emplear la lectura de labios.

El joven los repetirá varias veces. Es necesario que los aprenda poco a poco.

Mantener contacto visual.

13. Comunicar de frente con el adolescente.

14. Hablar despacio sin exagerar los movimientos de los labios.

15. Utilizar frases sencillas, pero gramaticalmente completas.

16. Propiciar el habla, ayudando a mejorar su expresión oral sin hacer la corrección directa sobre sus errores.

17. El estudiante no siempre controla su voz y para que aprenda a graduarla es necesario indicarle cuando debe bajar o subir su intensidad de voz.

18. Antes de iniciar una explicación o conversación, asegúrese de que el educando lo esté mirando, si es necesario tóquele el hombro para que le preste atención, y entonces comience hablar.

19. Mantener una distancia máxima de un metro o metro y medio del adolescente.

20. Asegurar que el joven conozca de qué tema se va a hablar y avísele cuando el tema concluya o cambie.

21. Procurar hablar con entusiasmo, utilizando el lenguaje corporal y los gestos de forma natural.

22. Disminuir el ruido del lugar donde se encuentran.

23. No hablarle de espalda, desde otra habitación o cuando no haya luz suficiente; esto impide que él pueda leerle los labios.

24. El uso discreto del lápiz labial favorece la lectura labio-facial, mientras

que la barba y el bigote la dificultan.

25. Evitar reírse, comer, fumar, mascar chicle, mover exageradamente el cuerpo o la cabeza mientras habla.

26. No taparse la boca con las manos ni con otros objetos.

27. Revisar constantemente la comprensión del adolescente, observando su conducta, o verificando el contenido del mensaje por medio de preguntas.

### ***Recomendaciones***

#### ***A docentes.***

1. Recabar información sobre el problema auditivo del adolescente, y recordar que esto no interfiere en su inteligencia, solo le produce problemas articulatorios.

2. Ubicarlos en los primeros puestos, si es posible en las filas centrales del salón, esto le permitirá leer más fácilmente los labios del docente, es importante que la luz ilumine la cara de la persona que habla.

3. Evite hablar cuando esté escribiendo en el pizarrón o desde la parte posterior del salón de clases.

4. Buscar el apoyo de la escritura, láminas, objetos y la dramatización, para aclararle lo que no comprenda, si el lenguaje utilizado es muy abstracto.

5. Si el adolescente usa prótesis, no hablarle en un tono alto ni gritar, ya que esto produce distorsión en los oídos; recordarle que debe utilizarla siempre en el hogar.

6. Recordar que el educando solamente tiene un problema de comunicación y que esto se subsana con mucha paciencia y amor.

#### ***A los compañeros.***

1. Recordar que es un joven como ellos, con los mismos intereses pero con un problema de comunicación.

2. Hablar con ellos de frente. No gritarles.

3. Tomarlos en cuenta para los trabajos y juegos.

### ***A los padres.***

1. Controlar el funcionamiento y uso continuo de la prótesis.
2. Revisar diariamente sus tareas y aclararles dudas.
3. Contactarse con otros padres y compañeros como apoyo.
4. Creer en ellos y en sus posibilidades.
5. Dejarlos ser, que vivan su experiencia y tengan libertad para decidir.
6. Recurrir a la Escuela Especial en situaciones de emergencia.

### ***Discapacidad visual.***

#### Estrategias para el manejo en el aula

1. Evaluación médica que determine el nivel de visión.
2. Identificar cuando te acerquese a hablar con el adolescente.
3. Solicitar permiso para ayudarlo (a partir de la educación primaria).
4. El uso de lentes correctivos.
5. Ubicar o los adolescente en asientos o sillas delanteras.
6. Adaptar el material impreso a sus necesidades.
7. Propiciar el uso de grabador.
8. Uso del oído y del tacto para aquellos casos de deficiencia totales.
9. Colocarse delante de ellos para indicar un obstáculo o multitudes.
10. Para ayudar a su traslado se les debe tomar por encima del codo.
11. Utilizar imágenes acorde a la realidad.
12. Mostrar el espacio y presentarle a cada adolescente del grupo.
13. Desarrollar su lateralidad para que pueda desenvolverse en el espacio.
14. Usar un tono de voz suave.
15. Notificarle cuando se realice algún cambio del mobiliario.
16. Desarrollar los otros sentidos.
17. Realizar actividades lúdicas con el pequeño grupo de trabajo, para

manifestar de forma distinta la tarea asignada

18. Expresarse con un código de sonidos (golpe sobre la mesa, palmadas, taconeo, y otros).

19. Inventar código de colores, comparando, por ejemplo, los colores con las sensaciones que les indican otros sentidos. El blanco con el frío, la nieve o el algodón; el amarillo con los días templados y primaverales, con alimentos tibios, el calor de su cuerpo y otros.

20. Se sugieren materiales apropiados para ellos como: Mapas y planos en relieve, material real para explorar y gráficos o esquemas en relieve, pelotas sonoras, ábacos o calculadoras parlantes.

### ***Impedimento Físico.***

1. Integrarlo en actividades lúdicas.
2. Adaptar el currículo a sus necesidades.
3. Cuidar su autoestima.
4. Solicitar permiso para ayudar.
5. Contribuyendo en la superación de barreras arquitectónicas.
6. No subestimar sus habilidades por sus limitaciones físicas.
7. Tomar en cuenta sus necesidades particulares pertinentes, evitando manifestaciones de lástima.
8. Si está en silla de ruedas, colocarse al mismo nivel del adolescente cuando se le habla.

### ***Autismo.***

Estrategias para el manejo en el aula.

1. Planificar objetivos a corto plazo basados en sus intereses y habilidades.
2. Utilizar la repetición para aprender.
3. Eliminar o disminuir los distractores.
4. Utilizar un sistema de comunicación comprensible para el adolescente.

5. Estructurar la situación de aprendizaje de manera que puedan predecir qué, cómo, y cuándo va a aprender.
6. Analizar las conductas “problemas” con actitud proactiva y preventiva.
7. Presentarle toda información (tareas, horario, normas) con un componente visual claro (objetos, fotografías).
8. Trabajar en el reconocimiento de emociones.
9. Estimular el uso funcional de objetos cotidianos sencillos acordes a su edad.
10. Ofrecer oportunidades de juego simbólico y social.
11. Planificar la rutina diaria utilizando imágenes, preferiblemente fotos del adolescente e imágenes de objetos relacionados a la rutina.
12. Orientar e integrar a los padres sobre el trabajo en el aula.
13. El docente debe capacitarse para atender al joven (investigación-acción).

### ***Curricular***

En cuanto a los contenidos de la enseñanza, obviamente, éstos dependen de la concepción adoptada en relación con el sujeto y a su proceso de aprendizaje y crecimiento personal. De tal manera, que los contenidos deben responder, por una parte a las necesidades del individuo como persona y, por otra, a los intereses colectivos determinados por el grupo y por la necesidad en la que está inmerso.

Se da por hecho que, en el caso de la Educación Especial, los contenidos, propuestas metodológicas, procesamientos técnicos y ayudas especiales, adoptarán características específicas, determinadas por las capacidades y limitaciones particulares de cada grupo de sujetos atendidos por la modalidad, sin perder de vista la consideración individual de cada educando y su entorno. En la actualidad, estos contenidos no se limitan a lo académico, sino que se enriquecen con todos aquellos aspectos concernientes al desarrollo integral de la persona, tales como: aptitudes, valores individuales y

colectivos, creatividad, autorrealización y trabajo.

Las modificaciones o adaptaciones en el contenido, según Drapeau (2004):

Es una de las estrategias que permiten adecuar el currículo para permitir el aprendizaje de todos los estudiantes con discapacidad, seleccionando la extensión de la información o el grado de dificultad, que vendrá determinado por el grado de abstracción o la complejidad del concepto o proceso a aprender. (p.123)

Adaptar los contenidos hace referencia a su selección, priorización, secuenciación, organización y planificación. Pero, con ello, no se trata de empobrecer el aprendizaje. Como señala el autor antes citado (Op. cit), con frecuencia, en las aulas, los docentes tratan de que se estudien todos los contenidos pero a veces eso exige hacerlo de una forma muy superficial. Y, al reducir los contenidos, se empobrece, se quitan los elementos que motivan o que estimulan los procesos superiores de pensamiento, pidiendo que aporten un punto de vista, una evidencia, que saquen conclusiones, identifiquen ideas o conceptos, valoren, o identifiquen problemas. Todos los contenidos deben aprenderse a través de procesos activos, con participación de los estudiantes, experimentando o realizando actividades relacionadas con la vida real. Habrá que garantizar que las adaptaciones no recorten la riqueza de los procesos de aprendizaje.

Janney y Snell (2000), señalan tres tipos de ajustes en los contenidos: (a) contenidos suplementarios, (b) contenidos simplificados y (c) contenidos alternativos.

### ***Contenidos suplementarios***

Una forma de adaptar el currículo general a los estudiantes con discapacidad, es utilizar elementos suplementarios, como puede ser añadir aprendizajes básicos, habilidades sociales o de estudio, o la expansión del currículo, según los objetivos que se pretenda que logren.

### ***Contenidos simplificados***

Es otra fórmula para reducir o abreviar los contenidos. De esta manera, los estudiantes pueden trabajar los mismos objetivos pero de una manera más sencilla, sin dejar de ser un reto o un estímulo, pero adaptados a las posibilidades y capacidades de cada alumno o alumna. Es decir, haciendo hincapié en menos destrezas y conceptos que en el programa completo de contenidos, o ajustado a lo que se recomienda en la Adaptación Curricular Individualizada.

### ***Contenidos o currículo alternativo***

En algunos casos, las necesidades de un estudiante requieren el diseño de un programa alternativo específico, que total o parcialmente sustituya al programa general. Este currículo alternativo se puede estructurar en función de las necesidades o circunstancias concretas del estudiante.

Las adaptaciones de contenido, deben utilizarse solamente cuando el contenido general de la clase no es adecuado o viable para un estudiante o grupo de estudiantes. Cuando la adaptación de contenidos no es posible o conveniente, es crucial identificar los elementos básicos de los contenidos, (por ejemplo los conceptos fundamentales) que un estudiante con discapacidad debiera aprender. Según Schumaker y Lenz (1999), la cuestión que habría que responder sería: “¿Cuáles son los conceptos críticos, de importancia fundamental, que tienen que lograrse a largo del curso en esta materia?”. (p.66)

En los casos en los que el contenido es adecuado para un estudiante con discapacidad, la clave de las adaptaciones puede ser adaptar otros aspectos como las tareas, el formato de los materiales que facilitan la información o la forma de evaluarlo. Estas adaptaciones no tienen que suponer cambios en los contenidos, sino en la forma de enseñarlos, aprenderlos o demostrar que se saben.

Estas adaptaciones tendrán que hacerse en el marco del programa común, para garantizar la conexión de los aprendizajes individualizados con el del resto de los compañeros.

### **Sociológica**

Sociológicamente el Modelo permite dar respuesta en quién se centra el aprendizaje y cuáles son roles de cada actor. El Modelo Pedagógico con sus características, permite presentar las siguientes concepciones generales:

#### ***El Estudiante***

El Estudiante, es un ser humano en desarrollo permanente. Es una persona con dignidad, en evolución, con derechos y deberes, que interactúa con sus semejantes en diversos escenarios entre los cuales se encuentran los sociales, académicos y profesionales. El estudiante vivencia lo académico como un inicio en la ciencia, tecnología, valores sociales, vida profesional y el desarrollo de sus competencias cognitivas, intelectuales, psicomotrices y actitudinales. Es el centro del proceso educativo. Es el epicentro del desarrollo académico, social, político, social, cultural. A partir de él se dan los procesos administrativos, docentes, investigativos y de extensión. Es la razón de ser de la educación secundaria

Según este modelo pedagógico, el estudiante con discapacidad no es consecuencia de una enfermedad, sino su desempeño depende del nivel de funciones y estructuras corporales, de la capacidad de realizar actividades, de participar en la sociedad y factores contextuales. Es decir, la discapacidad no es atributo de la persona, sino el resultado de un conjunto de condiciones, gran parte de las cuales son producto del medio social. Por consiguiente, deben eliminarse las barreras que impiden la incorporación efectiva en el ámbito educativo y, de esta forma garantizar su derecho a la educación en igualdad de condiciones.

Tomando en cuenta el documento de Conceptualización y Política de la Dirección de Educación Especial, la población objetivo de atención es diversa y variada. Se incluyen jóvenes y jóvenes con problemas intelectuales, sensoriales, motores, de aprendizaje y emocionales, así como aquellos con alto nivel de desempeño.

### ***El Docente***

El docente, es un educador competente, facilitador del aprendizaje. Es el profesional de la educación que acompaña al estudiante en su tránsito por la educación secundaria. Es un educador por excelencia, que brinda la oportunidad a los estudiantes de aprehender el conocimiento, desarrollar sus competencias y crecer como persona. El docente es un planificador de procesos educativos, un orientador de procesos de enseñanza – aprendizaje, un evaluador justo del aprendizaje, un administrador eficiente de su función educadora, un facilitador de ambientes y mediaciones educativas y un amigo respetuoso de los integrantes de la comunidad educativa.

### ***En su actividad profesional se desempeña como.***

1. Facilitador de procesos constructivos de conocimiento y de desarrollo personal en el conjunto de las organizaciones educativas.
2. Promotor del cambio social y educativo en sus comunidades escolares y en aquellas del entorno inmediato que le sirve de asiento.
3. Planificador de la actividad instruccional y del proceso de aprendizaje del conjunto del currículo.
4. Administrador de instituciones escolares y educativas y de los procesos educacionales al interior de las comunidades educativas de las cuales forman parte.
5. Evaluador del aprendizaje y de sus procesos.
6. Orientador asistiendo e informando a los escolares, sus familiares y la

comunidad.

7. Investigador de los procesos escolares y de la vida comunitaria o de innovación pedagógica y de nuevas experiencias de aprendizaje.

## **Psicológica**

Cada estudiante posee características específicas de aprendizaje, centradas en estilos y ritmos de aprendizaje, situación que determina la planificación, el desarrollo de contenidos, determinación de espacio y tiempo según las individualidades. Los estudiantes con discapacidad se diferencian por aspectos particulares, los cuales se reflejan en el Documento de Conceptualización y Política de Atención Educativa de las Personas con Necesidades Especiales (1997), en el cual se detalla la caracterización de los estudiantes de acuerdo a las áreas de atención. Estas características deben ser consideradas para comprender cada estudiante y planificar su proceso de aprendizaje.

A continuación se presenta las características de acuerdo a cada discapacidad:

### ***Retardo Mental***

La Modalidad de Educación Especial en Venezuela, define el retardo mental como una condición de origen orgánico o ambiental que interfiere con el funcionamiento del sistema nervioso, que aparece generalmente durante la infancia, pudiendo estar asociado o no con otras condiciones. Las personas con retardo mental presentan como características una disminución del ritmo y velocidad del desarrollo que se manifiesta, con un compromiso cognitivo y de la capacidad social dentro de un continuo o grado variable. La condición de retardo mental es susceptible a ser compensada a través de una atención educativa especializada desde edades tempranas, que permitan activar las potencialidades de la persona.

Así, la persona con retardo mental sigue las mismas pautas de desarrollo cognoscitivo, que cualquier joven lo ven pero con ritmo y características diferentes, ya que en algunos casos el joven se comporta en ciertas áreas o dimensiones cognitivas de la misma forma que un joven normal de menor edad, sin embargo, también es cierto que en otras no se evidencia tal retardo, sino una manera particular de interactuar con el ambiente, que es distinto al de otras personas de igual o menor edad, lo cual hace sospechar la existencia de un déficit específico, responsable de ese funcionamiento particular en algunos aspectos cognitivos.

Ahora bien, estas diferencias pueden ser compensadas a través de una atención educativa integral temprana y procesos educativos especializados, ya que se parte de la afirmación de Vigotsky de que las funciones superiores no son heredadas sino que pueden ir evolucionando en el curso del desarrollo del joven, cuando ellos son expuestos a experiencias significativas permitiéndoles su interrelación con otras personas dentro de su entorno social. Es decir, las diferencias cuantitativas o cualitativas pueden variar a lo largo del desarrollo individual dependiendo de experiencias sociales, las cuales, independientemente del compromiso cognitivo de las personas, favorecerán el desarrollo máximo de sus potencialidades y la compensación de su déficit, lo cual plantea un determinismo social de la génesis de los procesos superiores (pensamiento, lenguaje y aprendizaje).

Esta postura implica un reto para cualquier docente, el cual consiste en lograr el máximo enriquecimiento de la personalidad de los educandos con nuevas acciones y la transformación de sus prácticas pedagógicas, a través de una enseñanza desarrolladora, intencional y debidamente organizada, que propicie el desarrollo psíquico que permita compensar cualquier necesidad individual.

Asimismo, las diferencias cognitivas van a estar determinadas por diferentes factores relacionados con la etiología de esta condición como son: tipo de factor nocivo (genético, intrauterino, perinatal, entre otros.) tiempo en

que ese factor actúa, intensidad, y extensión de la lesión y condiciones externas, físicas y/o sociales del joven.

Por otra parte, estas diferencias se reflejan en las áreas del desarrollo como son: afectiva, motriz, sexual, lenguaje, moral, las cuales pueden ser afectadas en mayor o menor grado, lo cual hace a esta población muy heterogénea y por ende la atención educativa debe basarse en las características individuales de cada una de las personas que pretendemos formar.

En este sentido, se hace necesario plantear un concepto de desarrollo integral y de sus áreas en dos planos: desarrollo actual efectivo o intrapsicológico que el joven ha logrado por sí solo y el desarrollo potencial o interpsicológico, aquel al que el sujeto puede acceder según las oportunidades sociales (Vigotsky). Se concibe el desarrollo integral, según León de Vitoria (1995), como un proceso secuenciado de adquisición de conductas, producto de la interacción entre el organismo, el ambiente y la calidad de la instrucción ofrecida al joven, que se organiza de lo más sencillo hasta lo más complejo, de lo más global a lo más específico y de menor a mayor grado de diferenciación.

Las áreas del desarrollo a trabajar en el currículo de sujetos con retardo mental, según el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2011), a través de la Coordinación Educación Especial, incluyen las siguientes:

**Desarrollo físico.** Proceso secuenciado de cambios en el crecimiento y la maduración, representado por parámetros morfológicos y funcionales.

**Desarrollo motor:** Proceso de adquisición cada vez más complejo en la actividad del cuerpo y de sus movimientos.

**Desarrollo sexual.** Proceso biopsicosocial que determina una representación de la sexualidad humana, que se expresa en una asunción de roles sexuales.

**Desarrollo cognitivo.** Procesos mentales que posibilitan la apropiación

de la cultura: percibir, atender, memorizar, conceptuar, razonar, resolver problemas y tomar decisiones.

**Desarrollo afectivo.** Proceso de cambios en los mecanismos que posibilitan la identificación del yo, autoconcepto, autocontrol, autoestima, expresión de emociones.

**Desarrollo social.** Interrelación con sus semejantes para construir conocimientos y lograr una conciencia social.

**Desarrollo moral.** Proceso de adquisición de normas de convivencia, de respeto, responsabilidad que luego se convierten en un sistema de valores.

**Desarrollo del lenguaje.** Como un hecho social y cultural, inmerso en el proceso enseñanza-aprendizaje y parte integral del desarrollo del individuo.

Constituyéndose en el medio para que éste infiera y produzca, entre otros, ideas, conceptos, sentimientos, entre otros, y pueda darle sentido al mundo que lo rodea. Esto lleva a que la atención integral se centre en aspectos de la comunicación, el lenguaje y la lengua materna y sus componentes. En tal sentido, para Fraca (1994), el desarrollo del lenguaje es un proceso ligado a la maduración neurológica y a la interacción social, el cual se inicia desde el momento del nacimiento, atraviesa por una serie de estadios secuenciales que se extienden hasta la adultez e inicia su natural mecanismo regresivo a partir de cierto momento de la senectud .

De esto, se destaca la gran importancia que tiene el rol del docente y de los diferentes profesionales que brinden la atención educativa integral, quienes ameritan conocer y tener claro los conceptos antes mencionados, de manera que les permita actuar como mediadores conscientes intencionales del proceso, halando el desarrollo del individuo, partiendo de un nivel de desarrollo real hasta llegar a un nivel de desarrollo potencial actuando en la zona de desarrollo próximo.

## ***Dificultades de Aprendizaje***

Según el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2011), a través de la Coordinación Educación Especial, la define como “las interferencias o bloqueos en el proceso de aprendizaje ocasionados por factores intrínsecos al desarrollo del educando y/o extrínsecos relacionados con aspectos sociales, económicos, culturales e instrumentales del entorno en donde éstos se desenvuelven”. Hay que resaltar que estos estudiantes pueden tener capacidades extraordinarias en actividades artístico-culturales, que bajo un modelo de atención integral pueden ser aprovechadas y explotadas. Esta población generalmente está referida por presentar desfase en su proceso de aprendizaje con bajo rendimiento, repitencia y deserción escolar, aún cuando son estudiantes sin compromiso en su integridad cognitiva. Estos desfases se ponen de manifiesto en muchas ocasiones en forma de bloqueos en el proceso de apropiación de la lengua escrita, el pensamiento lógico, en los aprendizajes sociales y/o emocionales, que conducen a respuestas inesperadas que se expresan en términos de conductas dispersas, disruptivas, inhibidas, de poca persistencia en la tarea, lo cual se traduce en deficiente aprovechamiento académico, así como desorientación en su proceso de desarrollo personal y social.

Tipos de Dificultades de Aprendizaje: Se clasifican en dos tipos: dificultades de aprendizaje específicas y no específicas. Dificultades de aprendizaje específicas: Dislexia, Disgrafía, Discalculia.

1. *Dislexia*: La dislexia es una “Dificultad en el aprendizaje de la lectura, la escritura o el cálculo. En una dificultad en el lenguaje. Este trastorno suele estar asociado a problemas de la coordinación motora y la atención, pero no de la inteligencia.” Presenta fallas en la fluidez, velocidad, exactitud y comprensión. Por lo general, el término es utilizado para referirse al trastorno de la lectura que imposibilita su realización correcta, aunque también se usa para nombrar a los problemas de escritura (en este caso, el término médico

apropiado es el de disgrafía). Los especialistas señalan que existen factores hereditarios que predisponen a una persona a padecer dislexia.

De todas formas, todavía no se sabe con precisión cómo influyen otros factores, como las causas genéticas, las dificultades en el embarazo o en el parto, las lesiones cerebrales, los problemas emocionales y las dificultades adaptativas en la escuela. También existen teorías médicas que consideran que la dislexia se origina en el hemisferio cerebral derecho, que sería responsable de procesar la información visual y que funcionaría a una velocidad inferior que el hemisferio izquierdo (encargado de los procesos del lenguaje).

**Tipos de dislexia.** (a) Dislexia fonológica: Dificultad para reconocer la correspondencia grafema-fonema. (b) Dislexia diseidética: Dificultad para diferenciar los sonidos de las palabras y de relacionar las letras con su sonido correspondiente.

**Disgrafía.** Es un trastorno funcional, es decir, que no está causado por una lesión cerebral o sensorial, ni por una deficiencia intelectual, y que afecta a la grafía, es decir a la forma o trazado, de las letras.

**Tipos De Digráfica.** (a) Digráfica motriz: Es un trastorno psicomotor. En éste el niño (a) encuentra dificultades en la escritura como consecuencia de una motricidad deficiente. (b) Digráfica específica: Es la dificultad para reproducir las letras o palabras debido a una mala percepción de las formas en la orientación espacial y temporal y trastornos del ritmo.

**Discalculia.** Es la dificultad para manejar y/o reconocer números, conceptos matemáticos y/o resolver operaciones aritméticas, sin la existencia de una lesión ó causa orgánica que lo justifique. No guarda relación con el nivel mental, con el método de enseñanza utilizado, con trastornos afectivos ni de privación sociocultural, pero sí suele encontrarse asociado con otras

alteraciones. Afecta al aprendizaje de asignaturas matemáticas así como a otros aprendizajes en los que se requiere un nivel de razonamiento determinado.

**Tipos de Discalculia.** (a) Discalculia primaria: Trastorno específico y exclusivo del cálculo. (b) Discalculia secundaria: Mala utilización de símbolos numéricos y mala realización de operaciones, especialmente las inversas. Va asociada a otros trastornos como dificultades del lenguaje, desorientación espacio-temporal y baja capacidad de razonamiento. (c) Discalculia espacial: Dificultad para ordenar los números según una estructura espacial.

### ***Deficiencias Auditivas y Problemas del Lenguaje***

Para el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2011), a través de la Coordinación Educación Especial, la discapacidad auditiva que tradicionalmente se ha considerado como sordera, término usado generalmente para describir todos los tipos y grados de pérdida auditiva y frecuentemente utilizado como sinónimo de deficiencia auditiva e hipoacusia; de manera que el uso del término sordera puede hacer referencia tanto a una pérdida auditiva tanto leve como profunda.

Desde una perspectiva educativa, los estudiantes con discapacidad auditiva, se suelen clasificar en dos grandes grupos: (a) Hipoacúsicos: son estudiantes con una disminución de la sensibilidad auditiva que, no obstante, resulta funcional para la vida diaria, aunque necesitan el uso de prótesis. Este alumnado puede adquirir el lenguaje oral por vía auditiva. (b) Sordos profundos (cofóticos): son aquellos estudiantes y alumnas cuya audición no es funcional para la vida diaria y no les posibilita la adquisición del lenguaje oral por vía auditiva. Un niño o niña es considerado sordo profundo si su pérdida auditiva es tan grande que, incluso con una buena amplificación, no es posible un aprovechamiento de los restos. La visión se

convierte en el principal lazo con el mundo y en el principal canal de comunicación.

Se habla de estudiantes con pérdidas auditivas leves, medias, severa o profunda. (a) En la deficiencia auditiva leve, el umbral de audición se sitúa entre 20 y 40 decibelios y en condiciones normales puede pasar desapercibida. Oye el teléfono. Habla con otro mientras no haya ruidos. Puede o no llevar prótesis. (b) La deficiencia auditiva media tiene un umbral que se sitúa entre 40 y 80 decibelios, se puede adquirir la oralidad por vía auditiva, si se cuenta con una buena prótesis. Aparecen déficits más importantes a medida que el umbral se sitúa o supera los 70 decibelios y se hace necesario optimizar las condiciones receptoras de su vía auditiva mediante una prótesis bien adaptada estimulación auditiva y apoyo logopédico. No responde a sonidos remotos. Debe usar prótesis. (c) Una deficiencia auditiva es severa-profunda cuando el umbral está entre 70 y 90 decibelios y sólo puede percibir algunas palabras amplificadas. El proceso de adquisición del lenguaje oral no se realizará de forma espontánea, por lo que será imprescindible la intervención logopédica para lograr un habla inteligible y un lenguaje estructurado y rico en vocabulario. Cuando el umbral auditivo es superior a 90 decibelios estamos ante una deficiencia auditiva profunda. No pueden percibir el habla a través de la audición. La prótesis es indispensable. Sólo oye voces o gritos sin claridad. La prótesis le dará simplemente tonos y es poco eficaz a más de dos metros. Necesitan la ayuda de códigos de comunicación alternativa o en la actualidad son estudiantes y alumnas susceptibles de realizarles un implante coclear. (d) Cuando no tienen otras deficiencias asociadas, los jóvenes y niñas sordos tienen una capacidad intelectual similar a la que poseen los oyentes, aunque su desarrollo cognitivo puede verse limitado, en algunos casos, por sus dificultades lingüísticas, la regulación del comportamiento, los sentimientos de inseguridad y las dificultades en sus relaciones sociales, ocasionadas por el desconocimiento de las normas sociales, que son

también una consecuencia de las limitaciones en el lenguaje.

### ***Trastornos del Lenguaje Vinculados a Déficit Auditivos***

Se quiere recoger en esta categoría, a aquellos sujetos en los que realizados un examen audiométrico, manifestaron pérdidas considerables en la audición, existiendo así, evidencia diagnóstica. Algunas de las perturbaciones del lenguaje y la comunicación, que según Mata (2005), se pueden encontrar en función siempre del grado de deficiencia auditiva, serán las siguientes:

1. En su lenguaje existen deficiencias de articulación, léxico, y estructuración.
2. Alteraciones del ritmo del habla, timbre de la voz (ronco, monótono) y nasalizaciones.
3. Anomalías en la fonación, ritmo irregular. Los movimientos laríngeos son anormales (el tono sube y baja).
4. Existencia de dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura.
5. Desarrollo cognitivo en su dimensión de contenido del lenguaje, aparece lentificado, aunque dichas capacidades están intactas. Lo más afectado es el pensamiento abstracto, la dificultad para categorizar, estructurar y sistematizar la realidad.
6. Desarrollo socioafectivo alterado o retrasado en función del nivel de comunicación con los que le rodean.
7. Puede estructurar mal sus interacciones sociales y comunicativas al desconocer las normas sociales, lo que le lleva a tener una baja autoestima y a ser poco maduro socialmente.
8. Utilización en mayor o menor medida de gestos y signos.
9. Aunque en el déficit auditivo (Sorderas o hipoacusias), las perturbaciones más marcadas suelen aparecer en el área del lenguaje y la comunicación, precisamente por su importancia, pueden aparecer también otras alteraciones:

10. Pueden tener un andar ruidoso arrastrando los pies, como efecto de la sordera y no como trastorno de marcha.

11. Problemas de atención.

12. Aislamiento social, retraimiento, rechazo escolar... al tener dificultades de comunicación con los oyentes, entorpeciendo así las relaciones sociales.

En el mantenimiento o mejora de las perturbaciones de la comunicación y el lenguaje, vinculados a las deficiencias auditivas, pueden incidir factores sociales, educativos, ambientales y psicológicos: Detección más o menos pronta, atención temprana de su déficit, planificación educativa adecuada, aprendizaje de un lenguaje gestual de apoyo, orientaciones familiares adecuadas, entre otros.

### ***Deficiencias Visuales***

La deficiencia visual, es la condición de limitación visual debido a una o más alteraciones orgánicas que le impiden captar parcial o totalmente los estímulos luminosos. Entre las causas se encuentran:

1. *Las hereditarias*: (a) Acromatopsia: ceguera de colores. (b) Albinismo: carencia de pigmentos. (c) Aniridia: ausencia o atrofia del iris. (d) Cataratas congénitas: cristalino opaco. (e) Coloboma: deformaciones del ojo.

2. *Las congénitas*: (a) Anoftalmia: carencia de glóbulo ocular (b) Microoftalmia: escaso desarrollo ocular. (c) Rubéola: infección vírica- todo el ojo.

3. *Las adquiridas accidentales*: (a) Avitaminosis: insuficiencia de vitaminas. (b) Desprendimiento de retina: lesión retinal. (c) Éxtasis papilar: estrangulamiento del nervio óptico. (d) Fibroplasia retrolental: afecciones en retina- vítreo. (e) Hidrocefalia: acumulación de líquido en el cerebro.

4. *Las víricas – tóxicas tumorales*: (a) Histoplasmosis: infección por hongos-heces. (b) Neuritis óptica: infección del nervio óptico. (c) Rubéola: infección vírica -todo el ojo.

Entre las características que presentan los estudiantes con deficiencias visuales, están: (a) Abre y se frota demasiado los ojos. (b) Toma los libros muy cerca de la cara para leerlos. (c) Se queja que las cosas se ven borrosas, que las palabras se mueven en la hoja. (d) Presenta dificultad para copiar de la pizarra. (e) Pudiera manifestar frecuente dolores de cabeza. (f) Dificultad de desplazamiento. (g) Enrojecimiento de los ojos. (h) Parpadeo y lagrimeo excesivo. (i) Mirada lateral.

Entre los tipos de deficiencias visuales, se encuentran:

***Astigmatismo.*** Trastorno ocular que se produce cuando la córnea no tiene una superficie regular y la persona no consigue ver nítido a ninguna distancia por las distorsiones de la imagen reflejada en la retina. Además de una visión borrosa, puede notarse dolor de cabeza, fatiga ocular tras esfuerzos visuales y fotofobia (intolerancia anormal a la luz).

***Estrabismo.*** Pérdida del paralelismo normal en la posición de los ojos. Su síntoma más predominante es el tortícolis. Su corrección se consigue mediante cirugía o mediante inyecciones de toxina botulínica en alguno de los músculos responsables del movimiento ocular.

***Hipermetropía.*** Defecto de enfoque visual por el que los rayos luminosos no se reúnen en la retina sino detrás de ella. Generalmente esto ocurre cuando el ojo es pequeño, produciendo una visión no nítida, sobre todos los objetos cercanos (leer un libro).+

***Miopía.*** Defecto visual por exceso de refracción, de forma, por el que los rayos luminosos no se reúnen en la retina sino antes de ella, produciendo una imagen borrosa en la mirada de lejos. El miope para ver nítido, necesita acercarse al objeto.

## ***Autismo***

Es una alteración del desarrollo de las funciones del cerebro. Los síntomas usualmente aparecen durante los primeros tres años de la niñez. Entre sus causas, están: (a) Condición de origen neurológico. (b) Trastornos en el desarrollo de las funciones cerebrales. (c) Desviación cualitativa del desarrollo normal. (d) Pueden estar asociado o no a otros cuadros.

Entre sus características, se encuentran: (a) Aislamiento. (b) Poco o ningún contacto visual. (c) Estereotipias motoras, balanceo, giros. (d) Actúa como sordo. (e) Ríe y llora sin motivo. (f) Apego exagerado a objetos. (g) Actividades repetitivas no funcionales. (h) Fascinación por objetos que giran o brilla. (i) Lenguaje ecolálico, monótono, tercera persona. (j) Dificultad para entender las “sutilezas” sociales. (k) Falta de temor al peligro.

## ***Evaluativa***

El proceso y los instrumentos de evaluación, también pueden constituir una barrera para algunos estudiantes. Habitualmente, si se ha seguido una dinámica de intervención educativa de naturaleza inclusiva, plantear la evaluación desde los mismos principios no resulta complicado. Simplemente supone un reflejo de los objetivos propuestos y es consecuencia de las estrategias curriculares que se hayan desarrollado.

No existe una herramienta o instrumento de evaluación inclusiva, sino que el uso de uno u otro dependerá de las necesidades y demandas de cada estudiante. Por tanto, no se trata de condenar y erradicar las tradicionales pruebas, exámenes y test, sino de plantear nuevas alternativas que ofrezcan un abanico mayor de posibilidades, de manera que la evaluación no constituya un obstáculo en el proceso de aprendizaje.

El tipo de evaluación idónea para favorecer la inclusión educativa en la Educación Secundaria, se expresa cuantitativamente, apoyándose en criterios, métodos y técnicas de la evaluación cualitativa, resaltando las

potencialidades desarrolladas por las y los adolescentes y jóvenes a través de un proceso descriptivo, donde se explican los avances y necesidades a cubrir.

Para el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2011), a través de la Coordinación Educación Especial, se aplicarán como técnicas e instrumentos de evaluación: la observación, entrevista, registro descriptivo, lista de verificación que implica el uso de la tabla de indicadores de aprendizaje y el registro del resultado de la evaluación a través de la ficha acumulativa o libro de vida y el boletín informativo con las particularidades propias del subsistema. Además, se utilizarán los trabajos individuales y colectivos: investigaciones, debates, diálogos, portafolios, pruebas de desarrollo, informes, producciones y expresiones artísticas, trabajo comunitario, ensayos, pruebas temáticas y demostrativas, ejercicios interpretativos, diario reflexivo, mapas mentales y de conceptos entre otros, considerando a los y las adolescentes y jóvenes desde su contexto sociocultural para abordar el proceso de construcción de los aprendizajes.

Es de hacer notar, que los profesores y especialistas, realizarán las adaptaciones curriculares y la construcción del boletín informativo de acuerdo al área de atención o compromiso cognitivo de el y la estudiante, para potenciar sus avances y logros, puesto que esto permite determinar el cómo se deben garantizar mejores oportunidades para que cada día su integración sea más exitosa, con la utilización de métodos y recursos para el aprendizaje innovadores y la participación de todas y todos los actores sociales involucrados en el proceso educativo. Entendiendo que en la corresponsabilidad de la familia, la escuela y la comunidad están la inclusión y la garantía de derecho en igualdad de condiciones.

## REFERENCIAS

- Ainscow, M. (1999). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2002). *Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos*. *Revista de Educación*, 327, 69-82.
- Ainscow, M., Hopkins D.; Southworth, G. y West, M. (1994). *Creating the conditions for school improvement*. London. David Fulton Publishers
- Álvarez, M. (1995). *Valores humanos y educación para la tolerancia*. Revista AULA,7. Salamanca, España.
- Alvarez, M. (2002). *Los beneficios de la inclusión laboral de personas con discapacidad*. Universidad Iberoamericana Puebla. Tesis de Licenciatura. México: Manuscrito no Publicado.
- Álvarez, M. (2002). *Los beneficios de la inclusión laboral de personas con discapacidad*. Universidad Iberoamericana Puebla. Tesis de Licenciatura. México: Manuscrito no Publicado
- Angulo, L., Morera, D., y Torres, N. (2009). *El proceso pedagógico de la escuela rural unidocente y multigrado centroamericana: su evolución, condiciones actuales y perspectivas de desarrollo*. Heredia, Costa Rica.
- Antivilo, Cavieres y Valdivieso (2006). *La exclusión social: un estudio psicosocial sobre las percepciones juveniles* [Documento en línea]. Disponible: [www.uisek.cl](http://www.uisek.cl). [ Links ]. [Consulta: 2011 Agosto 27].
- Aramayo, M. (2011). *Reflexiones sobre la Discapacidad* [Documento en línea]. Disponible: [servidor.opsu.tach.ula.ve/7jornadas\\_i\\_h/paginas/.../JIHE-2011-P07.pdf](http://servidor.opsu.tach.ula.ve/7jornadas_i_h/paginas/.../JIHE-2011-P07.pdf). [Consulta: 2011 Agosto 27].
- Arnáiz Sánchez, P. (2008). *Educación inclusiva, educación para todos*. Eduga.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnau, J. (1978). *Sicología Experimental. Un enfoque metodológico*. Madrid..

- Arreola, M. (2012). *Evaluación Holística del Modelo Pedagógico del Centro universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara*. Tesis de Doctorado publicada. Universidad de Valladolid. España.
- Arroyo, M. (2004). A Educação Básica e o Movimento Social do Campo: En Molina. M.C. *Por Uma Educação do Campo*. (Org) Petrópolis, RJ: Vozes.
- Barroso, J. (2004). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta
- Baylis, P., Van Hove, G., Carro, I., y Hinz, A. (1997). Manifiesto of the Carrot Group: Inclusion and Integration. *The European Electronic Journal on Inclusive*
- Bedoya, J. (2000). *Epistemología y Pedagogía*. Santa Fe de Bogotá. Colombia. Ecoe Ediciones.
- Beltrán, J. Vásquez y Irigonyen, J. (1997). *Métodos cuantitativos y cualitativos: ¿alternativa metodológica?* *Revista Psicológica y Salud*. [Revista en línea]. Disponible: [http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/alfonso\\_garcia\\_maria\\_rosa/caracterizacion\\_de\\_lo\\_cuantitativo.htm](http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/alfonso_garcia_maria_rosa/caracterizacion_de_lo_cuantitativo.htm) [Consulta: 2011 Agosto 27]
- Bermejo, B. (2003). *Población y Muestreo. Metodología Cualitativa de la Investigación*. Cuadernos Monográficos Candidus.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol. CSIE (Centre for Studies on Inclusive
- Booth, T., y Ainscow M. (2000). *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas consorcio Universitario para La Educación Inclusiva*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad Autónoma De Madrid
- Brinkmann, H. (1997). *Estructura psicológica de los valores. Presentación de una teoría*. Memorias IV Conferencia Internacional de Ciencias de la

Educación. Universidad de Camagüey

- Cambra, C. (2005). *Percepción de la sordera y la integración por parte del alumnado sin necesidades educativas especiales*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Cardoso, R. (2006). *Bases teórico metodológicas sobre la educación en valores: Hacia la pertinencia en la investigación sobre la educación en valores*. Cuadernos Monográficos CANDIDUS,10.
- Carvalho, R. (2006) Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. Revista Iberoamericana de Educación. Disponible en <http://ww.rieoei.org/deloslectores/1434GilGomes.pdf> [Consulta:21 Diciembre 2013 ].
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires, Paidós.
- Castel, R. (2004). "Encuadre de la exclusión" en Karsz, S. (Coord.). *La exclusión bordeando sus fronteras*. Barcelona, España.
- Conferencia Internacional de Educación "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro". O.N.U., en su cuadragésima octava reunión en el Centro Internacional de Conferencias Ginebra, del 25 a 28 de noviembre de 2008
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial N° 5.453 (Extraordinaria). Marzo 25, 2000.
- Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. O.N.U., (2006, Diciembre 13)
- Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad*. O.E.A. Guatemala (1999).
- Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza de las Naciones Unidas en su undécima reunión,*

celebrada en París, del 14 de noviembre al 15 de diciembre de 1960.

*Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo de las Naciones Unidas.* Resolución aprobada en Asamblea General 61/106. New York, 13 de Diciembre 2006

Cook, T. y Reichardt, Ch. (1997). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.* Madrid, España.

Corzo, F. (1987) *Práctica, conocimiento y valor.* Editorial de Ciencias Sociales. La Habana

de l'educació inclusiva". A *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, .5(1), 26-31.

De León, N. (2010) De la educación especial al paradigma de la Cultura de la diversidad y la educación Inclusiva: El caso del instituto Herbert. Universidad Internacional de Andalucía

*de trabajar en el aula con proyectos de investigación.* Málaga: Aljibe.

*Declaración de los Derechos Humanos.* (1948). Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948. Versión on-line. Disponible en: [www.cmdlt.edu.ve/.../Declaración%20Derechos%20Humanos%20194](http://www.cmdlt.edu.ve/.../Declaración%20Derechos%20Humanos%20194)

*Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales* (1994, Julio 7 al 10).

Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A., y Barroso, A. (2003). *Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico.* Infancia y aprendizaje, 26(1), 9-24.

Díaz-Barriga A., F. y G. Hernández R. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.* Santa fe de Bogotá, Mc Graw Hill.

*Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano.* (2007). Caracas

- Documento de Conceptualización y Política de la Atención Educativa Integral de las Personas con Retardo Mental.* (1998). Ministerio de Educación. Caracas, Venezuela.
- Drapeau, P. (2004). *Enseñanza Diferenciada. Hacer que funcione.* Nueva York: Scholastic
- Durán, R. (1995). *Trabajo interdisciplinario en personas con discapacidad.* Madrid, España.
- Duro, E y Contreras, D. (2007). *Adolescencias y Políticas Públicas de la Invisibilidad a la Necesaria Centralidad. (Documento de trabajo, UNICEF) Aportes de la reunión regional de puntos focales. Apuntes del sector Educación. (Documento interno, UNICEF).*
- Eagleton, T. (2005). *A idéia da cultura.* Trad. Sandra Castelo Branco. São Paulo: UNESP.
- Eduardo Rodríguez Zidán (2015). Vlachou, A. (1999) *Caminos hacia una educación inclusiva.* Madrid: La Muralla Education)
- Feito, A. (2002). *Una educación de calidad para todos.* Madrid: Siglo Veintiun
- Ferreira, M., y Ferreira, J. (2007). Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. En: GÓES, M.C.R. de. y LAPLANE, A.L.F. de. *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.* 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados
- Ferrer, A. (2000). *La Educación Centrada en el Humanismo.* Mesa Redonda Magisterio. Colombia.
- Fraca de B., Lucia. (1994). *La comprensión lingüística de tres estructuras gramaticales del español.* FENUPEL. Caracas
- Gallego, R. (2004). *Un concepto epistemológico de modelo para la didáctica de las ciencias experimentales.* Revista electrónica enseñanza de las ciencias, 3 (3) pp. 301-319. Recuperado de [http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen3/Numero3/ART.VOL3\\_N3.pdf](http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen3/Numero3/ART.VOL3_N3.pdf)

- Garcia, C. (1998) Integration in Spain: a critical view. *European Journal of Special Needs Education*.
- Gimeno, J. (1999). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. En NÓVOA, Antonio (Org.). *Profissão Professor* Porto. Portugal: Porto Editora, LDA.
- Giné, C. (2002). "Des de l'esfera dels valors". *Revista de Blanquerna*, 7.
- Giné, C. (2002). *Inclusión y sistema educativo*. Salamanca: USAL.
- Glosario de Género y Desarrollo (2010)*. 3º Edición Estrella Gutiérrez
- González, F. (1996). *Un análisis psicológico de los valores, su lugar e importancia en el mundo subjetivo*. En *La formación de valores en las nuevas generaciones*. Habana, Cuba.
- González, M (2000) Modelos pedagógicos para un ambiente de aprendizaje con NTIC. *Conexiones, informática y escuela. Un enfoque global*. pp.45-62. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/sitios/1610/articles-131558\\_pdf1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/sitios/1610/articles-131558_pdf1.pdf)
- González, M. (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar reice. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2) [Consulta: 2014, Junio 14 ].
- González, T. (2008). *Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar*. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2).
- González, M. (2008). *Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar*, 6(2), 82-99 [Revista en línea]. Disponible: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.htm> [Consulta: 2014, Octubre 26].
- Goor, M. (1994). *Collaboration enhances education for all students*. *Advances in Special Education*, 8, 33-51.

- Gramsci, A. (1998). *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Círculo do Livro.
- Guardián, A. (2007) *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José, Costa Rica
- Guijarro, M. (2005). *Inclusão: um desafio par aos sistemas educacionais. Ensaio pedagógicos*, MEC, SEESP: Brasília.
- Hargreaves, A. (1995). *La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza*. Kikirikí, 35, 49-61.
- Hassard, C. (2005). *El Aprendizaje Cooperativo*. Madrid, España. Editorial Krews.
- Heward, W. (2007). *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial*. Madrid, España.
- Hurtado, J. (2010). *El Proyecto de Investigación Comprensión holística de la metodología y la investigación*. Sexta Edición. Bogotá, Colombia.
- Iglesias, B., Rodríguez, I., Valenti, J., Pomares, E., Dovale, A., Rodríguez, T. (1989). *Lecciones de Filosofía, M.E.S*. Editorial Pueblo y Educación
- Inclusión Internacional Organización. (2006). *Educación Inclusiva*. [Página en línea]. Disponible: [www.inclusión-interacional.org](http://www.inclusión-interacional.org). [Consulta: 2013, Noviembre 25]
- Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (inadi) (2012). *Discapacidad y no Discriminación*. 1° edición. Buenos Aires, Argentina.
- Janney , R. y Snell, M. E. ( 2000 ). *Guía del profesor de prácticas inclusivas: Modificación de las tareas escolares*. Baltimore: Brookes
- Jarret, D. (1999). *El Aula Inclusiva. Matemáticas y Ciencia Instrucción para estudiantes con problemas de aprendizaje. Es sólo una buena enseñanza*. Portland: Laboratorio Educativo Regional del Noroeste
- Katz, D. y Kahn, I. (1995). *Psicología social de las organizaciones*. 3° reimpresión. Distrito Federal, México.
- Kuhn, T. (1963). *La estructura de las revoluciones científicas*. París, Francia.

- Laplane, A. (2006). Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. *Educação e Sociedade*, Campinas, 27(96), 689-715.
- Lena, S. (2004). La inclusion desde la mirada internacional: Seminario internacional Inclusion Social, Discapacidad Y Políticas Públicas
- León de Vitoria, C. (1995). *Secuencias de desarrollo infantil*. Publicaciones Universidad Católica Andrés Bello. Caracas.
- Ley de Responsabilidad Social en Radio y Televisión. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 38.222. Diciembre 12, 2005.
- Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5.929. Agosto 15, 2009.
- Ley para Personas con Discapacidad. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 38.598. Enero 5, 2007.
- Loaiza, L. y Rubio, S. (2008) ¿Pedagogía de la Inclusión? Una Mirada Hacia la Práctica Educativa en Personas con Discapacidad. *Revista Corporeizando. Volumen 1. N° 2*. [Revista en Línea]. Disponible: [revistas.pedagogicas.edu.co/index.php/corporeizando/article/view/671](http://revistas.pedagogicas.edu.co/index.php/corporeizando/article/view/671). [Consulta: 2013, Noviembre 30]
- Lobato, X. (2001). *Importancia de la cultura escolar en el desarrollo de escuelas inclusivas*. Tesis Doctoral inédita: USAL.
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma*
- Mantoan, M. (2006). Igualdade e Diferença: como andar no fio da navalha.
- Martínez, M. (2002). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual Teórico Práctico*. Tercera Edición. Trillas, México.
- Martínez, M. (2007). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Primera Edición. Trillas, México.
- Martínez, M. (2011). *Epistemología y Metodología Cualitativa en las Ciencias Sociales*. Primera Edición. Trillas, México. N°5.453 (Extraordinaria). (Marzo 25, 2000).

- Martínez, W. (2011). Características y perspectivas de los modelos pedagógicos de las instituciones de educación media de la ciudad de Bucaramanga (Colombia). Universidad de Granada. Facultad de la Ciencia de la Educación.
- Martins, L. de A. R. et alii. (2011). *Inclusão: compartilhando saberes*. 5ª ed. Petrópolis,RJ: Vozes.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.
- Mata, F.S. (2005). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Málaga. Aljibe.
- Mendoza, M. G. (2012). *El modelo de la educación nueva y las pedagogías activas*.
- Minguez, C. (2002). *Modos o pautas para potenciar la diversidad desde la institución académica*. Sin editar. Universidad de Málaga.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Sistema Educativo Bolivariano. Dirección General de Currículo*. Caracas, Venezuela.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2011). *Coordinación Educación Especial*. Caracas, Venezuela.
- Monereo, C. (2010). *La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos*. Revista ibero-americana de educación, 52, 149-178. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie52a08.pdf>. [Consulta: 2014, Febrero 12 ].
- Morín, E (1973). *El paradigma perdido*. Barcelona, España.
- Morin, E. (2006). Os sete saberes necessários à educação do futuro. 11 ed. São Paulo: Cortez ; Brasília
- Moriña, A. (2004) *Teoría y práctica de la Educación Inclusiva*. Málaga: Aljibe
- Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de las Naciones Unidas*. Resolución Aprobada en Asamblea 48/96 el 20 de diciembre de 1993.
- Ocaña, A. (2005). *Hacia una nueva clasificación de los modelos pedagógicos*. Centro de Estudios Pedagógicos y Didácticos. Barranquilla, Colombia.

- Oliveira, M. (2012). Inclusión educativa de las personas con deficiencia en el contexto de las escuelas públicas del estado de maranhão: políticas y prácticas. Universidad De Alcalá. Departamento De Didáctica.
- Oliver, M. (2003). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad*. Barcelona. Octaedro.
- Ordenanza sobre la accesibilidad arquitectónica y urbanística para personas con discapacidad y movilidad reducida*. Municipio Sucre. (Caracas, 2003)
- Organización Inclusión Internacional (2006). *Educación Inclusiva*. [Documento en línea]. Disponible: [www.inclusioneducativa.org](http://www.inclusioneducativa.org). [Consulta: 2013, 12, 11]
- Organización Mundial de la Salud, (OMS). (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*. Madrid, España.
- Ortiz, A. (2005). *Modelos pedagógicos: hacia una escuela del desarrollo integral*. Centro de estudios pedagógicos y didácticos CEPEDID. Barranquilla, Colombia.
- Ortiz, C. (2000). Hacia una escuela inclusiva. En L. Melero (Dir.) *Reflexiones y aportaciones al estudio de la educación infantil y primaria en el marco de la LOGSE* (pp.97-105) Zamora: Grupo Editorial Universitario
- Ortiz, C. (2000). *Hacia una escuela inclusiva*. Zamora: Grupo Editorial Universitario
- Palomino y González. (1997). *Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid, España.
- Parrilla, A. (2005). *La Educación Inclusiva: un desafío a todos los sistemas y comunidades educativas*. Temáticos Escuela.
- Parrilla, A., y Susinos, T. (2004). El desafío de la educación inclusiva a las exclusiones en los sistemas y comunidades educativas. *Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones*

- Educativas* (pp. 195-200). Sevilla: Secretariado de publicaciones, Universidad de Sevilla.
- Paulon, S. (2005). *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial
- Plan de Acción Mundial de las Naciones Unidas para los Impedidos. (1992)
- Porlán, R.; Rivero, A., y Martín Del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: Estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las Ciencias*, 16 (2) , 271-289. España.
- Porter, G.(2001). *Elements crítics per a escoles inclusives. Creant l'escola inclusiva: una perspectiva canadenca basada en quinze anys d'experiència*. Dins Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat, 5(1), 6-14.
- Prieto, L. (1990). *Principios Generales de la Educación*. Caracas, Venezuela. Monte Ávila Editores.
- Programa Educación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Necesidades Educativas Especiales*. (2007) Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina.
- Raiça, D. y Sandim, A. (2008). *Tecnologias para a educação inclusiva*. São Paulo: Avercamp
- Ramos, A. (2010.) *Los valores encarnados y su inclusión en la escuela de hoy*. [Documento en línea]. Disponible: [www.monografías.com](http://www.monografías.com). [Consulta: 2013, 07.29]
- Reglamento de la Ley Orgánica de Educación (2007). *Gaceta Oficial No. 28.262*. Caracas, Venezuela
- Rivas, P. (2006). *La Integración Escolar y la Exclusión Social: Una relación Asimétrica*. Revista EDUCERE, Nº 33.
- Robalino,M. (2005). *¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente*. Revista PRELAC. Nº 1.
- UNESCO/OREALC

- Rodríguez, A. (2003). *Preludio, contrapunto y fuga de exclusión*. Cuadernos Monográficos CANDIDUS.
- Rojas, X. (2008) Reflexiones sobre la construcción de la percepción de exclusión social en jóvenes de enseñanza media: Precisiones conceptuales y metodológicas. V16.n29 [Revista en Línea]. Disponible: [www.scielo.cl/scielo.php?S0718-223600800020005](http://www.scielo.cl/scielo.php?S0718-223600800020005) [Consulta: 2013, 11,26]
- Romero, M. (2009). *Modelo Venezolano de Integración Educativa*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad del Zulia, Maracaibo.
- Romero, M. (2010). “*La integración en Educación Secundaria*“. *Autodidacta* [Revista en línea]. Disponible: <http://educrea.cl/nuevos-retos-para-la-formacion-del-profesorado-de-la-ensenanza-media-en-uruguay/> [Consulta: 2013, 12, 11]
- Romero, M. (2010). *La integración en educación secundaria*. Revista de la educación en Extremadura.
- Ruiz, C. (1996). *La investigación educativa. Factor de la calidad de la educación*. Universidad de Jaén. Jaén, España
- Ryan, J. (2006): *Inclusive leadership*. San Francisco: Jossey-Bass
- Saleh, L. (2004). *Desde Torremolinos a Salamanca y más allá. Un tributo a España*. En: G. Echeita y M. Verdugo (Ed.), *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*. (1a.ed., pp. 222.). Salamanca, España.: INICO, Universidad de Salamanca.
- Salinas, J. (2006). *Modelos emergentes en entornos virtuales de educación superior. Estudio de los elementos tecnológicos, organizativos, comunicativos y de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales*. Palma de Mallorca, Universidad de las Islas Baleares. Recuperado de <http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es.pape.gte/files/MEEVES-MEMORIA.pdf>

- Samaniego de Garcia, P. (2006). Aproximación a la realidad de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Colección CERMI N.º 25*. [Revista en línea]. Disponible: [www.cermi.es/bibliografia/ColeccionCermi/LATINOAM%C3%89RICA%20BAJA%20RESOLUCI%C3%93N.pdf](http://www.cermi.es/bibliografia/ColeccionCermi/LATINOAM%C3%89RICA%20BAJA%20RESOLUCI%C3%93N.pdf) [Consulta: 2013, 12. 19]
- Samaniego de García, P. (2009). *Personas con Discapacidad y Acceso a Servicios Educativos en Latinoamérica*. N° 39 (1º Ed).Madrid, España
- Santos, M. (2002). Organizar la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 76-80.
- Santos, M. (2002). Organizar la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía* 311, 76-80.
- Santos, M.(2002). *Organizar la diversidad. Cuadernos de Pedagogía*, 311.
- Sanz, E. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como Indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. Universidad de Alicante. Departamento Psicología de la Salud
- Sarramona, J. (2002). *El Constructivismo en el Aula*. Graó. Barcelona España.
- Scandar, R. (2010). *Dificultad de Aprender Cómo atender discapacidades y trastornos de aprendizaje*. Madrid. España
- Schumaker, J. & Lenz, K. (1999). *Adaptación de Artes del Lenguaje, Estudios Sociales y Ciencias de los Materiales para el aula inclusiva*. Volumen 3: sexto a octavo grado. Reston: Consejo para Niños Excepcionales.
- Shapon - Shevin, M. (1994). *¿Por qué los estudiantes dotados Belong en escuelas inclusivas* . Liderazgo para la Educación, 52 ( 4 ) , 64-70 .
- Shields, C. (2004). Dialogic Leadership for Social Justice: Overcoming Pathologies of Silence. *Educational Administration Quarterly*, 40 (1), 11-134

- Shields, C. (2006). *Creating space for values-based conversations: The role of school leader in the 21st century. International Journal of Educational Administration, 32(2).*
- Stainback, S. (2001): "Componentes críticos en el desenvolviment
- Stainback, S.- Stainback, W. (1992). *Consideraciones curriculares en la escuela integrada. (Facilitating aprendizaje para todos los estudiantes).* Baltimore: Paul Brookes
- Talou, C., Borzi, S., Sánchez, M., Gómez, M. y Escobar, S. (2008). *Inclusión escolar: reflexiones desde las concepciones y Opiniones de los docentes.* Revista de Psicología 2010, 11.
- Tomlinson, C. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula.* Buenos Aires, Paidós.
- Torrijo, M. (2009). *La Inclusión Educativa de Alumnos con Discapacidades Graves Y Permanentes en la Unión Europea.* Universidad de Salamanca, España. *Relieve, 15(1).*
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales.* París: UNESCO.
- UNESCO (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI.* Madrid: Santillana
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All.* Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>. [Consulta: 2013, Noviembre 11].
- UNESCO. (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI.* Madrid: Santillana.
- UNESCO. (2002). *Índice de la inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* Disponible en: [http://inclusion.udea.edu.co/documentos\\_links/indice\\_de\\_inclusion\\_unesco.pdf](http://inclusion.udea.edu.co/documentos_links/indice_de_inclusion_unesco.pdf). [Consulta: 2013, Noviembre 11].

- UNESCO. (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf>.  
[Consulta: 2014, Abril 19 ]
- UNICEF. (2005). *Seminario Internacional: Inclusión social, discapacidad y políticas públicas*. Ministerio de Educación Chile.
- UNICEF. (2009). *Estado Mundial de la Infancia. Conmemoración de los 20 años sobre los Derechos del Niño*. Edición Especial. Nueva York Estados Unidos de Norte América.
- Vasilachis de G. Irene. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona. España.
- Vélaz de Medrano, C. (2002). *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo. Factores escolares y socioculturales*. Madrid: UNED, Unidad Didáctica, Educación Social.
- Velero, C., Carrillo, E. (2009) *Modulo de Apoyo taller de Investigación*. Universidad de Alcalá. Madrid, España
- Verdugo, M. (1999). *La concepción de discapacidad en los modelos sociales*. [Libro en línea]. Disponible: [www.um.es/discatif/TEoria/Verdugo-ModelosSoc.pdf](http://www.um.es/discatif/TEoria/Verdugo-ModelosSoc.pdf). [Consulta: 2013, 05. 13]
- Verdugo, M. (2005). *Personas con deficiencias, discapacidades y minusvalías. En Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Salamanca, España.
- Verdugo, M. (2012). *La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y profesionales*. Revista de Educación, 338.
- Verdugo, M. y De Urries, J. (2006). *VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad: Rompiendo Inercias. Claves para avanzar*. Universidad de Salamanca.

- Verdugo, M., Aguilera, A., Sarto, P. y otros. (2009). *La educación que queremos: Situación actual de la inclusión educativa en España*. Madrid: FEAPS
- Villa, R. A. - Thoudand, J.S. (1995). *Creación de una Escuela Inclusiva*. Alejandría: ASCD.
- Villatoro, C. (2011) *El Enfoque Intercultural en Educación*. Scielo Última Década, 29,71-99.
- Vlachou, A. (1999) *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires. Pléyade
- Zaragoza, J. (1999) *Los nudos gordianos*. Barcelona: Galaxia Gutemberg/ Círculo de Lectores
- Zarzuri, R., Ganter, R. (2005). *Jóvenes: la diferencia como consigna*. Santiago, Chile.

## **ANEXOS**

**ANEXO A**  
**INSTRUMENTO DIRIGIDO A LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN**  
**SECUNDARIA**

## **INSTRUMENTO DIRIGIDO A LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

1. ¿De qué forma defines o describes a los estudiantes con discapacidad?
  
2. ¿De qué manera es reconocido y aceptado el derecho de los estudiantes con discapacidad a una educación de calidad en tu institución?
  
3. ¿Cómo te comportas como profesor frente el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel de educación secundaria?
  
4. ¿Cómo se comportan estudiantes regulares con los compañeros con discapacidad?
  
5. ¿Cómo se comportan los estudiantes con discapacidad ante las exigencias académicas del nivel de educación secundaria?
  
6. ¿Quiénes asumen dentro de la institución educativa el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad y de qué forma?
  
7. ¿De qué manera se organiza la institución para trabajar con los estudiantes?
  
8. ¿Qué tipo de planificación diseña para abordar a los estudiantes que se desempeñan diferente?
  
9. ¿Dentro de la didáctica que implementas en el proceso de enseñanza cuales son las actividades, estrategias o técnicas que aplicas regularmente?

10. ¿Cómo verifica el logro de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes?

11. ¿De qué forma debe ser abordado el estudiante con discapacidad para incluirlo efectivamente en el nivel de educación secundaria?

12. ¿Qué competencias actitudinales y procedimentales debe poseer el docente de educación secundaria para promover la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad?

13. ¿Qué característica debe poseer el proceso de evaluación dentro de una educación inclusiva?

14. ¿Qué importancia posee la construcción de un currículo alternativo dirigido a los profesores de educación secundaria para orientar el proceso de inclusión con estudiantes con discapacidad?

**ANEXO B**

**INSTRUMENTO DIRIGIDO A LOS ESTUDIANTES REGULARES DE  
EDUCACIÓN SECUNDARIA**

## **INSTRUMENTO DIRIGIDO A LOS ESTUDIANTES REGULARES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

1. ¿De qué forma defines o describes a los estudiantes con discapacidad?
  
2. ¿De qué manera se garantiza el derecho de educación de los estudiantes con discapacidad dentro su institución educativa?
  
3. ¿Cómo se comportan los profesores con los estudiantes con discapacidad en el nivel de educación secundaria?
  
4. ¿Cómo se comportan los estudiantes regulares con los compañeros con discapacidad?
  
5. ¿Cómo se comportan los estudiantes con discapacidad ante las exigencias académicas del nivel de educación secundaria?
  
6. ¿Quiénes participan dentro de la institución educativa en el trabajo con estudiantes con discapacidad y de qué forma?
  
7. ¿De qué manera se organiza la institución para trabajar con los estudiantes?
  
8. ¿Qué tipo de planificación diseña para abordar a los estudiantes que se desempeñan diferente?
  
9. ¿Cómo planifican los docentes el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes diferentes?

10 ¿Dentro del aula de clase cuales son las actividades, estrategias o técnicas de enseñanza y aprendizaje que implementan los profesores?

10. ¿Cómo evalúan los profesores el proceso de aprendizaje de los estudiantes?

11. ¿De qué forma los docentes deben trabajar con los estudiantes con discapacidad para incluirlos efectivamente en el nivel de educación secundaria?

12 ¿Qué características debe poseer el docente de educación secundaria para promover la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad?

13. ¿De qué forma se debe implementar la evaluación de los aprendizajes a los estudiantes con discapacidad?

14. ¿Qué importancia posee la construcción de un currículo alterno dirigido a los profesores de educación secundaria para orientar el proceso de inclusión con estudiantes con discapacidad?

**ANEXO C**

**INSTRUMENTO DIRIGIDO A LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD  
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

## **INSTRUMENTO DIRIGIDO A LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

1. ¿Cómo defines tu discapacidad?
  
2. ¿Cómo garantizan el derecho a la educación en tu institución educativa?
  
3. ¿Cómo se comportan los profesores contigo como estudiante con discapacidad?
  
4. ¿Cómo se comportan los estudiantes regulares contigo como estudiante con discapacidad?
  
5. ¿Cómo te sientes ante las exigencias académicas del nivel de educación secundaria?
  
6. ¿Qué personas te ayudan directamente para que avances en tu proceso educativo?
  
7. ¿De qué forma te beneficia el horario escolar y el grupo de estudiantes de la sección en tu proceso de inclusión?
  
8. ¿De qué forma planifican los profesores para facilitar tu aprendizaje?
  
9. ¿Qué actividades proponen tus profesores para que realices dentro del aula de clase y especifica si son iguales o diferentes a las de tus compañeros?
  
10. ¿Cómo te evalúan tus profesores?

11. ¿Cómo te gustaría que los profesores trabajen contigo para que puedas incluirte efectivamente?

12. ¿Cómo piensas que deben ser los profesores de tu institución educativa para ayudar en tu proceso de inclusión educativa?

13. ¿Consideras que la forma como evalúan los profesores benefician o perjudican tu proceso de aprendizaje? ¿Por qué?

14. ¿Qué importancia posee la construcción de currículo alterno dirigido a los profesores de educación secundaria para facilitar la inclusión de estudiantes con discapacidad?